

# UNA AGENDA PARA LA CALIDAD DE NUESTRA EDUCACION

José Weinstein C.  
Gonzalo Muñoz S.  
Noviembre, 2009

A diferencia de hace unas décadas atrás, hoy ya no es necesario insistir en la centralidad de la educación para que Chile alcance un desarrollo pleno. Existe un convencimiento extendido de que solo una educación de calidad para todos posibilitará que el país despliegue sus potencialidades al máximo, avanzando en la competitividad y productividad de su economía, pero también en el logro de una mayor equidad social y en el fortalecimiento de su democracia. Si la principal riqueza del país son sus personas, estas crecen y se potencian, antes que nada, en las aulas escolares. La educación está en el discurso de todos los actores socio-políticos y de los distintos sectores político-ideológicos, pero sobretudo está en los sueños de los alumnos y las familias que proyectan su “mejor futuro posible” desde la oportunidad que les ofrece la educación.

Sin embargo, este deseo compartido de dar un salto en educación no se ha traducido en una agenda-país de cara al futuro, que consensúe las transformaciones prioritarias de impulsar. De hecho el debate es escaso y no exento de vacíos y ripios. Muchas veces se simplifican los complejos problemas que requiere resolver una reforma centrada en la calidad, que debe lograr algo que hoy parece una quimera: que todos los alumnos dominen los objetivos de aprendizaje definidos por nuestro currículo. Otras se identifica un obstáculo único – por ejemplo, el Estatuto Docente o la municipalización – cuya modificación traería aparejada un cambio inminente de la situación. Y no pocas veces se plantea el cambio sin considerar siquiera las transformaciones que ya están en curso, como la nueva subvención escolar preferencial o la propia Ley General de Educación, que tendrán muy previsibles consecuencias en los años venideros.

En este artículo pretendemos formular algunas de las prioridades que esta agenda para la calidad de la educación escolar no puede desconocer. Partimos con un diagnóstico de lo hecho en estos 20 años de reforma educativa<sup>1</sup>, para luego enfocarnos en cuatro desafíos centrales de nuestra educación que debieran ser atacados en la próxima década. Subyace una visión que prioriza la construcción de capacidades, tanto de parte del sistema escolar y sus competencias institucionales, como de parte de los actores (docentes de aula, directivos escolares) que diariamente realizan la labor formativa y cuyas capacidades son, a no dudarlo, el techo del sistema.

## **I. Una reforma prisionera de sus éxitos**

No es casual que Chile sea estudiado como un caso de reforma educativa exitosa en el concierto latinoamericano. El país ha hecho esfuerzos sostenidos, coherentes y de gran envergadura para alcanzar los puestos de avanzada dentro del continente que hoy ostenta<sup>2</sup>. De hecho, el presupuesto público destinado al sector se ha quintuplicado en

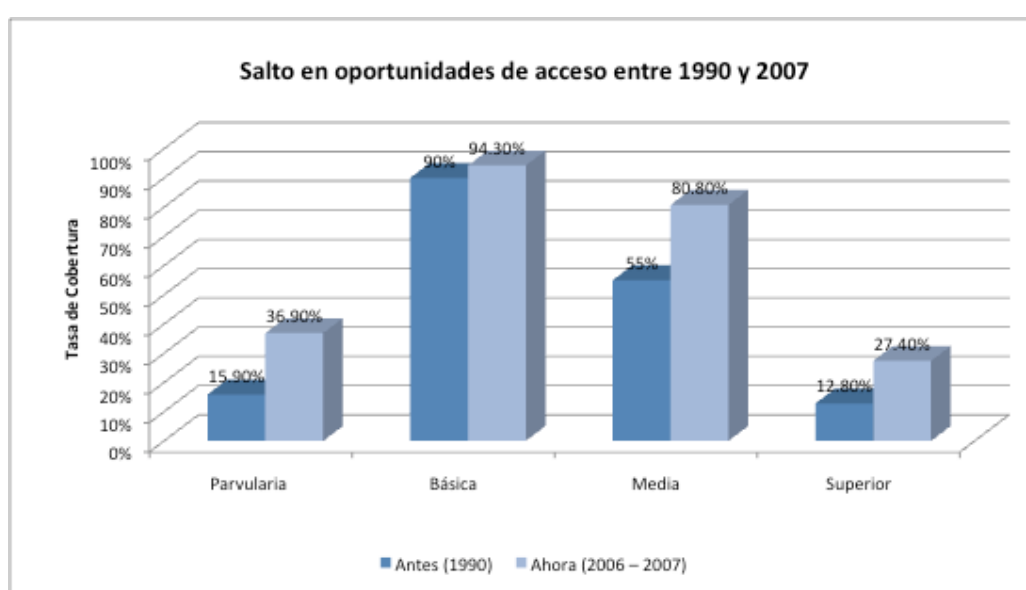
---

<sup>1</sup> Una versión extendida y documentada de este diagnóstico puede encontrarse en otro texto reciente de los mismos autores (Weinstein y Muñoz, 2009).

<sup>2</sup> Dentro de los análisis comparativos centrados en lo exclusivamente educacional, destacan los derivados de los positivos resultados en Lectura de Chile en la prueba PISA 2006, así como los del estudio SERCE (UNESCO, 2008). Adicionalmente, debe consignarse que en la selección de Chile como el país con mayor desarrollo humano de América Latina (PNUD, 2009), uno de los factores considerado fueron las oportunidades educacionales existentes.

dos décadas y ha pasado a ser la principal partida presupuestaria, así como se ha movilizado un importante aporte desde las propias familias. El mayor logro de la reforma es la enorme ampliación de las oportunidades educativas que ha abierto a nuestros niños, niñas y jóvenes. Esta “revolución del acceso” significa un salto de estas nuevas generaciones respecto a las anteriores, implicando que, en las familias de clases medias y populares, los hijos tengan niveles de escolaridad lejanos a los de sus padres y simplemente imposibles de imaginar por sus abuelos. En números, esta ampliación ha traído consigo, en los últimos 20 años, la incorporación de más de setecientos mil estudiantes a la educación básica y media, así como de quinientos mil en la educación superior. Este salto se ha expresado, como puede apreciarse en el gráfico siguiente, en la más que duplicación de la enseñanza preescolar y superior, o en el aumento en un 50% de la cobertura en enseñanza media.

**Gráfico 1**



Fuente: Elaboración propia en Base a Estadísticas MINEDUC y CASEN

Esta expansión de las oportunidades educativas ha sido impulsada con fuerza por las políticas educativas y asistenciales vigentes, pero también se ha posibilitado por la mejoría de la situación social y en particular por la disminución de la pobreza en muchas familias chilenas. En lo atinente al aumento de la oferta educativa, es claro que la acción del sector privado ha sido determinante. Es así como el sector particular subvencionado ha crecido sistemáticamente año a año, y su nueva oferta de matrícula se corresponde con el crecimiento experimentado en la enseñanza básica y sobretodo en media<sup>3</sup>. Ha coincidido el empuje propio de este sector con la existencia de incentivos

<sup>3</sup> La relación entre el crecimiento de esta dependencia respecto de la municipal es diferente en la enseñanza básica que en la media. Así, mientras en la primera ocurre que el crecimiento de la particular subvencionada se corresponde con una disminución de la municipal, en el caso de la media, dada la masividad del incremento de alumnos, ambas dependencias crecen en su cobertura, aunque la privada lo hace mucho más pronunciadamente (Marcel y Raczynski, 2009). Esta tendencia es clara en el período 1990 – 2005, pero tiende a quebrarse desde ese año en adelante, cuando por primera vez la matrícula de enseñanza media municipal comienza a bajar.

económicos poderosos<sup>4</sup> y con la existencia de pocas barreras de entrada para poder ejercer, con recursos públicos, la provisión educativa.

Estas mayores oportunidades educativas se han abierto junto con un mejoramiento sustantivo de las condiciones en que se realiza el proceso de enseñanza. No solo los docentes han aumentado sustantivamente sus remuneraciones y mejorado sus condiciones laborales<sup>5</sup> – con significativas posibilidades de perfeccionamiento, asignaciones por excelencia, concentración horaria en un solo establecimiento o apoyo para una más digna jubilación. También los alumnos se han beneficiado del extraordinario aumento de las prestaciones asistenciales (becas, alimentación, salud escolar) y de los recursos de aprendizaje (textos de estudio, computadores, laboratorios, bibliotecas escolares) disponibles. Pero probablemente la multiplicación del tiempo escolar mismo, mediante la masificación de la Jornada Escolar Completa, constituye el cambio de mayor envergadura: así, un niño que se eduque bajo la JEC tendrá dos años más de “tiempo escolar” real, en las aulas, que aquel que lo hizo bajo la modalidad de jornada parcial. No son, entonces, solo más años de escolaridad, sino que también años más “ricos educativamente”<sup>6</sup>.

Otra dimensión clave de la reforma educacional ha sido la curricular, en que se ha producido una completa renovación del currículo en todos los niveles de enseñanza y en todas las disciplinas, contándose hoy con uno que está al día con los lineamientos más avanzados en el mundo. Se ha establecido un procedimiento para poder ir actualizando periódicamente el currículo, de manera que no deba esperarse décadas ni lustros para ir produciendo su adecuación a los avances relevantes que exponencialmente va alcanzando la sociedad del conocimiento<sup>7</sup>. Adicionalmente el nuevo currículo ha estado alineado con los recursos didácticos y con el sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (SIMCE, PSU), dos prerrequisitos para su implementación real.

Más generalmente, una transformación significativa es el avance hacia una nueva “cultura evaluativa”, en la cual la calidad de la educación que entregan los establecimientos a los alumnos es motivo de creciente preocupación y exigencia. Así, el SIMCE se ha ido convirtiendo en un “termómetro anual” para los establecimientos, los sostenedores, o el ministerio de educación, que informa respecto de los resultados obtenidos. Y, en un nivel comparado, las distintas pruebas internacionales (PISA, TIMMs) van permitiendo que el país pueda dimensionar sus logros y desafíos. Esta lógica evaluativa, ha ido cubriendo también a la docencia en aula (con la creación del sistema de evaluación docente para la educación municipal) y a la gestión escolar (con la divulgación de parámetros para medir la calidad de la gestión por establecimiento).

---

<sup>4</sup> Además del pago automático de subvención por niño asistente a clases y de la entrega de recursos instruccionales y asistenciales, un caso emblemático ha sido la posibilidad abierta por la Ley de la Jornada Escolar Completa de que el Estado realice una donación al sostenedor particular subvencionado de un 50% de los recursos necesarios para la construcción de un nuevo establecimiento educacional.

<sup>5</sup> En el periodo comprendido entre 1990 y el 2007, las remuneraciones promedio de los docentes han aumentado en un 200% real (MINEDUC, 2008).

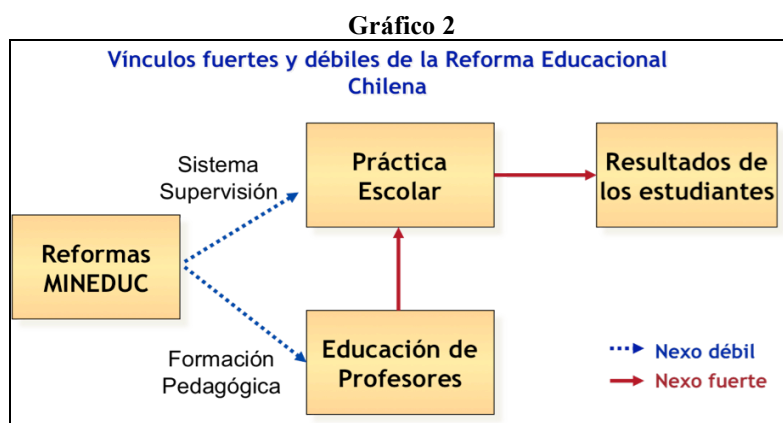
<sup>6</sup> Estudios recientes han mostrado que la ampliación de la Jornada Escolar muestra una asociación con mejores resultados de aprendizaje, especialmente en la educación media (Bellei, 2009).

<sup>7</sup> La velocidad y potencia de los cambios que se van produciendo en las distintas disciplinas, muchos de los cuáles deben ser incorporados al currículo escolar, hace que no pueda pensarse en términos de grandes reformas curriculares, sino más bien en procesos permanentes de puesta al día. De ahí la importancia de contar con una institucionalidad que permita esta acción de manera regular y oportuna.

En la vereda del frente, el principal déficit de la reforma es que no ha logrado mover sustantivamente la “barrera de la calidad”, permaneciendo una importante proporción de estudiantes con aprendizajes insuficientes. La estabilidad en los resultados del SIMCE, que no se mueven de manera relevante desde que este instrumento posee mediciones comparables (año 2000), muestra esta dificultad mayor por lograr que los procesos de enseñanza se vuelvan efectivos para todos.

Esta carencia de resultados va de la mano con una gran inequidad social. Los alumnos más vulnerables son los que obtienen los peores resultados y existe una cruel “distribución socio-económica” de la calidad: a mayor pobreza, menores aprendizajes. La escuela no logra generalmente operar como una agencia compensatoria eficaz<sup>8</sup>, que revierta las desigualdades de capital cultural de las familias de origen de los estudiantes y les permita acceder a una adultez plena en condiciones semejantes.

Los débiles resultados de aprendizaje están fuertemente vinculados a las limitaciones de la docencia de aula. Nuestros docentes, en especial aquellos que trabajan en los sectores populares, no suelen contar con las herramientas pedagógicas suficientes para poder realizar exitosamente su complejo trabajo. Han tenido una deficiente formación inicial en las universidades o en los institutos profesionales que imparten las carreras de pedagogía – y no pocos han realizado estos estudios bajo fórmulas de estudio livianas y escasamente supervisadas, como ha ocurrido con las tristemente célebres “carreras express”<sup>9</sup>. Tampoco la formación en servicio de los docentes o los sistemas de supervisión técnico-pedagógicos, puestos en marcha por el Ministerio de Educación o por los propios sostenedores, han contado con el nivel de calidad y pertinencia requeridos. Tal como lo graficó la misión de la OECD (2004) que evaluó la reforma educacional chilena, y que, luego de haber valorado los avances logrados en acceso, infraestructura, currículo o tiempo escolar, dictaminó que las posibilidades de incidir de verdad en la docencia de aula han sido débiles.



Fuente: OECD, 2004

<sup>8</sup> Hay que dejar constancia que bajo esta regla general existen excepciones, con situaciones de escuelas efectivas que logran buenos resultados y “agregan valor” al proceso formativo de los alumnos, que, en estos casos, logran aprendizajes muy por sobre lo comúnmente esperado. Una detallada descripción de las estrategias institucionales y pedagógicas que usan estas escuelas efectivas y sus docentes puede encontrarse en UNICEF (2004) y Eyzaguirre y Fontaine (2008).

<sup>9</sup> Un dato que permite dimensionar la gravedad de este fenómeno es que el 13% de los docentes de nuestro país no obtuvieron el título en una carrera de modalidad diurna (lo que está asociado a una dedicación exclusiva o al menos prioritaria a la formación), sino a través de vías alternativas como los estudios nocturnos, carreras presenciales de solo algunos días a la semana o formación a distancia (Universidad de Chile, 2005)

Esta constatación también ha sido realizada por la evaluación docente, que ha detectado problemas sistemáticos en los procesos de enseñanza-aprendizaje puestos en marcha por los docentes municipales. Más recientemente, la prueba INICIA mostró en un universo amplio de universidades que cerca de la mitad de los alumnos prontos a egresar como docentes de educación básica, no dominaba suficientemente los contenidos curriculares que deberán impartir (Manzi, 2009).

Desde el punto de vista institucional este “déficit de calidad” tiene relación con la inexistencia de un sistema de aseguramiento, que garantice que la provisión educativa, independientemente de quien la realice (público o privado), cumpla con ciertos estándares básicos. Recién este año 2009, la Ley General de Educación incorpora estos conceptos y hace exigible universalmente a los sostenedores y a las escuelas el logro de aprendizajes elementales entre los niños, niñas y adolescentes que educan, con consecuencias para aquellos que no cumplan este mandato<sup>10</sup>. Esta débil institucionalidad pública que asegure calidad está presente no solo en el nivel central del sistema (Ministerio)<sup>11</sup>, sino que también en los niveles regionales y locales. En particular, debe constatarse cómo muchos municipios y sostenedores particulares subvencionados no han logrado constituir unidades de apoyo técnico hacia las escuelas que administran ni tampoco han conseguido hacerlas trabajar en red.

Por otro lado, el déficit de calidad de nuestra educación encuentra un factor explicativo importante en lo que ocurre al interior de las escuelas pero fuera de la sala de clases: en la gestión y dirección escolar. Muchos establecimientos educacionales no cumplen con las características esenciales de lo que la literatura ha denominado como “escuelas efectivas” (Creemers et al, 2007; Murillo, 2007). Aquí los esfuerzos realizados (a través, por ejemplo, de los programas de mejoramiento o la creación de sistemas de evaluación institucional), no han logrado todavía resultados destacables.

A modo de síntesis, interesa destacar que la reforma ha generado, por su misma acción, las tensiones mayores hoy presentes en el sistema escolar. Es así como la ampliación de las oportunidades educativas hacia los sectores medios y populares, lejos de generar conformidad respecto de lo avanzado, se ha traducido en una presión enorme por alcanzar la educación superior. Ya no basta con terminar la enseñanza media ni con asegurar la escolaridad obligatoria de 12 años: se quiere acceder a un título profesional o técnico de nivel superior. Lo mismo, el establecimiento progresivo de una “cultura de la calidad” y la instalación del SIMCE como un referente anual de resultados, han ido generando una poderosa exigencia de calidad con equidad. Se exige a las escuelas y a los docentes que logren mejorías, y se cuestionan sus servicios profesionales cuando ello no acontece<sup>12</sup>. Estas presiones ciudadanas – por mayor acceso a la educación

---

<sup>10</sup> Bajo la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que rigió entre 1990 y el año 2009, las responsabilidades de los prestadores del servicio educativo no incluían expresamente la dimensión de la calidad, y por ello no era posible tomar medidas como cerrar o intervenir aquellas escuelas que tuvieran pésimos resultados durante extensos períodos de tiempo.

<sup>11</sup> Un análisis de las estrategias de mitigación usadas por el ministerio de educación para administrar, con la misma estructura formal del pasado, la reforma emprendida en los ‘90, puede encontrarse en un texto reciente (Nuñez y Weinstein, 2009).

<sup>12</sup> Es notorio como la información sistemática y creciente de los resultados educativos, junto con una ciudadanía más demandante, se ha traducido en un cuestionamiento de la labor docente. La comparación de las encuestas de los últimos 10 años muestra con claridad como ha cambiado, para mal, la opinión

superior y por mayor calidad de la enseñanza en general – son finalmente los motores del cambio y pueden servir para construir un sistema escolar no solo más efectivo y justo, sino que también responda mejor a las necesidades actuales de desarrollo del país.

## **II. Los desafíos de la próxima década**

### **Una institucionalidad focalizada en la calidad**

La nueva institucionalidad que se requiere construir debe tener como objetivo estratégico el aseguramiento de calidad educativa para todos. Para ello, se deben producir dos movimientos en forma simultánea: exigencia pública de cumplimiento de ciertos estándares mínimos y apoyos suficientes para que los actores educativos tengan las capacidades necesarias para proveer calidad. Se trata de más presión, pero al mismo tiempo de más apoyo, no siendo ninguna de las otras combinaciones satisfactoria: más presión sin apoyo, lleva al desánimo y abatimiento, mientras que apoyo sin presión conduce al conformismo y el relajamiento (Hopkins, 2008).

La dimensión regulatoria debe ser fortalecida. En la medida que se establezcan estándares básicos que deben ser cumplidos por los sostenedores y las escuelas, su logro debe ser monitoreado sistemática y firmemente. No se trata solo de alcanzar ciertos niveles de aprendizaje mínimos para todos los alumnos, sino también de asegurar que existen procesos organizacionales que se están ejecutando de buena manera por cada institución y que logran resultados relevantes para el conjunto del sistema.

Se trata de la defensa de ciertos valores a resguardar respecto de la enseñanza (humanista, laica, integradora), al menos de toda aquella financiada por el Estado, pero también de un decidido esfuerzo a favor de la cohesión, disminuyendo la creciente segmentación social. Por ello es que, por ejemplo, “no da lo mismo” al nivel del sistema, si los avances en las pruebas SIMCE de un establecimiento en particular se han logrado seleccionando y reteniendo a los estudiantes más aventajados y desresponsabilizándose por la suerte de aquellos más difíciles de educar, los que necesariamente deberán ser atendidos por otros establecimientos – que pasan a ser una suerte de “ghettos escolares”<sup>13</sup>.

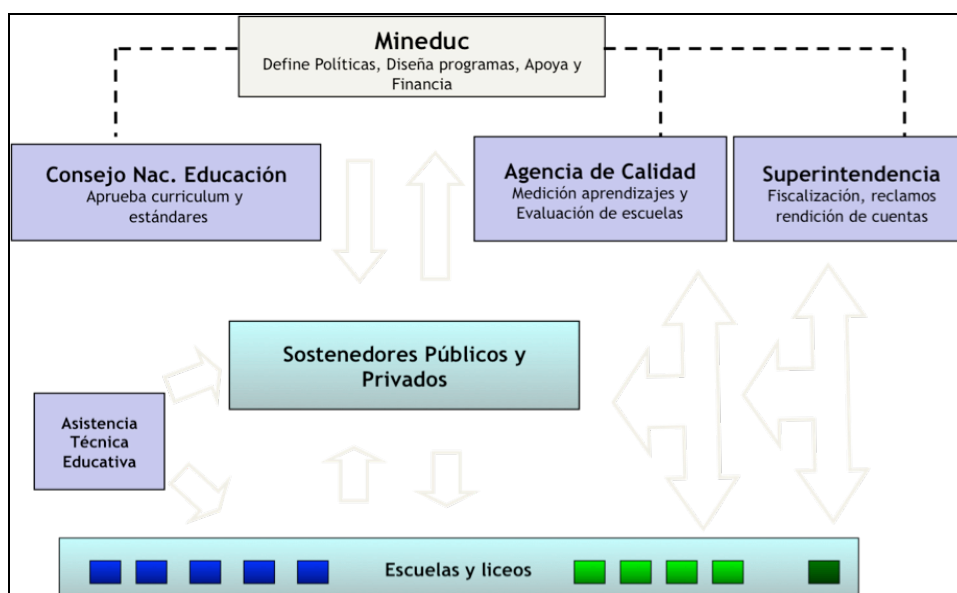
La nueva institucionalidad contenida en la Ley General de Educación considera, de hecho, dos instituciones que deberán cumplir estas nuevas exigencias regulatorias: la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación. El siguiente esquema evidencia cómo quedará estructurado el sistema y sus funciones con estas nuevas instituciones en régimen.

---

pública del profesionalismo de los profesores y cómo ha aumentado la exigencia de alumnos y familias para que ellos respondan adecuadamente a los desafíos del aula.

<sup>13</sup> La investigación educativa hace años que está estudiando el llamado “efecto pares” que describe como la constitución del grupo-curso en términos académicos influye sobre el rendimiento de los alumnos que lo conforman, siendo claras las influencias que nivelan hacia arriba como aquellas que lo hacen en dirección opuesta. Mc Ewan (2003) realiza este análisis para el caso chileno.

**Gráfico 3**  
**Nueva Institucionalidad del Sistema Educativo Chileno<sup>14</sup>**



El fortalecimiento de la regulación no es el único desafío de nuestro sistema. La dimensión de apoyo, plasmada en aquellas instancias que brindan soporte al quehacer de los sostenedores y las escuelas, también debe ser potenciada. En particular se requiere que la asistencia técnica educativa especializada (ATE), que ha dejado de ser privativa del Ministerio de Educación, para convertirse en una función que puede ser desempeñada por múltiples instituciones (universidades, fundaciones, consultoras) e incluso por personas naturales, cuente con instancias de desarrollo, certificación y monitoreo. El riesgo de que este “nuevo mercado” no cuente con una regulación adecuada es, por cierto, que se produzca una mala utilización de los recursos públicos, en especial de aquellos provenientes de la subvención preferencial<sup>15</sup> y que las escuelas y sostenedores que más necesitan de un apoyo calificado no lo obtengan.

La puesta en marcha de esta nueva institucionalidad educativa no es un asunto baladí. No solo no se cuenta con experiencia acumulada en muchos de los campos a abordar y con insuficientes y mal distribuidos proveedores de los nuevos servicios, sino que también existen inercias organizacionales que pueden perjudicar gravemente a las nuevas funciones – v.g., la tarea del ministerio de cooperar con la instalación de una

<sup>14</sup> No se incluyen en este esquema las modificaciones que introduce la Ley de Fortalecimiento de la Educación Pública, que ingresó a comienzos del año 2009 al parlamento y que despierta menos consenso que el diseño Ministerio – Agencia – Superintendencia. Si esta nueva ley es aprobada, se suman al diseño institucional dos novedades: las municipalidades serían reemplazadas por Corporaciones Locales de Educación Pública y se añadiría un Servicio Nacional de Educación, que tendría como función principal el soporte al mejoramiento de las escuelas y sus sostenedores.

<sup>15</sup> Desde su puesta en marcha, la subvención preferencial ha significado que los sostenedores que atienden a los alumnos vulnerables han contado con nuevos y cuantiosos recursos para promover la mejora. Así han debido elaborar líneas-base de su situación actual y planes de mejoramiento, que fijan metas a alcanzar en un periodo de 4 años. Sin embargo, el registro de instituciones y personas que pueden ser contratados para brindar asistencia técnica especializada ha constatado la carencia de una oferta de calidad en distintas regiones y comunas del país.

asistencia técnico-pedagógica externa, que ya no desarrolla directamente como lo hizo por décadas, implicará ir contra su cultura organizacional. Más fundamentalmente, la capacidad de lograr coherencia y articulación entre las distintas agencias que formarán parte de la nueva “arquitectura institucional”, en que se reemplaza el poder del ministerio central por un poder más distribuido y especializado entre cuatro instituciones relativamente autónomas, será un desafío mayor<sup>16</sup>.

Este nuevo esquema institucional en instalación no ha zanjado todavía la respuesta a un tema crítico: la municipalización. En efecto, el debate está abierto respecto de si la actual administración municipal – sea bajo la forma de corporaciones o de departamentos de educación municipal – debe ser fortalecida o bien debe ser reemplazada, total o parcialmente, por otras instancias públicas. Quizás el único consenso en esta materia son las características o propiedades que debieran poseer las instituciones encargadas de gestionar la educación pública,<sup>17</sup> pero no son claros los caminos para alcanzarlas. De cualquier manera, la existencia de una serie de procesos en curso que debieran afectar positivamente la educación municipal y cuyo impacto aún no se puede dimensionar – como son el financiamiento adicional introducido por la subvención preferencial, el mayor resguardo de la calidad exigido por la agencia y la superintendencia, y el despliegue del fondo de gestión municipal –, invitan a no apresurar nuevos cambios institucionales en este nivel del sistema<sup>18</sup>.

### **Una docencia de aula efectiva**

El punto de quiebre del avance en calidad está dado por la docencia. Solo un sistema con profesores que cumplan eficazmente con su labor de educar a los niños, niñas y jóvenes, podrá aspirar a formar el capital humano que Chile necesita. Pero la tarea de transformar a la “fuerza docente” no es sencilla y requiere afectar varios puntos del sistema de modo simultáneo.

La primera valla a salvar es la de prestigiar la profesión docente, volviéndola una carrera que convoque a los mejores egresados de la enseñanza media. La experiencia internacional de los mejores sistemas educacionales vigentes, muestra como todos ellos, a pesar de operar en distintos contextos culturales, reclutan a los docentes en el 30% superior de su generación (McKinsey, 2007). Ello definitivamente no está pasando en nuestro país, donde, a diferencia de lo que acontece con la abogacía, la ingeniería o la medicina, la aspiración de ser docente de aula no se ha extendido entre los mejores

---

<sup>16</sup> Algunas de las contiendas de competencia previsible son el trabajo de evaluación e inspección de estándares institucionales, la relación con la Asistencia Técnica especializada y la gestión de información y comunicaciones en el sistema escolar.

<sup>17</sup> Un logro importante del trabajo del Consejo Asesor Presidencial (2007) fue identificar cuales debieran ser las características principales de aquellos organismos responsables de administrar la educación pública. Las principales son: su carácter descentralizado; ser organismos especializados cuyo único “giro” sea la educación; su Director y personal debe ser seleccionado con criterios de idoneidad profesional vía concursos públicos y sistema de Alta Dirección Pública; debe converger allí tanto lo administrativo financiero y de personal como la asesoría técnico pedagógica de las escuelas y liceos; y debe existir un número acotado de Agencias a lo largo del país atendiendo criterios de tamaño de población escolar y condiciones geográficas.

<sup>18</sup> Esta “regla de prudencia” no debiera impedir actuar ya en i) el “factor tamaño”, buscando fórmulas para la asociación entre municipios pequeños y crónicamente desfinanciados, así como potenciando la fusión de escuelas muy pequeñas, generalmente rurales, al interior de los municipios; y en ii) el fortalecimiento de las capacidades y equipos técnicos de los sostenedores municipales.



alumnos<sup>19</sup>. Se requiere de una profesión docente atractiva, que exprese en sus condiciones de desempeño laboral (salarios-base, incentivos, tiempos no-lectivos, etc.) pero también en su dimensión simbólica (imaginario sobre la docencia, trato dado por autoridades, etc.), la importancia que la sociedad le confiere.

Pero tampoco la formación inicial que brindan las universidades e institutos profesionales cumple con los requerimientos de calidad que aseguren que, luego de haber transitado por estos “años formativos”, los nuevos maestros tengan las capacidades para desempeñarse eficazmente ante sus alumnos. No se trata solo de poner la vara más alta en la admisión, aceptando para la formación inicial exclusivamente a buenos candidatos<sup>20</sup>. Se requiere también una profunda reforma en la enseñanza de pregrado, que impulse las prácticas tempranas y sistemáticas en establecimientos, renueve los contenidos generales y sobre todo disciplinarios, e incorpore las tendencias pedagógicas de punta (incluyendo el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicaciones, vitales para la relación con una nueva “generación digital”). Probablemente la medida más eficaz<sup>21</sup> para ir haciendo exigible a las instituciones formativas el que logren ciertas competencias conductuales y funcionales entre sus egresados, pase por la instalación de un examen de habilitación profesional que deba ser aprobado para poder ejercer en tanto docente. El hecho que la nueva Ley General de Educación haya permitido que otros profesionales sin formación pedagógica previa ejerzan la docencia en la enseñanza media durante 5 años (artículo 46-G), hace aún más imperativo el contar con “filtros institucionales” que impidan llegar a las aulas a quienes no cuentan con los requerimientos del caso.

Una transformación similar amerita la formación continua y en servicio. Es claro que la enorme oferta hoy existente de cursos, seminarios y diplomas de especialización no tiene requerimientos elementales de calidad. Coexisten algunas buenas posibilidades formativas con otras regulares, sino derechamente mediocres bajo un sistema ineficiente y costosísimo. Así los maestros invierten muchas horas y esfuerzos para avanzar en estos estudios, mientras que el Estado posteriormente destina cuantiosos recursos para financiar la “asignación de perfeccionamiento” acumulada en los salarios docentes. La formación y actualización de los docentes en ejercicio no debiese ser tanto una opción personal, como una decisión colectiva del establecimiento: son los requerimientos institucionales por calidad y mejora los que debieran guiar las alternativas que se priorizan – independientemente que participen de modo directo en ellas todos los docentes, un subgrupo de ellos o incluso un solo colega. Igualmente debiese privilegiarse la modalidad de formar en terreno, con temas aterrizados a la propia realidad de la escuela, y dictados por otros docentes, que hayan validado, en sus experiencias concretas, sus estrategias de enseñanza (Hunt, 2009). Se trata además de

---

<sup>19</sup> De hecho, según la Encuesta Longitudinal Docente (Universidad de Chile, 2005), cerca de la mitad de los docentes en ejercicio no tenía a la pedagogía como su primera opción para ingresar a la universidad.

<sup>20</sup> La situación en nuestro país es casi la inversa. Los datos de las instituciones y estudiantes o egresados de pedagogía que participaron voluntariamente en la aplicación de la prueba INICIA (2008), indican que más del 60% de los estudiantes o recién egresados obtuvo 500 puntos o menos en la prueba de selección universitaria (PSU).

<sup>21</sup> Si bien actualmente las pedagogías deben acreditarse obligatoriamente ante la Comisión Nacional de Acreditación, dicha acreditación está centrada en los procesos (no en los resultados), actúa mediante agencias acreditadoras difícilmente fiscalizables y no garantiza conocimientos o competencias básicas entre los egresados. De cualquier modo, la existencia de procesos de acreditación no es incompatible con la instalación de un examen de habilitación profesional.

una formación continua que entregue apoyo y soporte directo al trabajo docente en la sala de clases, pues la evidencia ha mostrado la efectividad de este tipo de estrategias<sup>22</sup>.

Por último, es imprescindible organizar una nueva carrera docente que se base más en el mérito que en la experiencia y que haga atractivo el ejercicio prolongado de la enseñanza en aula para los maestros más competentes y motivados. Esta nueva carrera debe significar “salir por arriba” del Estatuto Docente, más que precarizar el empleo docente, proponiendo algo más desafiante y mejor recompensado que lo existente, por lo que debe preverse que implicará un mayor desembolso fiscal. Por de pronto, el salario inicial de los docentes debe partir desde más arriba<sup>23</sup>, siendo equivalente al de otras carreras profesionales, como ocurre en los países que logran mejores resultados (McKinsey, 2007). Pero también debe permitir llegar más lejos, siendo posible para los muy buenos docentes permanecer en aula con el reconocimiento material que merecen – especialmente si se desempeñan en sectores vulnerables. Esta nueva carrera también debe permitir simplificar y darle coherencia a las múltiples asignaciones e incentivos hoy existentes, que hacen difícilmente comprensible para cualquier docente su propia liquidación de sueldo.

### **Directivos que lideren educativamente sus establecimientos**

La investigación educacional otorga creciente importancia al peso del liderazgo directivo en el logro de mejores resultados en los establecimientos escolares, señalándose que es el segundo factor intra-escolar para la mejora (Leithwood, 2009). Por ello, su potenciamiento forma parte crecientemente de las prioridades de las políticas educativas, a las que no se les escapa su “economía de escala”: modificando y mejorando las prácticas de un grupo reducido de personas, los directivos, se puede afectar el desempeño de los muy numerosos docentes y por su intermedio el aprendizaje de los alumnos.

Requerimos que nuestros directores puedan centrarse en lo educativo. Sin embargo, la posición misma del director suele no estar bien definida, y, cuando lo está, tiende a otorgársele pocas atribuciones reales. Asimismo, la recarga de tareas administrativas hace que la prioridad educativa de la dirección escolar, aún cuando muchas veces se manifiesta por autoridades o sostenedores, no pase de ser declarativa. Las altas expectativas sobre la gestión directiva, que suelen sindicarse al director como el conductor del proyecto educativo del establecimiento<sup>24</sup>, no están generalmente equilibradas con las posibilidades reales y formales que poseen para incidir en la marcha de la organización. En este sentido, la falta de participación de los directivos en el reclutamiento, el desarrollo profesional o la evaluación de los docentes bajo su mando es probablemente

---

<sup>22</sup> Un ejemplo de estas estrategias son los Centros de Excelencia en Capacitación Docente (CECD), que actualmente se implementan en algunos países de América Latina, y que tienen por propósito mejorar la enseñanza de la lectura por medio de una instrucción especializada (*coaching*) a los docentes en el aula. Esta estrategia ha sido recientemente evaluada, y la evidencia indica que aquellos docentes que recibieron el apoyo *in situ*, están en una etapa de desarrollo más avanzada que los docentes de grupos de control (Hunt, 2009).

<sup>23</sup> En Chile, un profesor de enseñanza básica gana, en su primer año de trabajo, un sueldo promedio de \$430 mil, mientras que en el caso de los médicos este monto llega a \$1 millón, a \$862 mil en el caso de los abogados y \$530 mil en el de los psicólogos. Además, esta brecha aumenta sustantivamente en los primeros 5 años de trabajo. Fuente: [www.futurolaboral.cl](http://www.futurolaboral.cl).

<sup>24</sup> Véase, por ejemplo, las definiciones hechas en el Marco de la Buena Dirección (MINEDUC, 2005).

su carencia mayor<sup>25</sup> y debe ser revertida. Esta entrega a los directores de mayores atribuciones y responsabilidades por cierto que debe ir de la mano de una mayor rendición de cuentas de su parte.

La prioridad en lo educativo, debe irse plasmando de diferentes maneras en la trayectoria profesional del director, constituyendo el eje de su carrera. Así, quienes desempeñan esta posición debiesen contar con una perspectiva de desarrollo profesional, que les permita ir enfrentando diferentes – y crecientes – desafíos en el tiempo<sup>26</sup>. También debiese existir un sistema de incentivos que favorezca el buen desempeño de manera sostenida o que posibilite que los directivos bien evaluados puedan acceder a otras oportunidades superiores de desarrollo profesional. Es destacable que esta carrera podría favorecer el desarrollo de redes de escuelas, mediante la cooperación técnica de los directores más efectivos con sus colegas de otras escuelas en dificultades (Hopkins, 2008).

Pero la tarea directiva no es solo del director. Es más: su liderazgo se potencia en la medida que se distribuye, haciendo participar organizadamente a otros directivos de las múltiples responsabilidades de la dirección escolar (Leithwood, 2009). Es particularmente importante la adecuada coordinación del director con el jefe técnico y con el inspector general, siendo ambas funciones críticas para la buena gestión general del establecimiento –que incluye la gestión curricular y la gestión de la convivencia. Adicionalmente, impulsar este tipo de liderazgo más distribuido, permite ir identificando (y experimentando con) nuevos liderazgos que podrán asumir el relevo satisfactoriamente cuando se produzca el alejamiento de los directivos en funciones.

El potenciamiento del liderazgo directivo debe incluir también el reclutamiento de los mejores candidatos para este complejo puesto. Hoy no suelen existir muchos postulantes para asumir estas responsabilidades, que son vistas, con razón, como desmedidas y mal recompensadas. Además, muchos de los candidatos disponibles suelen no tener el perfil requerido – sin cumplir, por ejemplo, con las competencias conductuales, que son aquellas de más difícil modificación<sup>27</sup>. El problema de fondo está vinculado al bajo status social de la dirección escolar, por lo que debe propiciarse un drástico aumento de la remuneración de los directivos, diferenciándola nítidamente de la de los docentes de aula<sup>28</sup>. Pero también hay que transformar el *modus operandi* habitual para el reclutamiento de los directivos que no suele ser objetivo, transparente ni vinculado a los atributos críticos del cargo.

---

<sup>25</sup> Este tema no es exclusivo de Chile. Un reciente estudio de la OECD (2008) distinguió los siguientes ámbitos en que los directivos escolares podrían tener injerencia: recursos humanos (condiciones salariales, contratación/despido docentes), recursos financieros (uso del presupuesto), currículo (cursos ofrecidos, textos) y políticas hacia los alumnos (admisión, disciplina, evaluación); y constató que la capacidad de incidir en el ámbito de los recursos humanos es habitualmente la más reducida.

<sup>26</sup> Los estudios han mostrado que mientras los directivos novatos demandan apoyo sistemático para su labor, los que ya cuentan con cierta experiencia desean antes que nada herramientas para poder implementar sus iniciativas, y los que tienen un recorrido largo desean compartir sus conocimientos y experiencias con otros (Wallace Foundation, 2008).

<sup>27</sup> Un mapa completo de las competencias conductuales y funcionales que debiesen poseer los directivos escolares puede encontrarse en [www.gestionescolar.cl](http://www.gestionescolar.cl)

<sup>28</sup> En el Estatuto Docente la asignación por ejercer funciones directivas alcanza hasta el 25% de la renta básica docente. No es descabellado pensar que debiera llegar hasta el 100%, como ocurre con la asignación por experiencia de los docentes y como de hecho se practica en muchos establecimientos privados.

De igual manera, se requiere hacer una profunda modificación de la formación que reciben quienes ejercen – o quieren ejercer a futuro – los roles directivos. Es habitual que los cursos de pre-servicio que los candidatos desarrollan tengan poca relación con los desafíos que tendrán al frente de las escuelas, así como que se privilegie la dimensión administrativa por sobre la educativa. No es común que existan procesos de inducción, que acompañen al director en el dificultoso inicio de su jefatura organizacional. Y los cursos de formación en servicio tienden a ser episódicos y centrados en materias generales, más que enfocados a la generación de más capacidades en el director para resolver las dificultades reales que enfrenta<sup>29</sup>. Una nueva formación de directivos debe ser diferenciada según contextos, combinar espacios formales e informales, y considerar la transferencia de experiencia y buenas prácticas de los “mejores directivos”.

Por último, existe un problema de equidad que debe ser revertido: la mejor dirección escolar la tienen las escuelas que, comparativamente, menos lo requieren. Así es habitual que los establecimientos que atienden a los establecimientos más pobres y vulnerables, tengan mayores dificultades para conseguir directores competentes y que, en caso de atraerlos, ellos tiendan a migrar prontamente a otras realidades más acomodadas. Deben instalarse potentes sistemas de incentivos que premien decididamente que los buenos directivos ejerzan en las condiciones más difíciles – tales como las escuelas atravesadas por la pobreza, el aislamiento, la violencia o la droga.

### **Una Mejor Formación Técnica**

La reforma educativa chilena está en deuda con la educación secundaria técnico profesional, en la que se concentra un gran porcentaje de los jóvenes más vulnerables<sup>30</sup>. En esta modalidad ha existido una dificultad mayor para brindar una educación de calidad en materia tecnológica, que esté alineada con las necesidades de los diferentes sectores productivos, así como con la educación superior dedicada a estas especialidades (OECD, 2004). Es incuestionable que los estudios técnicos gozan todavía de un escaso prestigio social en el Chile de hoy<sup>31</sup>.

El mejoramiento de la calidad debiera partir por clarificar las exigencias que se le realizan a los establecimientos técnicos. Existe una cruel paradoja: no se les exige que brinden una buena formación general, planteándose que las habilidades y competencias transversales no les serían pertinentes, pero tampoco existen estándares claros y verificables respecto de lo que debieran enseñar en sus materias técnicas específicas. Es fruto de una asentada cultura de la “especialización temprana” el que no se levanten voces de alerta cada vez que el SIMCE muestra malos resultados en estos liceos, a pesar

---

<sup>29</sup> El Informe McKinsey (2007) rastreó cómo los sistemas educativos más exitosos han generado sistemas formativos para los directores de escuela de alta calidad, que les acompañan en los distintos momentos de su desarrollo profesional y que hacen uso de las modernas técnicas de apoyo a la conducción organizacional (p.ej., mentoring y coaching).

<sup>30</sup> Desde hace ya varios años que educación técnica ha venido aumentando su matrícula, tanto en el sector municipal como en el particular subvencionado. En parte este incremento en la matrícula TP se relaciona con la mayor inclusión y retención de los jóvenes de los quintiles más pobres, fruto de los esfuerzos realizados por distintos programas e iniciativas de la reforma.

<sup>31</sup> A juzgar por las postulaciones de los últimos años, esta tendencia parece estar modificándose en el caso de la educación superior. Según datos del Consejo Nacional de Educación, entre los años 2004 y 2009, los Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales aumentaron su matrícula en más de un 50%, más del doble de la ampliación de la matrícula universitaria.

de que hasta segundo medio -¡el nivel que el SIMCE mide!- la formación debiese ser totalmente equivalente a la de los liceos científico-humanistas<sup>32</sup>. Y es fruto del olvido del sector y la falta de presión a favor de su mejora, el que no exista una evaluación externa de los conocimientos y competencias técnicas que los alumnos logran –o no- luego de sus dos años de especialidad. No basta con conocer las tasas de empleabilidad posteriores de los egresados ni menos sus puntajes PSU. Se debe impulsar la creación de exámenes de especialidad, así como de otras modalidades de evaluación genéricas que permitan conocer el nivel de desarrollo de habilidades y competencias transversales (v.g., emprendimiento, informática o trabajo en equipo) en los egresados de la educación técnico-profesional.

Esta necesaria examinación al término de la EMTP debe verse como una pieza de un sistema mayor de aseguramiento de la calidad. En este sentido sería relevante que la acreditación de especialidades, proceso hoy voluntario para establecimientos y sostenedores, se vuelva obligatorio<sup>33</sup>. La futura institucionalidad pro-calidad debiese integrar esta definición de estándares particulares para los establecimientos técnicos – en términos de mallas curriculares y de aprendizajes efectivamente logrados por los alumnos, tanto en lo específico de las especialidades como en lo general de la formación técnica - como parte de sus desafíos más sustantivos<sup>34</sup>.

Para producir cambios en la formación técnica, el “factor docente” vuelve a ser crucial. En este caso, existe el problema de que estos profesores suelen no tener una formación inicial en pedagogía y muchas veces no cuentan siquiera con un título profesional, independientemente de lo difícil que es mantenerse actualizados con las recurrentes novedades técnicas que ocurren en sus respectivas especialidades. Su potenciamiento como docentes debe pensarse bajo una doble faceta: acrecentando su saber pedagógico al mismo tiempo que renovando su saber técnico, por lo que solo podrá conseguirse en modalidades de formación en servicio que tengan una fuerte conexión con los centros productivos mismos<sup>35</sup>.

Más generalmente, una mayor conexión con el “mundo del trabajo” es un requisito para avanzar en la calidad y pertinencia de la formación técnica en Chile (Consejo Asesor Presidencial, 2007). La participación de los agentes productivos debe darse en distintos momentos del proceso formativo de los alumnos. Así, es importante para definir los contenidos curriculares y los perfiles de egreso, pero también para facilitar la formación continua de los docentes y las prácticas laborales de los estudiantes. En este sentido, conviene profundizar las experiencias que ya se han impulsado en formación dual, crear redes de establecimientos con similar orientación, conformar consejos consultivos

---

<sup>32</sup> La brecha de resultados entre los establecimientos H-C y T-P es de más de 70 puntos promedio según el SIMCE (2006).

<sup>33</sup> Hasta el año 2007 se habían presentado a acreditación voluntaria 1.800 especialidades (cada establecimiento puede presentar a la acreditación cada una de las especialidades que imparte, dentro del universo de 44 especialidades reconocidas actualmente) con un 30% que no logró saltar esta valla.

<sup>34</sup> Es de esperar que tanto la Agencia de la Calidad como el Consejo Nacional de Educación consideren las necesidades específicas de esta modalidad y cuenten con los recursos humanos especializados del caso.

<sup>35</sup> Una encuesta aplicada hace algunos años mostró que, a pesar de que la mayoría de los docentes TP reconocía haber asistido a actividades de capacitación, consideraban que una dificultad de peso era “la escasez de cursos de perfeccionamiento adecuados para la especialidad en la que enseñan” (OECD, 2004).

empresariales para establecimientos técnico-profesionales y realizar periódicos procesos de consulta sobre las necesidades curriculares<sup>36</sup>.

Pero los establecimientos T-P no podrán desarrollarse si no “hacen sistema” con la educación superior de orientación técnica. En efecto, una de las más marcadas deficiencias actuales es la ausencia de continuidad en los itinerarios formativos de los estudiantes: no existen pasarelas que permitan el paso de un nivel al otro, reconociendo los estudios ya realizados en la educación media y fomentando modalidades flexibles de continuidad de estudios dentro de la misma especialidad. Por cierto la instalación de sistemas de examinación externos al término de la enseñanza media T-P debiese ser un factor favorable hacia el reconocimiento de los estudios ya realizados por parte de institutos profesionales y centros de formación técnicos. Pero esta articulación podría enriquecerse mediante variadas formas de intercambio, entre las cuáles la actualización sistemática del cuerpo docente de los liceos y la generación de recursos didácticos especializados debiesen ser prioridades.

De esta manera, el cambio en la calidad de la formación técnica debe darse tanto en el nivel secundario como en la educación superior, dónde también presenta múltiples carencias. Una comisión especializada sintetizó recientemente los principales desafíos: construir un sistema articulado de formación profesional, modificar la estructura curricular y pedagógica, asegurar calidad y pertinencia de la oferta formativa, y realizar un buen financiamiento de la demanda<sup>37</sup>. Adicionalmente se detallaron un conjunto de iniciativas específicas, tales como un nuevo sistema de títulos basado en un marco de cualificaciones, la creación de un fondo público para el desarrollo de las instituciones educativas y de un observatorio que informe a la ciudadanía sobre la empleabilidad futura de las distintas opciones, o bien la reformulación del sistema de apoyos estudiantiles (creando un instrumento no reembolsable para los alumnos de los tres quintiles más pobres durante sus primeros dos años de estudio). Se requerirá de una fuerte voluntad política gubernamental para que este sector, que tiene menos voz pública y poder corporativo que muchos otros grupos de interés (gremio docente, universidades, municipios), logre la prioridad que merece.

### **Una agenda escarpada**

Si bien habría sido posible hacer un largo y exhaustivo listado de medidas que debieran implementarse en los próximos años en los distintos niveles del sistema educacional, hemos optado por otro camino: centrarnos en cuatro prioridades que nos parecen claves para la nueva etapa de la reforma. El sistema escolar requiere un renovado esfuerzo para seguir mejorando y debe contar con una agenda clara a favor de la calidad – que además permita que el país tenga la certeza que los recursos adicionales que se deberán seguir invirtiendo traerán frutos positivos en el mediano plazo<sup>38</sup>. Son temas demasiado críticos

---

<sup>36</sup> Debe consignarse la realización del programa ministerial Chile Califica que, a partir del año 2002, se propuso mejorar la formación general y las competencias de empleabilidad de la población activa con más bajos niveles educativos, así como mejorar la cobertura, calidad y articulación de la formación técnica en todos sus niveles.

<sup>37</sup> Los sistemas de ayudas estudiantiles hacia este grupo de estudiantes han operado solo hace pocos años corrigiendo una gravísima inequidad, y han obtenido una rápida acogida. Así la apertura del crédito con aval del Estado (CAE) a la formación técnica, que data de solo hace solo 3 años, ha implicado que este año 2009 más de 35 mil (del total de 78 mil) créditos les haya sido asignado.

<sup>38</sup> Los datos recientes de la OCDE (education at a glance, 2009) vuelven a mostrar que Chile puede y debe hacer un mayor esfuerzo en términos de inversión educacional, especialmente desde el sector

para no volcar las energías y capacidades nacionales en ellos. Urge una institucionalidad que asegure – con presión y apoyo – la calidad de la educación que brindan sostenedores y escuelas; urgen docentes efectivos, que sean competentes en la compleja tarea de la enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos a su cargo; urgen directivos escolares capaces de liderar los procesos de mejora de la gestión institucional y pedagógica de las escuelas; y urge una educación técnica que forme a nuestros futuros técnicos y trabajadores calificados con los estándares de calidad y pertinencia que nuestra economía requiere.

Este camino hacia mayor calidad para todos no será fácil. Un ya clásico análisis ha distinguido entre las reformas educativas a favor del acceso y aquellas a favor de la calidad, mostrando como estas últimas presentan obstáculos políticos muy superiores a las primeras (Corrales, 1999). Efectivamente, los “beneficios” de esta mayor calidad no son inmediatos y muchas veces son difusos, mientras que los “costos” del cambio están concentrados, afectando a actores específicos. Por ello, esta nueva fase de la reforma requerirá de gran talento político, contando con capacidades para articular consensos nacionales tras estos objetivos, así como para confrontar a grupos corporativos que defenderán sus intereses a ultranza. Es previsible que ni el Colegio de Profesores, ni muchos sostenedores – sean municipalidades o particulares subvencionados –, ni muchas facultades de educación de las universidades se queden de brazos cruzados frente a transformaciones que necesariamente les exigirán cambiar sus prácticas y mejorar su labor. Pero esta reforma cuenta con una fuerza superior que la impulsa: las expectativas de los alumnos y sus familias, que han ampliado sus sueños educativos, se han imbuido de una “cultura de la calidad” y están prestos a exigir mayores y mejores oportunidades en su formación. Hoy demandar una educación de calidad ha pasado a ser parte de los derechos ciudadanos.

Para ser efectiva, esta reforma a favor de la calidad debe hacerse cargo del hecho que opera en un contexto social profundamente segmentado e inequitativo. No bastan las medidas genéricas: se requieren acciones y medidas específicas, que refuercen la mejora allí donde es más difícil de lograr, dónde estudian los niños, niñas y adolescentes de las familias que más oportunidades necesitan. Si repasamos las mismas prioridades propuestas, veremos que ellas tienen su mayor vigencia en las escuelas y liceos que atienden a la población más vulnerable: es en estos establecimientos dónde más se requiere la exigencia de mínimos de calidad y de apoyos para alcanzarlos; dónde se concentran los docentes con peor formación inicial y mayores dificultades en el aula; dónde cuesta encontrar – o retener – a directivos con prácticas de liderazgo educativo; o dónde se encuentran los alumnos que esperan una cualificación habilitante para el mercado laboral en la educación técnico-profesional. Calidad y equidad van, si pretenden ser reales, necesariamente de la mano.

Por último, esta agenda a favor de la calidad debe calibrar sus tiempos y ciclos de cambio, para así avanzar gradualmente y sin hacer colapsar el sistema por una vorágine de transformaciones y políticas superpuestas. En particular debe considerarse que ya existen un conjunto de cambios en curso, que no han madurado totalmente, y que tendrán un fuerte impacto en el sistema escolar en los próximos años. Es el caso de la

---

público. Así el promedio de los países OCDE destina el 6,1% de su PIB a educación mientras que Chile alcanza poco más del 5%, donde parte importante de esa inversión la realiza el sector privado. Asimismo, los países de la OECD gastan aproximadamente US\$ 9.000 promedio al año por estudiante, cifra que en el caso chileno no alcanza los US\$ 3.000.

Subvención Escolar Preferencial y de las nuevas instancias (Consejo Nacional de Educación, Agencia de Calidad, Superintendencia de Educación) que se están creando como parte de la nueva institucionalidad educacional, y que requerirán de una cuidadosa implementación.<sup>39</sup> Pero estas medidas deben ser complementadas con otras, que se hagan cargo de aquellos ámbitos cuya modificación aún no está en movimiento. De ahí la importancia de avanzar en materias tales como la formación en servicio de los docentes de aula, la instauración de un examen de habilitación para los nuevos profesionales de la educación, el fomento del liderazgo de los directivos o la generación de una “cultura evaluativa” en la educación técnica, que fijando estándares y midiéndolos periódicamente vaya produciendo una mejora de las competencias entre sus miles de egresados. La agenda a favor de la calidad deberá considerar necesariamente este equilibrio entre instalar una nueva institucionalidad y generar mejores capacidades entre los actores principales del sistema escolar, asegurando que la enseñanza que se brindará en las aulas de nuestras escuelas y liceos será la que el Chile del bicentenario se merece.

### Referencias Bibliográficas

- Bellei, C. (2009). Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education Review*, N° 28.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2007). Informe final. Santiago de Chile.
- Corrales, J. (1999). Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas, PREAL, n ° 14.
- Creemers, B., Stoll, L., Reezigt, G., & ESI-Team. (2007). *Effective School Improvement – Ingredients for Success: the Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies*. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer.
- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008). *Las Escuelas que Tenemos*. Centro de Estudios Públicos, Santiago.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena escuela, experiencias y lecciones*. Serie Liderazgo Educativo, Fundación Chile y Fundación CAP, Santiago de Chile.
- Hunt, B. (2009). *Efectividad del Desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. PREAL. Washington DC, USA.
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas*. Serie Liderazgo Educativo, Fundación Chile y Fundación CAP, Santiago de Chile.
- Manzi, J. (2009). *Prueba Inicia: Antecedentes y resultados evaluación diagnóstica*. Charla realizada en el Área Educación de Fundación Chile. Santiago.

---

<sup>39</sup> Estas medidas implicarán, junto con la evolución previsible de la cobertura en ciertos niveles del sistema (preescolar, superior), aumentar la inversión de recursos públicos en educación en los años venideros. Es importante que otras inversiones adicionales, sobretudo cuando otorgan el poder de decisión sobre el uso de los recursos a los sostenedores o las escuelas –como ocurriría con el demandado aumento de la subvención escolar-, se realicen una vez que se cuente con un sistema de aseguramiento de la calidad ya instalado, garantizando el buen uso de estos cuantiosos recursos.



- Marcel, M. y Raczynski, D. (Ed.) (2009), La Asignatura Pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile. Uqbar Editores, Santiago de Chile.
- McEwan, P. (2003). Peer Effects on Student Achievement: Evidence from Chile. *Economics of Education Review*, 22: 131-141.
- McKinsey & Company (2007), How the world's best performing school systems comes out on top. USA.
- Ministerio de Educación (2005). Marco de la Buena Dirección, Santiago de Chile.
- Murillo, F. J. (Ed.) (2007). Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. Convenio Andrés Bello. Madrid, España.
- OCDE (2004). Revisión de políticas nacionales de educación: Chile. Paris, France.
- OCDE (2008). Improving School Leadership. Volume N° 1: Policy and Practice. Paris, France.
- PNUD (2009). Informe sobre Desarrollo Humano. Superando barreras: Movilidad y desarrollo humanos. Nueva York, USA.
- UNESCO (2008), Reporte SERCE. Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y El Caribe. Santiago de Chile.
- Universidad de Chile (2005). Encuesta Longitudinal Docente: Análisis y Principales Resultados. Santiago de Chile.
- Wallace Foundation (2008). Becoming a Leader: Preparing School Principals for Today's Schools. New York, USA.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2009). Calidad para Todos: la Reforma Educacional en el Punto de Quiebre. En Bascuñan y otros (Ed.), Más acá de los sueños, más allá de lo posible: la Concertación en Chile. Volumen II. LOM, Santiago de Chile.