

La Reforma de la Educación Chilena en los años 90¹

Cristián Cox²

Ministerio de Educación

INTRODUCCIÓN

En Chile, desde el inicio del gobierno de la transición democrática, en 1990, hasta el presente, las políticas gubernamentales en educación configuran una acción de envergadura sin precedentes en el último cuarto de siglo, que intenta el mejoramiento y transformación del sistema escolar, en un marco de consensos amplios sobre el carácter estratégico del sector para el proyecto de desarrollo económico y democrático del país.

El norte orientador del esfuerzo en su conjunto es la provisión de una educación de alta calidad para todos, lo que significa egresados con mayores capacidades de abstracción, de pensar en sistemas, de comunicarse y trabajar en equipo, de aprender a aprender, y de juzgar y discernir moralmente en forma acorde con la complejidad del mundo en que les tocará desempeñarse.

Los cambios que realizan las políticas de los años 90 se desarrollan en una matriz institucional descentralizada en la que operan mecanismos de financiamiento competitivos, instaurados a comienzos de la década de 1980 por las políticas neoliberales del régimen militar, a la vez que los propios de un Estado capaz de diseñar y ejecutar programas integrales de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, y que define además un marco curricular nacional.

La política educacional chilena en la presente década ha abordado el conjunto de los factores decisivos de los contextos y oportunidades de aprendizaje que ofrece el sistema escolar. Tales factores son agrupables en cuatro grandes

ámbitos: a) los profesionales de la educación, cuyas condiciones laborales, de formación y perfeccionamiento son abordadas desde la dictación del Estatuto Docente en 1991, a lo largo de la década; b) los contextos y prácticas de enseñanza y aprendizaje, que son mejorados en forma sistemática, con cobertura universal a la vez que focalizada, a través de programas integrales de mejoramiento que combinan inversiones en infraestructura y recursos de aprendizaje (desde textos y bibliotecas a laboratorios de computación en red), con apoyos e incentivos a nuevas prácticas pedagógicas y de gestión, que tienen lugar a partir de 1990; c) el currículum, que es profundamente reformado a partir del año 1996; d) el marco temporal del trabajo escolar, que se prolonga sustancialmente, a través de la Jornada Escolar Completa.

En el marco bosquejado, el artículo tiene por propósitos presentar los contenidos fundamentales de las políticas propugnadas por el gobierno de Chile en el sector educacional desde el inicio de la presente década, y describir sus resultados y algunos de los desafíos pendientes. El trabajo está organizado en tres secciones: contenidos de las políticas; impacto sobre los aprendizajes; tensiones y desafíos pendientes.

1. CONTENIDOS DE LAS POLÍTICAS

Orientaciones

Las políticas educacionales de la década presente se conciben e implementan en un cuadro de pensamiento que se aleja tanto del pasado distante de los sistemas centralizados y de políticas cuyo problema crítico por resolver fue el de la cobertura, como de la combinación de privatización y descentralización que caracterizó a las políticas de los años ochenta. Las políticas de la presente década son inseparables de un nuevo marco de ideas sobre las formas institucionales, de financiamiento y de manejo de los sistemas educativos. Tal marco combina criterios de descentralización y competencia por recursos, con criterios de discriminación positiva y de acción pro-activa del Estado, a través de programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, la introducción de nuevos instrumentos de información y evaluación pública de programas y de instituciones, y la apertura de escuelas y liceos a 'redes de apoyo' externo, especialmente de universidades y empresas.

Los orígenes de tal marco se remontan a más de una década de investigación y desarrollo en centros académicos independientes opositores al gobierno autoritario, que a fines de los años ochenta tenían categorías y orientaciones que buscaban superar tanto el 'estado docente' pre-reforma neoliberal, como un sistema descentralizado sin un centro capaz de orientar el sistema hacia nuevos niveles de calidad y que a la vez velara por la equidad³. A lo señalado se agregan las influencias del

marco de pensamiento orientador de la importante 'Conferencia Mundial sobre Educación para Todos' desarrollada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, así como de las ideas de CEPAL y UNESCO de inicios de la década. Entre 1990 y 1992 la política educacional chilena plasma gradualmente un conjunto de principios orientadores (Recuadro N°1), que ha ordenado su desarrollo a lo largo de la década presente⁴.

Recuadro N° 1

Principios orientadores de las políticas educacionales de los 90 en Chile

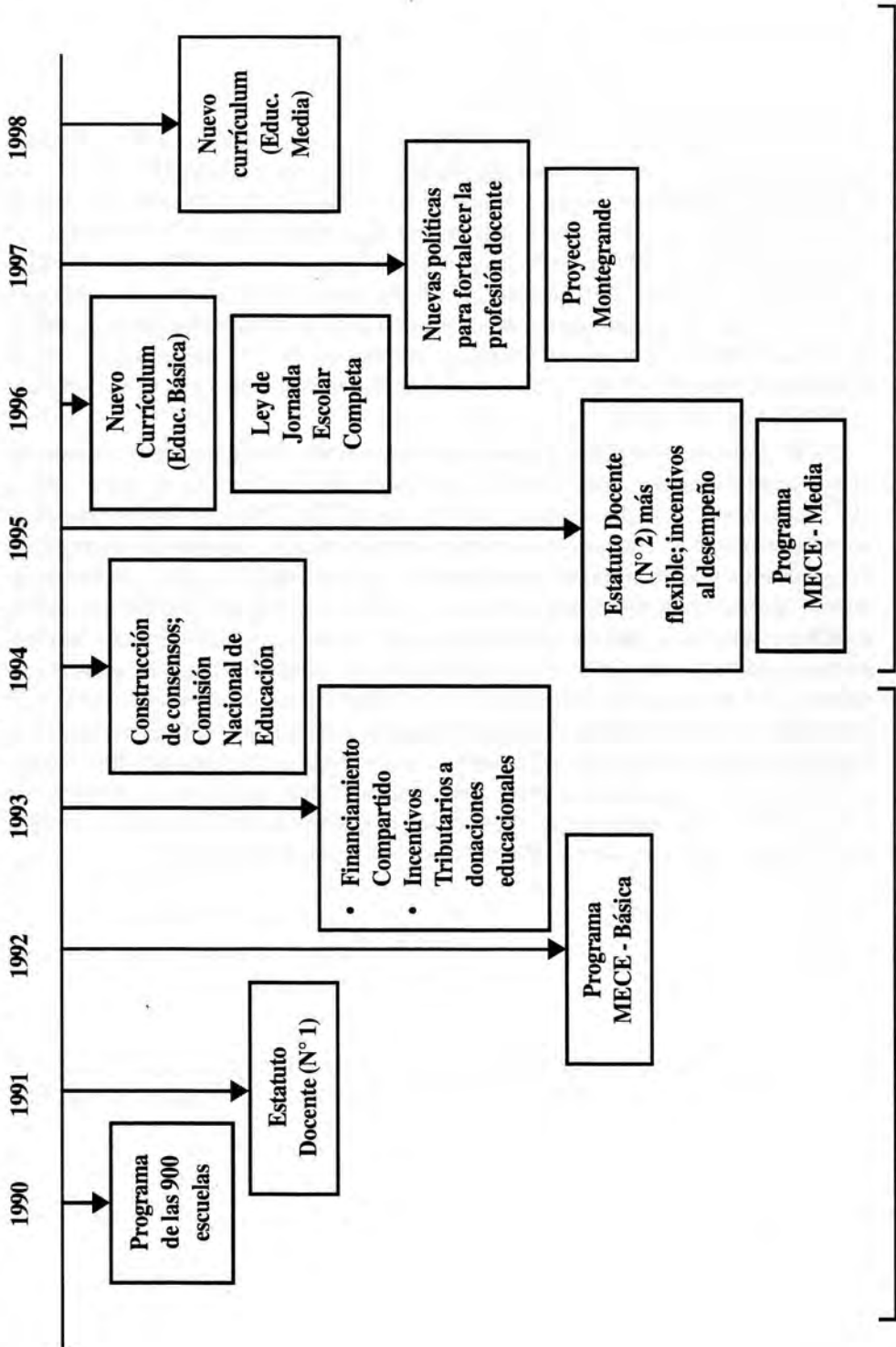
1. Políticas centradas en la calidad implican el paso de foco en insumos de la educación a foco en los insumos, procesos y resultados de aprendizaje.
2. De equidad como provisión de una educación homogénea en términos nacionales, a equidad como provisión de una educación sensible a las diferencias y que discrimina en favor de los grupos más vulnerables.
3. De regulaciones exclusivamente burocrático-administrativas del sistema, a énfasis en regulaciones por incentivos, información, evaluación.
4. De instituciones relativamente cerradas respecto a los requerimientos de su sociedad, referidas prioritariamente a su autosustentación y controladas por sus practicantes y su burocracia, a instituciones abiertas a las demandas de su sociedad, e interconectadas entre ellas y con otros ámbitos o campos institucionales.
5. De políticas de cambio vía reformas integrales y un concepto de planeamiento lineal, a estrategias diferenciadas y un concepto de cambio incremental basado en el despliegue de la capacidad de iniciativa de las escuelas y no una receta metodológica o curricular determinada.
6. De ausencia de políticas estratégicas (de Estado), o su subordinación a presiones particularistas externas e internas, a políticas estratégicas definidas nacionalmente, con consenso de actores y diferenciación y combinación de medios.

Componentes

La intervención del Estado en el sector educacional desde 1990 hasta el presente tiene como propósito global responder al problema principal del sistema educativo en la presente década: su baja calidad y la inequidad de la distribución social de sus resultados. A diferencia de las políticas a lo largo del siglo, la agenda no está dominada por temas de cobertura, sino por los de la naturaleza de la experiencia formativa ofrecida a las mayorías.

El Diagrama siguiente ofrece un cuadro sinóptico del conjunto de las medidas de política que constituyen la Reforma y su ubicación a lo largo de la década. Debe considerarse como rasgo constitutivo y sin precedentes en la historia de políticas educativas del siglo que termina, la continuidad de un esfuerzo que atraviesa dos gobiernos y la gestión de cinco ministros de educación. En la descripción y análisis que sigue, se abordará en primer término: a) la evolución de la dimensión financiera que cruza el conjunto de las políticas, para luego abordar (adoptando un criterio temático y no cronológico estricto); b) las políticas destinadas al robustecimiento de la profesión docente; c) el conjunto de los programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación implementados durante el período; d) la reforma del currículum; e) la extensión de la jornada escolar. No se aborda en este trabajo el tema de la estrategia de cambio adoptada, ni el de las orientaciones valorativas del esfuerzo en su conjunto.

POLÍTICAS Y REFORMA EN LOS AÑOS 90



1.1 Financiamiento

a) Crecimiento y énfasis del gasto

Como se aprecia en el Cuadro N° 1, el período 1990-1997 es uno de aumento sostenido del gasto total del Ministerio de Educación, que pasa de 470 mil millones a más de un billón de pesos, en moneda de 1997, luego de una década de caída del mismo. En 1990, la subvención promedio por alumno cayó en un 23 % respecto de la de 1982; recién en 1994 se sobrepasa el nivel de ese año y en 1997 es casi un 50 % mayor que el año 1982. Si se agregan a la subvención los gastos correspondientes a asistencialidad, los programas de mejoramiento de la calidad y equidad y las inversiones en infraestructura, el gasto mensual por alumno en 1997 alcanza a \$ 21.810 (aproximadamente US \$ 50), o prácticamente el doble que en 1982 (*peak* anterior, cuando fue de \$ 11.582).

El gasto total en subvenciones -que equivale en promedio a tres quintos del presupuesto del sector-, experimentó un crecimiento real de 120 % entre 1990 y 1997 (a comparar con una caída de 11.5 % entre 1982 y 1990), levemente por encima del gasto total en educación. La política de subvenciones ha buscado corregir los desequilibrios más importantes entre ingresos por subvención y gasto de funcionamiento normales en los distintos tipos de educación. Ello ha significado elevar significativamente la subvención a las escuelas rurales y a la educación de adultos; adicionalmente, desde 1995 operan subvenciones especiales para: a) escuelas de sectores de pobreza que extendieron su jornada para ofrecer actividades de reforzamiento al alumnado que exhibe atrasos en su aprendizaje, y b) para los establecimientos que extendieron su jornada en una o dos horas diarias para cursos completos. Esto último, en buena medida, puede considerarse una experiencia en menor escala y focalizada que sirve de antecedente al tránsito hacia la jornada completa, una de las medidas de reforma adoptadas en 1996 (ver sección 1.5)⁵.

Cuadro N° 1: Gasto Ministerio de Educación 1982-97
(en millones de pesos promedio 1997)

Año	Gasto Mineduc	Índice Gasto Mineduc Base 1982-100	Gasto Educación Gasto Público	Gasto Educación/PIB	Subvención por alumno (\$) mensual en pesos
1982	646.542	100	17.6	4.9	11.582
1983	599.666	93	14.8	4.3	9.955
1984	583.726	90	15.0	4.2	9.351
1985	583.148	90	14.1	4.0	8.784
1986	530.378	82	13.4	3.5	9.827
1987	487.771	75	12.4	3.0	9.226
1988	504.710	78	12.7	2.7	9.329
1989	492.615	76	11.8	2.6	9.345
1990	469.688	73	11.9	2.5	8.874
1991	511.120	79	12.0	2.6	9.159
1992	578.827	90	12.8	2.8	10.016
1993	646.871	100	13.0	2.9	10.904
1994	702.094	109	13.5	2.9	12.145
1995	810.308	125	14.3	2.9	14.346
1996	925.529	143	14.9	3.2	15.936
1997	1.032.262	160	15.5	3.3	17.214

Fuente: Ministerio de Educación, División de Planificación y Presupuesto 1997; Ministerio de Hacienda, Dirección de Presupuesto, 1998.

b) Financiamiento compartido

En el marco de una reforma tributaria, de fines de 1993, se permitió a las escuelas básicas privadas subvencionadas (no así a las municipales), como a los liceos, tanto municipales como privados subvencionados, exigir un pago a las familias, que se agrega a la subvención fiscal, como fórmula de copago. Pasado cierto límite en el cobro a la familia, disminuye la subvención proporcionalmente⁶. En 1994, el financiamiento compartido significó recaudar US\$ 35 millones para los 232 establecimientos adscritos ese año al sistema; en 1998, el total recaudado por este mecanismo alcanzó a US\$ 133 millones, cobrados por 1.392 establecimientos participantes de esta modalidad de financiamiento (con una matrícula total de 900 mil alumnos -33.2 % del total del sistema escolar subvencionado). En este último año, el cobro mensual promedio en el sistema municipal fue de \$ 1.455 y en el sistema particular subvencionado, de \$ 5.537.

El éxito de la fórmula de copago en allegar recursos privados a la educación se ha visto acompañado por dinámicas de segmentación de la educación subvencionada (al diferenciarse por los niveles de recursos que la sostienen) y de segregación social -al excluirse las familias que no pueden pagar- que atentan contra criterios de equidad y que plantearon la necesidad de mecanismos que neutralicen tal segregación. Tal mecanismo fue establecido en la ley del año 1997 que creó el régimen de Jornada Escolar Completa Diurna (Ley 19.532, ver sección 2.5), y que estableció modificaciones al sistema de financiamiento compartido. Las modificaciones buscan asegurar el derecho a la educación y promover la equidad, a través de la obligación del sostenedor de informar cada año, conjuntamente con los niveles de cobro, los máximos reajustes que experimentarán estos durante los tres años siguientes y, más importante, mediante la creación, en cada establecimiento con financiamiento compartido, de un Fondo de Becas, que se financia con aportes fiscales y del sostenedor, provenientes de los cobros por financiamiento compartido. La ley estipula que un mínimo de dos tercios de las exenciones de cobro mensual (cuyo número varía en función del monto de los cobros por alumno y la matrícula), debe otorgarse por razones socioeconómicas.

1.2 Fortalecimiento de la profesión docente

Una agenda de cambio en educación centrada en la calidad y equidad debe tener a los docentes como pivote fundamental de su implementación. Un buen currículum y los contextos mejor equipados no son suficientes para el logro de los aprendizajes que la Reforma ambiciona; su puesta en acción depende de los profesores y sus capacidades y compromiso. En este ámbito de política educacional, los principales componentes son: una sostenida alza de los salarios reales, que entre

1990 y 1998 mejoran en un 120%; un estatuto docente que significa condiciones laborales protegidas, y tres programas destinados al fortalecimiento y actualización de sus capacidades: a) programa de reforma de 17 instituciones formadoras de profesores; b) programa de becas al extranjero; c) programa de capacitación para la implementación del nuevo currículum.

a. Estatuto Docente 1 (Ley 19.070) 1991

En 1991 el gobierno redefine el régimen laboral de los profesores, traspasándolos desde el Código del Trabajo, que rige las actividades privadas, a un Estatuto Docente, que establece una regulación nacional de sus condiciones de empleo (jornadas de trabajo, horarios máximos, régimen de vacaciones), una estructura común y mejorada de remuneraciones, bonificaciones al perfeccionamiento, la experiencia profesional y el desempeño en condiciones difíciles, y condiciones de alta estabilidad en el cargo.

El Estatuto es la más controversial de las medidas de política de todo el período. Dividió en su momento al gabinete presidencial y fue aprobado dentro del Ejecutivo sólo gracias al apoyo del Presidente de la República; en el Congreso, los artículos referidos a inamovilidad en los cargos fueron extremados, algunos, como los referidos a la inamovilidad de los directores, por la propia Oposición. Ésta, sin embargo, interpreta el Estatuto como una reversión de las medidas desreguladoras del mercado laboral docente de los ochenta y el establecimiento de una contradicción profunda con el sistema de financiamiento vía subvención por alumno. En efecto, el Estatuto hace prácticamente imposible a los sostenedores efectuar movimientos en su planta docente, ajustándolos a la matrícula y, por tanto, al monto de los recursos percibidos.

En términos simplificados pero válidos, puede afirmarse que el Estatuto dificultó la administración eficiente del sistema, al rigidizar un factor clave de la gestión, pero aseguró una condición política de base del resto del proceso de cambio: la satisfacción, en medida importante, de una expectativa mayor del profesorado con la vuelta a democracia. En los nueve años que van de marzo de 1990 a diciembre de 1998, hubo veintiséis días de paro docente en el sistema (catorce de ellos en una huelga de 1998) y ninguna oposición al conjunto de programas destinados a cambiar la calidad de los contextos y procesos de enseñanza y aprendizaje, corazón de la agenda de políticas educacionales de los noventa.

b. Estatuto Docente 2 (Ley 19.410) 1995

El funcionamiento de las nuevas administraciones municipales en contexto democrático en los años 91 a 93, permitió que sus plantas docentes crecieran en ese período en aproximadamente un 10 %, sin aumentos concordantes en la matrícula y,

en consecuencia, tampoco en sus ingresos, lo que llevó a desequilibrios financieros estructurales en la educación municipalizada.

La necesidad de hacer más flexibles las normas del Estatuto sobre movilidad de la planta docente, así como el empeño de la política gubernamental de introducir innovaciones al respecto que ligen remuneraciones con desempeños, llevan a una ley de reforma del Estatuto, que introduce innovaciones en las direcciones referidas. En primer término, contra la existencia de un Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM), se hace posible, a partir de 1997, reducir plantas docentes; adicionalmente, la ley establece un Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) de las escuelas, que permite evaluarlas, considerando el tipo de alumnos con las que trabajan y establecer incentivos y premios a los equipos docentes que mejoren sus resultados de aprendizaje. Tanto el PADEM como el SNED están en su fase inicial de implementación.

La reforma al estatuto docente de 1995 estableció además un nuevo aumento en las remuneraciones de los profesores.

c. Remuneraciones

Las remuneraciones de los profesores han crecido en poco más de un 120 % en términos reales y en promedio, desde 1990 a fines de 1998. En este último año, varían entre un mínimo de \$ 209.509 para el que ingresa a la profesión, y un mínimo de \$ 350.801 para el que lleva 20 años en la misma, por una jornada de 30 horas semanales. Las mismas cifras para una jornada de 44 horas, son de \$ 306.760 y \$ 504.011 respectivamente. El Cuadro N° 2 informa sobre la evolución de los salarios docentes en la década, tanto para los que ingresan a la profesión, como para los que se encuentran en la culminación de la carrera (10 bienios).

Cuadro N° 2. Remuneraciones docentes 1990-1998
(\$ promedio 1998)

Año	Remuneración 30 horas				Remuneración 44 horas			
	(0 bienio)		(10 bienios)		(0 bienio)		(10 bienios)	
	(\$)	Índice	(\$)	Índice	(\$)	Índice	(\$)	Índice
1990	93.091	100,0	158.517	100,0	136.533	100,0	232.491	100,0
1991	108.118	116,1	172.810	109,0	158.573	116,1	253.455	109,0
1992	117.421	126,1	201.469	127,1	172.218	126,1	295.488	127,1
1993	124.730	134,0	223.756	141,2	182.269	133,5	327.352	140,8
1994	149.457	160,5	260.751	164,5	211.506	154,9	372.953	160,4
1995	163.812	176,0	286.498	180,7	233.142	170,8	410.376	176,5
1996	176.778	189,9	307.253	193,8	256.504	187,9	440.496	189,5
1997	192.302	206,6	335.297	211,5	282.033	206,6	481.229	207,0
1998	209.509	225,1	350.801	221,3	306.760	224,7	504.~1	216,8
var % 90/98		125,1%		121,3%		124,7%		116,8%

Fuente: MINEDUC

d. Programas para el fortalecimiento de capacidades

Mejoramiento de la Formación Inicial Docente

Desde 1997, un conjunto de diecisiete formadoras de profesores trabajan en la implementación de proyectos integrales de reforma definidos por ellas mismas y que ganaron concursando con otras quince instituciones⁷. Los proyectos fueron elaborados dentro de parámetros y orientaciones sobre factores estimados claves por el Ministerio de Educación. Por ejemplo, en sus redefiniciones curriculares, los proyectos debían otorgar un lugar privilegiado a las prácticas de los alumnos; en el ámbito del robustecimiento institucional, debían exhibir compromisos y estrategias de vinculación con facultades disciplinarias o centros de investigación, por un lado, así como con el sistema escolar, por otro; en relación a la renovación de los recursos docentes formadores de profesores se fijaron, entre otras, orientaciones sobre edades máximas para proseguir estudios doctorales en el extranjero.

El programa tiene un financiamiento de US\$ 25 millones⁸ y debe completarse en cuatro años. En su implementación, los proyectos están variando de acuerdo a las especificidades institucionales del caso. Sin embargo es discernible una convergencia significativa respecto al abordaje del aprendizaje y la formación, donde figuran

enfoques cognitivistas, con énfasis en la construcción de significados y reconocimiento de las perspectivas de los alumnos; enseñanza reflexiva, investigación-en-la-acción, aprender haciendo; oportunidades para construir un profesionalismo autónomo y capacidades de toma de decisiones. En la dimensión de fortalecimiento de las capacidades académicas y profesionales de las instituciones, los proyectos están proponiendo acciones como: identificar docentes jóvenes (menos de treinta y cinco años) que puedan ir al extranjero a realizar postgrados; organizar visitas cortas a centros de excelencia internacionales para observar y conocer prácticas relevantes sobre formación de profesores; consultores externos que colaboren con los docentes en la implementación de sus proyectos; incentivos para jubilaciones; nuevas contrataciones, especialmente de personas jóvenes con potencial (Ávalos, 1999).

Programa de becas al exterior

En los años 1996, 1997 y 1998, el Ministerio de Educación ha realizado concursos anuales de becas para estadías de estudio en el extranjero que han beneficiado a un total de 2.286 docentes en servicio, distribuidos en forma proporcional entre las trece regiones del país, así como entre los niveles del sistema. El programa en la actualidad contempla tanto pasantías de corta duración (dos meses) como diplomados, que implican diez meses de estudio en algún centro académico seleccionado. El rango de instituciones, países y temas de estudio es amplio y rico. Docentes del país, de aula y directivos, han estado observando y estudiando prácticas de excelencia en educación preescolar y escolar en Israel, Gran Bretaña, Francia, Bélgica, Estados Unidos, Perú, Bolivia, Colombia, Cuba, Holanda, Canadá, entre otros. Los recursos de este programa han sido incrementados en un 40% para el concurso de 1999 (Undurraga, 1999).

Programa de capacitación para el nuevo currículum

El nuevo currículum, en proceso de implementación desde 1997, requiere una didáctica que en muchos aspectos se aleja de las prácticas tradicionales; asimismo, en algunas disciplinas, hay cambios de contenidos y enfoques. Ello demanda procesos de capacitación docente masivos, correspondientes a todos los profesores de cada nuevo nivel en que se adopta el nuevo currículum. Así, en enero de 1999, se capacitó al conjunto de los profesores de 5° Año Básico y 1° Año Medio; el 2000 ocurrirá algo similar con los de 6° Año Básico y 2° Año Medio. La capacitación, que incluye una instancia presencial en enero de cada año y procesos de acompañamiento a los profesores durante el período marzo-julio, es otorgada por universidades e instituciones académicas de todo el país, que concursan por obtener los contratos de capacitación del caso.

Debe mencionarse que lo señalado viene a complementar, con propósitos de apoyo específicamente referidos a la implementación de la reforma curricular, las

estrategias de capacitación docente que ha puesto en práctica cada uno de los programas que se describen a continuación (desde 1990), y que se caracterizan por su naturaleza sostenida en el tiempo, tener lugar en el establecimiento en que se desempeñan los docentes, descansar sobre el trabajo de equipos y tener un foco práctico. Tales son rasgos genéricos de las estrategias de capacitación en los programas MECE, y de las 900 Escuelas.

1.3 Programas de mejoramiento: P.900, MECE-Básica, MECE-Media

Como se ha planteado, el centro de la agenda de política educacional en la presente década es la calidad de los aprendizajes que el sistema es capaz de producir, en vista de los nuevos requerimientos formativos del futuro, crecientemente basados en el uso de la información y el conocimiento, y las capacidades de las personas de utilizar los recursos de saber en forma innovativa. Desde esta perspectiva, así como de la equidad de la distribución social de los resultados de la educación, reguladora clave de las oportunidades en una ‘sociedad del conocimiento’, las iniciativas gubernamentales que se describen a continuación, junto al cambio del currículum, son el corazón del cambio que se busca lograr en el sector.

Hay, a lo largo del período 1990-1998, una clara extensión e intensificación de los programas y los cambios que estos impulsan, que van aumentando su cobertura, así como su centralidad y profundidad, y que van involucrando, de paso, no sólo al Ministerio del ramo, sino al Gobierno, al sistema político y a la sociedad. Como se observará en la descripción que sigue, el camino recorrido en lo que va de la década es de una intervención en el diez por ciento más pobre de las escuelas básicas, a otra que incluye toda la educación básica subvencionada; luego a una que abarca al conjunto de la educación media; luego al planteo de intervenciones que modifican la mencionada escala temporal de funcionamiento del conjunto del sistema escolar y su currículum.

a. Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas de Sectores de Pobreza (o “Programa de las 900 Escuelas”)

El gobierno de la transición inició su gestión en educación con un programa de atención focalizada en el 10 % de las escuelas básicas con más pobres resultados de aprendizaje, consistente en acciones de apoyo material -infraestructura, textos, material didáctico, bibliotecas de aula- y técnico, con el propósito de mejorar las capacidades de lecto-escritura y cálculo, así como la autoestima y la capacidad de comunicarse de los alumnos de los primeros cuatro años de la educación básica.

El Programa inaugura en la educación chilena el principio de discriminación positiva, poniendo en práctica una estrategia de mejoramiento de la calidad y

equidad que distingue a un subconjunto del sistema, definido por sus pobres resultados de aprendizaje del sistema (de acuerdo a puntajes promedio en castellano y matemáticas en una prueba nacional estandarizada de carácter censal). El programa se centra en el primer ciclo básico (1° a 4° año), (desde 1998 atiende también a los niveles 5° a 3°), y tiene como triple objetivo mejorar las competencias de los alumnos en lenguaje y cálculo, así como incrementar su autoestima.

El Programa tiene como su innovación mayor una actividad de refuerzo a los niños con mayor atraso respecto de su grupo-curso, en un tiempo alterno a la jornada escolar, conducido por jóvenes de la comunidad (monitores) que reciben una preparación especial (“talleres de aprendizaje”). El mismo fue extraordinariamente rápido en llegar a las escuelas, fue acogido por profesores y comunidades, y muestra resultados desde el final del primer año de su ejecución.

El Programa de las 900 Escuelas está concebido como una unidad de tratamiento intensivo por parte del Estado a las escuelas que exhiben los más pobres rendimientos. Las escuelas del programa que exhiben mejoras en los aprendizajes de sus alumnos —medidos por las pruebas nacionales de rendimiento del 4° año básico—, *egresan* del mismo y pasan a participar en el programa de cobertura universal del MINEDUC para la educación básica, MECE-Básica.

Entre los años 1990 y 1997, 2.300 escuelas básicas habían pasado por el Programa. En 1990, el promedio de los puntajes en matemáticas y castellano de la prueba SIMCE en el 4° año básico de las escuelas del P.900, fue de 52,11 (sobre un máximo de 100); en 1996, tal puntaje fue de 64,06 señalando una mejora de 11.95 puntos porcentuales. En el mismo período, la mejora en el puntaje promedio correspondiente al conjunto de las escuelas subvencionadas fue de 8.95 puntos, lo que implica una disminución de la distancia en calidad entre las escuelas del tramo inferior del sistema y el resto (Sotomayor, 1999).

b. Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Preescolar y Básica (MECE-Básica)

El programa MECE-Básica es una intervención sistémica sobre el conjunto de la matrícula preescolar y básica del país, que busca afectar en forma significativa la calidad de las condiciones, procesos y resultados de jardines infantiles y escuelas, mediante una combinación de inversiones en insumos materiales dirigidos directamente a los contextos de aprendizaje de todo el sistema subvencionado, con innovaciones en el proceso educativo, moduladas de acuerdo a tipos de escuelas. Iniciado en 1992 con apoyo financiero y técnico del Banco Mundial, suma recursos por US\$ 243 millones⁹, y fue concluido como programa con financiamiento externo en 1997. Todas sus acciones, sin embargo, han pasado a ser parte del presupuesto y actuar rutinario del sector en 1998.

En términos de inversiones en medios e insumos, el programa dotó de libros de texto a toda la matrícula subvencionada (unos 6 millones de textos al año)¹⁰; de bibliotecas a todas las aulas del sistema entre 1º y 6º grado, y de material didáctico a todas las aulas entre prekinder y 4º año básico. Inversiones adicionales en reparaciones de infraestructura y un programa de asistencialidad en salud procuran asegurar las mejores condiciones para el aprendizaje¹¹.

En términos de intervenciones apuntadas al enriquecimiento del trabajo escolar de estudiantes y profesores, el Programa instala con éxito tres innovaciones mayores: un programa especial de atención a las escuelas rurales; una innovación en gestión pedagógica, rotulada Proyectos de Mejoramiento Educativo, y una red de informática educativa, la Red Enlaces.

i) El *Programa rural*, focalizado en las más de tres mil escuelas rurales del país atendidas por uno y hasta tres profesores, provee apoyos en textos, bibliotecas y material didáctico, y una propuesta pedagógica específica para las condiciones culturales de la ruralidad y pedagógicas de la escuela multigrado (donde alumnos de varios niveles son atendidos en la misma aula). El Programa avanzó gradualmente a partir de 1992 (aproximadamente un quinto del universo por año, comenzando por las regiones con mayor población rural y escuelas más vulnerables) y alcanzó su cobertura total en 1996: 3.350 escuelas, 5.121 profesores y 96.540 estudiantes (San Miguel, 1999).

El centro del problema que este componente del MECE aborda es la formulación de un currículum y unas formas de enseñanza relevantes para un medio respecto al cual el sistema escolar chileno, tanto por sus tradiciones centralistas, -un currículum idéntico a lo largo del país-, como por su *ethos* esencialmente urbano, no tuvo políticas específicas en las dos décadas previas a 1990. De hecho, el país tenía en 1990 un sistema que por 'no atención' discriminaba en contra de los aprendizajes de la niñez rural. Para las políticas vigentes, el revertir esta situación pasa fundamentalmente por hacer de los códigos lingüísticos y culturales de la niñez rural no un obstáculo, sino el punto de partida valorado y necesario del trabajo de la escuela. Lo señalado no implica ruralizar la escuela en el sentido de que su transmisión cultural se limite a lo local. Eso sería atentar seriamente contra la equidad. La escuela debe partir de lo que los niños portan, pero no terminar allí; debe hacerlos viajar a los saberes y lenguajes universales, de una ciudadanía completa en la modernidad, siendo al mismo tiempo valoradora y potenciadora de su medio y de su cultura¹².

El esfuerzo del MECE-Básica en este aspecto consiste en una estrategia de intervención que combina una nueva propuesta curricular que permita la articulación referida entre cultura local y las dimensiones generales del conocimiento que debe comunicar la escuela; diseño y producción de textos y materiales didácticos consistentes con tal propuesta; y capacitación docente que busca superar el aislamiento del

profesor rural y proveerlo de conceptos y herramientas metodológicas relevantes, a través de un trabajo permanente en agrupaciones de profesores rurales por localidad, en instancias que el programa MECE ha rotulado como Microcentros de Coordinación Pedagógica, que se reúnen con periodicidad para seguir la implementación de las innovaciones bosquejadas.

ii) El componente *Proyectos de Mejoramiento Educativo* (o *PME*) del MECE constituye un mecanismo inédito de tensionamiento de las capacidades profesionales de respuesta en equipo de los profesores a desafíos de mejoramiento de los aprendizajes, consistente en el financiamiento público de un conjunto de *Proyectos* generados por las escuelas, que compiten anualmente por dicho financiamiento, en un marco institucional que evalúa la calidad de los mismos en términos de su impacto sobre el aprendizaje de las competencias fundamentales que la escuela básica debe inculcar. La escuela que se adjudica un PME se hace acreedora a un monto de recursos que es función de la matrícula de un valor promedio de US\$ 6.000 (que puede ejecutar en un lapso de uno a tres años), y a un Paquete de Apoyo Didáctico (que comprende televisor, videograbador, microscopios, etc). En seis concursos anuales (1992-1997), se han presentado 8.540 proyectos, de los cuales el MINEDUC ha seleccionado y financiado 4.850 (los que implican una matrícula de poco más de 1.8 millones de alumnos).

El propósito genérico de los PME es contribuir a producir capacidades de diseño e implementación autónoma de soluciones y mejoras educativas en las escuelas, a través de una activación de sus docentes en función de la realización de sus propios proyectos de mejoramiento. La estrategia para el logro de ello es la organización del concurso anual de proyectos referido, dentro de un marco amplio que define las áreas temáticas en que se pueden presentar proyectos, y que *grasso modo* coinciden con las áreas del currículum del sistema escolar, vale decir, los conocimientos y habilidades culturales básicos en las áreas de lenguaje oral y escrito, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales, artes, estrategias metacognitivas (“aprender a aprender”) y desarrollo ético y afectivo.

Los proyectos de las escuelas deben tener como objetivos específicos elevar los niveles de logro en las áreas mencionadas. Sin embargo, respecto a cuál de estas competencias priorizar, o qué combinación de ellas, así como en relación al cómo lograr impactos positivos sobre el aprendizaje, cada grupo docente tiene completa autonomía. La estrategia PME combina así definiciones y recursos del centro del sistema, con iniciativas que surgen de la base del mismo, en la forma de proyectos autónomamente definidos.

Observaciones sistemáticas propias al proceso de monitoreo y gestión del programa MECE en su conjunto, evidencian que en los casos exitosos de aplicación de la estrategia PME, la introducción de la lógica de diseño y ejecución de proyectos,

así como de obtención y uso de recursos para el mejoramiento de la calidad por las escuelas, desata en éstas algunos (o todos) los siguientes procesos; i) comunicaciones horizontales entre los profesores de las distintas asignaturas y/o grados, sin precedentes en su intensidad y foco educativo; ii) prácticas de diagnóstico de problemas, diseño de soluciones y evaluación en equipo del propio quehacer; iii) la necesidad de priorizar las acciones constitutivas de un PME, ubicarlas en las rutinas de la escuela y costearlas, tiende a situar a los profesores en un marco de relaciones de gestión y no sólo de cumplimiento de normas burocráticas; iv) en muchos casos, los padres y/o la comunidad de una escuela ganadora de un PME aportan su cooperación y recursos adicionales significativos para la ejecución del proyecto, con lo que se logra no sólo aumentar el volumen de éste, sino abrir la escuela y sus profesores a su medio externo en forma inédita; v) prácticas de identificación de necesidades de capacitación y búsqueda de los medios para satisfacerlas; vi) prácticas de innovación curricular, pedagógica y de producción de materiales educativos.

iii) *Red Enlaces*. El programa piloto de informática educativa del MECCE consistió en el establecimiento de una red interescolar de comunicaciones a través de computadores entre alumnos y profesores de escuelas básicas, así como profesionales de otras instituciones relacionadas a educación. Una universidad hizo de nodo central y tutora del proceso de apropiación de la nueva tecnología (uso del *hardware* y del *software* en el contexto educativo) y de la cultura de comunicación electrónica en las escuelas (uso de correo y foros electrónicos para desarrollar trabajo colaborativo intra e inter escuelas).

La *Red Enlaces* se inicia en 1992 con la meta, considerada audaz en ese momento del trabajo pionero en redes, de tener cien escuelas comunicadas en 1997, con una herramienta computacional amigable, fácil de usar, multimedial, y pedagógicamente estimulante, sobre la base de las condiciones tecnológicas de comunicación telefónica existentes a la fecha en el país. El rápido éxito del programa y la velocidad de las transformaciones de su base tecnológica hacen abandonar el carácter de piloto del mismo en 1994, y el gobierno decide una ampliación del equipamiento en base a la población que asiste a cada escuela y nuevas metas de cobertura de la red: 50 % de las escuelas básicas subvencionadas para el año 2000, incluyendo todas las urbanas (lo cual implica más del 85 % de la matrícula) y la totalidad de los establecimientos secundarios en 1998.

Las inversiones en informática educativa de Chile se sujetan a las lecciones y criterios surgidos de las experiencias de la década de los ochenta en Norteamérica y Europa, que coinciden en señalar que no hay nada de automático en el uso de los computadores en la escuela -aunque estén disponibles; lo gradual del proceso de apropiación de las nuevas tecnologías por la escuela y el rol central del trabajo con los docentes en la introducción de la misma. La acción de *Enlaces* consiste en la habilitación de un laboratorio de computación, tanto en escuelas pequeñas como

grandes, y desde 1995 en liceos, que varían entre 3 y 12 equipos de acuerdo a la matrícula. Los equipos son de última generación y tienen capacidades multimediales y de comunicación. Más importante aún, están conectados a una red entre escuelas y, como se dijo, de éstas con universidades que desempeñan el rol de 'tutoras' en el proceso de introducir la nueva tecnología en cada escuela y liceo¹³. Por último, el propio programa *Enlaces* desarrolla un *software* (*La Plaza*) para introducir en forma amigable a profesores y alumnos al uso educativo del nuevo medio, con el fin de revertir la tendencia a depender de especialistas en computación al interior de las escuelas. *La Plaza* integra herramientas de Correo Electrónico, Foros de Discusión, Noticias y acceso a *software* educativo y herramientas de productividad, sin necesidad de dominar el sistema operativo del computador en que está instalada. Este programa además ha evolucionado de acuerdo a las nuevas necesidades que van surgiendo, producto del avance tecnológico en el área y del crecimiento de la red de escuelas y liceos.

La red interescolar de comunicaciones a través de computadores, en junio de 1999 alcanzó al conjunto de los liceos subvencionados del país y a 2.850 escuelas básicas: 4.200 establecimientos en total¹⁴. El uso de la red¹⁵ tiene vastas implicancias sobre la calidad y equidad de la educación escolar del país, al poner a disposición de las escuelas y liceos, tecnología de redes e informática, que abre en escuelas y liceos una ventana al conocimiento y la información del mundo, redefiniendo drásticamente los límites de lo que es posible hacer y trabajar curricular y pedagógicamente en cada establecimiento; y posibilitando acceder a los mismos recursos de información y de intercambio cultural, independiente de ubicación geográfica o social, al conjunto de la matrícula.

c. Programa de Mejoramiento de la Calidad Equidad de la Educación Media (MECE-Media)

Asegurado de la efectividad de la intervención a través de programas integrales de mejoramiento de la calidad por tres años de ejecución del MECE-1 y cinco del P.900, y tras dos años de preparación técnica y política de sus componentes y estrategias, en 1995 el Ministerio de Educación inicia una intervención integral sobre la educación secundaria.

Con US\$ 207 millones (equivalentes a más del doble de la inversión *per cápita* del MECE-Básica en el nivel primario)¹⁶ y seis años de duración, el programa se inicia integrando trescientos veinticinco establecimientos el año 95, a lo que se suman cuatrocientos cuarenta en 1996; la cobertura del total de liceos (1.350) se logró en 1997, tercer año de la ejecución del MECE-EM. El programa presenta una combinación de factores de inversión e innovación en procesos, similar a la del primer programa MECE, aunque con adiciones y especificaciones importantes (Lemaitre, 1999).

En insumos o sistemas de soporte, la intervención en media incluye reparaciones de infraestructura, e inversiones en textos, bibliotecas de establecimientos (no de aula como en básica), material didáctico y equipos computacionales para establecer la Red Enlaces. Salvo infraestructura, que se aplica sólo sobre el sector municipalizado, todas son inversiones de cobertura universal. Asimismo, en el caso de bibliotecas y de materiales didácticos, el proceso de adquisiciones contempla la elección de los ítems del caso por los profesores, dentro de listas de materiales evaluados por el Programa ('procesos de adquisición informados por la demanda').

El Programa incluye una intervención directa sobre el currículum, -Componente Currículum-, la metodología de trabajo de los profesores -Componente Gestión Pedagógica-, y sobre las actividades de los alumnos -Componente Jóvenes.

El primer componente consiste en el diseño de un nuevo marco curricular para el nivel secundario; el segundo tiene por propósito establecer un espacio de discusión y diseño profesional en cada liceo, que opera como la instancia docente permanente reguladora del proceso de cambio en el establecimiento; el tercero apunta a redefinir la relación de alienación de muchos jóvenes con el liceo -en especial en contextos de pobreza-, estableciendo un conjunto de talleres ('actividades curriculares de libre elección') que funcionan los sábados y en tiempo de vacaciones, en temas de intrínseco interés para los jóvenes, como arte, comunicaciones, deporte y medio ambiente (Lemaitre, 1997).

Por último, el programa incluye también los Proyectos de Mejoramiento Educativo referidos en relación al MECE-Básica y un mecanismo nuevo de apoyo a los establecimientos, consistente en una red de asistencia técnica de carácter nacional, plasmada en un Directorio de Asistencia Técnica que contiene la información básica sobre la oferta de la misma, y en un fondo de recursos que permite a cada establecimiento poder contratar autónomamente los apoyos técnicos externos funcionales a su proyecto educativo¹⁷. La red la integran fundamentalmente equipos de las universidades y, en menor medida, equipos profesionales de consultoría y empresas.

d. Proyecto Montegrande

Al interior del esfuerzo de levantamiento de la calidad del conjunto de los liceos subvencionados del país que realiza el Programa MECE-Educación Media, el Proyecto Montegrande, definido como uno de los componentes de la reforma educacional anunciada por el Presidente Frei en el Mensaje del 21 de mayo de 1996, apoya en forma especial a cincuenta y un liceos distribuidos a lo largo del país, con una matrícula de 40 mil estudiantes, equivalente al seis por ciento del total de la Educación Media. A través de este programa, el Ministerio busca establecer una columna vertebral de instituciones que contribuyan a dinamizar el resto en términos de 'mejores prácticas', tanto educativas como de gestión.

Junto al P.900, y el Programa Rural, el Proyecto Montegrande es el tercer componente focalizado de las políticas educacionales de la década de los 90.

En 1997, doscientos veintiún liceos presentaron proyectos en un concurso nacional para ser seleccionados como modelos de anticipación de la Reforma, tanto en términos de excelencia como de equidad. Cincuenta y un establecimientos fueron seleccionados para realizar sus proyectos, que debían incluir las dimensiones de gestión, currículum, prácticas pedagógicas, relaciones con la comunidad y medidas de mejora de la equidad¹⁸. También tenían que demostrar que tenían o podían atraer el apoyo de organismos de la comunidad. El Proyecto tiene una duración de cuatro años y representa recursos equivalentes, en promedio (porque varían de acuerdo a la matrícula de los establecimientos), a US\$ 150.000 al año, por establecimiento.

Los liceos Montegrande son los primeros establecimientos en hacer uso del mecanismo de 'facultades delegadas' establecido en el Estatuto Docente de 1995, según el cual el rector de un establecimiento, por delegación de su sostenedor, puede administrar recursos públicos asignados al mismo en forma autónoma.

1.4 Nuevo Currículum

La reforma curricular tiene un doble origen. Por una parte, los ordenamientos de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) de 1990, que establecieron la descentralización curricular, consistente en que el Ministerio del ramo establecería un marco de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, dentro de los cuales los establecimientos tendrían la libertad de elaborar e implementar sus propios planes y programas de estudio. Por otra, tiene un fundamento estructural en la necesidad del sistema educativo de responder a los nuevos requerimientos que plantea la sociedad de la información y el conocimiento a sus instituciones formadoras de personas.

En el pasado, las exigencias básicas del orden social a la educación escolar de las mayorías iban poco más allá de una alfabetización compatible con procesos mecánicos repetitivos en el mundo productivo y una socialización básica en valores de convivencia e identidad nacional, en los planos social y cultural. En cambio, la sociedad del conocimiento demanda al sistema escolar que comunique competencias intelectuales y morales de mayor nivel, lo que a su vez le demanda una reconceptualización y reorganización profunda de su quehacer.

Así, de las nuevas formas de producir, comunicarse y organizarse de la sociedad, surgen demandas formativas al sistema escolar más ambiciosas que en el pasado, que apuntan al logro de:

- mayores capacidades de abstracción y elaboración de conocimientos;
- mayores capacidades de pensar en sistemas;

- mayores capacidades de experimentar y aprender a aprender;
- mayores capacidades de comunicarse y trabajar colaborativamente;
- mayores capacidades de resolución de problemas;
- mayores capacidades de manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio.

Junto a requerimientos como los bosquejados, que dicen relación con las dimensiones cognitivas y de formación en habilidades instrumentales que debe ofrecer la educación, el futuro al que egresarán las generaciones escolares del presente plantea desafíos también cruciales, en la dimensión moral de la formación. Los desafíos en este plano están íntimamente relacionados con los 'déficit de socialización' y 'crisis de sentido' observables en la sociedad actual (Tedesco, 1998). El primero, referido a la crisis de la familia y la escuela como agencias de transmisión de valores y pautas culturales que aseguren la cohesión del orden social. La segunda, referida a la ausencia de principios o visiones de mundo que generen adhesión a significados que vayan más allá de aquellos vinculados a la racionalidad económica.

En enero de 1996, el Gobierno decreta el nuevo marco curricular de la educación básica, que por primera vez en la historia del sistema educacional, otorga márgenes importantes de libertad a los establecimientos para definir sus propios planes y programas de estudio. Cumpliendo con el ordenamiento establecido por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), de 1990, los nuevos contenidos de la educación básica están planteados en términos de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, los cuales fijan el marco dentro del cual las escuelas pueden definir contenidos complementarios propios. Esta innovación, en términos de *organización curricular*, tiene importantes implicancias en términos de descentralización y fortalecimiento de la profesión docente: cada establecimiento y cada equipo docente del país debe decidir, desde 1996 en adelante, si innova curricularmente en función de su proyecto educativo o si sigue los programas de estudio definidos por el Ministerio de Educación.

Asimismo, en 1998 se promulga el nuevo marco curricular de la Educación Media, tras un proceso prolongado de elaboración que incluyó una consulta nacional al conjunto de los establecimientos de educación secundaria del país (Cox, 1999).

Los cambios en el currículum de la Educación Media

El nuevo marco curricular de la educación media busca superar las limitaciones y problemas reseñados del currículum vigente, a través de cinco cambios que redefinen la regulación, organización y los contenidos sustantivos del currículum del nivel secundario. Tales cambios se ubican dentro de dos decisiones mayores, conservadoras. La primera fue la de no abordar cambios en los años de la educación media (o los diferentes subciclos del ciclo escolar), ni tampoco en la definición de la

identidad (humanista-científica o técnico profesional) de los establecimientos. La segunda dice relación con los límites entre disciplinas del currículum, los que no fueron modificados.

a) El *primer cambio* es el ordenado por la LOCE, desde una definición estatal de planes y programas de estudio obligatorios a un marco curricular de objetivos y contenidos mínimos obligatorios, dejando libertad para que los establecimientos elaboren sus propios planes y programas. Este cambio se refiere a la *regulación* del currículum y, en los casos en que se utilice la libertad para generar planes y programas, redefine la relación de los docentes involucrados con el *qué* de la educación.

b) El *segundo cambio* se refiere a la estructura curricular y distingue entre *Formación General* y *Formación Diferenciada*. Este cambio redefine la *Organización del currículum* y la diferencia actual de las dos modalidades de Educación Media, al establecer una formación general de nuevo tipo en los dos primeros años, independiente del tipo de liceo -HC o TP- en que se ofrezca.

Se trata de un cambio de trascendental importancia que redefine la naturaleza y extensión de la formación común que el sistema escolar se compromete a ofrecer; cambia de sentido y contenidos los dos primeros años de la educación técnico-profesional; abre opciones de diferenciación en los dos últimos años de la modalidad humanista-científica que no tienen precedentes en su carácter y proyecciones; y reduce drásticamente la dispersión de las opciones en el ciclo diferenciado de la modalidad técnico-profesional (al pasar de más de 400 especialidades a 44).

c) El *tercer cambio* consiste en el establecimiento de tres áreas de objetivos y contenidos nuevos.

* *Objetivos transversales de Formación Intelectual y Moral* que deben trabajar todas las disciplinas y la cultura del liceo o colegio como un todo, referidos a:

- crecimiento y autoafirmación personal
- desarrollo del pensamiento formación ética
- persona y su entorno (familiar, social, laboral; ciudadanía)

* *Objetivos transversales de Informática:* con el propósito de proveer a todos los alumnos y alumnas de las herramientas que les permitirán manejar el 'mundo digital' y desarrollarse en él en forma competente¹⁹.

* *Educación tecnológica,* cuyo propósito es el desarrollo de las habilidades y conocimientos necesarios para identificar y resolver problemas en los cuales la aplicación de tecnologías significa un aporte a la calidad de vida de las personas, así como a su comprensión del mundo tecnológico, haciéndolas consumidoras críticas e informadas.

d) *Un cuarto cambio* se vincula con lo *sustantivo del currículum*, el *qué* de cada uno de los sectores del mismo. En esta dimensión, el cambio dice relación con los siguientes tres criterios de selección y organización de objetivos y contenidos:

- *reorientación*: no solo saber, sino saber hacer
- *ampliación y profundización*: objetivos y contenidos más ricos; estándares más altos.
- *relevancia*: objetivos y contenidos que son herramientas para la vida; llaves que responden a necesidades de entendimiento, desempeños prácticos y juicio de las personas en su vida real.

Los propósitos de actualización, enriquecimiento y aumento sustancial de la relevancia del *qué* de las experiencias de aprendizaje que se ofrecerán a alumnas y alumnos suponen un cambio de referente en la Formación General de la EM de primera importancia, que en términos simplificadores pero válidos se puede caracterizar como: de la universidad a desempeños prácticos en la vida de las personas y sus requerimientos formativos (prosigan o no estudios en la educación superior), como nuevo norte de los criterios de selección y articulación curricular.

El cambio en este nivel también supone un cambio de referente crucial en la educación diferenciada técnico-profesional: desde *puestos de trabajo* a *vida de trabajo* -con sus cada vez más acelerados y frecuentes cambios- y los requerimientos de ésta de capacidades generales de aprender en forma permanente, juzgar y adaptarse efectivamente, como criterio de selección y articulación de objetivos y contenidos en los distintos sectores ocupacionales.

La orientación 'currículum para la vida', por otra parte, no debe entenderse como el abandono de contenidos tradicionalmente asociados como 'teóricos' o para la formación del intelecto, -como, por ejemplo, conceptos centrales en las disciplinas científicas sin obvios correlatos pragmáticos; o las tradiciones literaria, filosófica, histórica y artística, fuentes de significados centrales de la cultura, y por tanto base crucial de las posibilidades de comprensión, de participación y de discernimiento moral-, sino como su contextualización, al organizar los objetivos y contenidos de modo que se relacionen con las formas, dilemas e interrogantes de la vida contemporánea.

e) *Un quinto cambio* dice relación con la forma de las definiciones del nuevo currículum. Este articula objetivos y contenidos, procurando integrar *contenidos*, *habilidades (o competencias)* y *actitudes*. Esto se hace en forma no lineal -cada unidad de la construcción definida en términos de las tres dimensiones mencionadas-, sino procurando incluir cada una de ellas al nivel que corresponda: varias unidades de contenidos pueden contribuir a la adquisición de una capacidad o competencia; respecto a áreas completas de experiencia formativa se propone el logro de una determinada disposición o actitud.

1.5. Extensión de jornada

En mayo de 1996, luego de un proceso de evaluación de lo que restaba por abordar para asegurar el objetivo de proveer una educación de alta calidad para todos antes del fin de siglo, el Presidente de la República anuncia la decisión gubernamental de invertir aproximadamente US\$ 1.500 millones de dólares adicionales en educación. Las inversiones son para asegurar: un cambio en el régimen de jornada escolar, extendiendo sustancialmente el tiempo de trabajo de los alumnos, robustecer la profesión docente (véase acápite 2.2.) y establecer el Proyecto Montegrande.

De las tres iniciativas, la mayor en términos de recursos involucrados e impacto inmediato sobre el sistema es el cambio planteado en el régimen horario de funcionamiento del sistema escolar; o el paso de una atención organizada en dos turnos de seis horas pedagógicas, a una jornada completa -ocho horas pedagógicas. Esto implica una mejora absoluta en los tiempos de trabajo de los alumnos en las asignaturas del currículum, así como para actividades extracurriculares y sólo un grupo de alumnos por establecimiento, lo que ofrece un aprovechamiento educativo extra-jornada de clases de las instalaciones por alumnos y profesores, de importantes implicancias formativas e impactos sobre equidad (al ofrecerse un espacio pedagógico al alumnado que tiene dificultades para trabajar en sus casas). La extensión del tiempo de trabajo escolar impacta en forma diferenciada a los distintos niveles:

- * 309 horas adicionales al año para los grados que van de 3º Básico a 8º Año Básico, equivalente a diez semanas adicionales de la jornada actual (30 horas pedagógicas a la semana);
- * 374 horas adicionales al año para el 1º y 2º Año Medio de la modalidad Científico-Humanista, equivalente a 11 semanas adicionales de clases de la jornada actual (33 horas semanales);
- * 231 horas adicionales al año para el 3º y 4º Año medio de la modalidad Científico-Humanista, y el 1º y 2º Año medio de la modalidad Técnico-Profesional (equivalentes a 6.4 semanas adicionales de clases actuales, de 36 horas pedagógicas);
- * 154 horas adicionales anuales para el 3º y 4º Año medio de la modalidad Técnico-Profesional (equivalentes a 4 semanas adicionales de trabajo escolar actuales, de 38 horas pedagógicas).

La implementación de la Jornada Escolar Completa supone inversiones en infraestructura en alrededor de 3.700 establecimientos. En términos de aulas, el requerimiento es de alrededor de 20 mil unidades, suficientes para 760 mil alumnos (26 % del total de la matrícula subvencionada). La Jornada Escolar Completa se financia a través de un incremento promedio en la subvención de 34 %, destinado a financiar las mayores horas docentes; para el financiamiento de los requerimientos

de infraestructura, tanto de establecimientos municipales como privados subvencionados, el Estado ha establecido un mecanismo especial de entrega de un aporte de capital para las construcciones a los establecimientos que lo soliciten hasta marzo del año 2002. La inversión para la infraestructura y equipamiento necesarios para tener a toda la matrícula en jornada completa es de mil 200 millones de dólares, a ejecutar entre los años 1998 y 2002.

En 1998 había 4 mil 809 establecimientos funcionando en régimen de Jornada Completa, con una matrícula total de 427 mil 275 alumnos (14 % del total) (Jara, Concha, *et.al.* 1999).

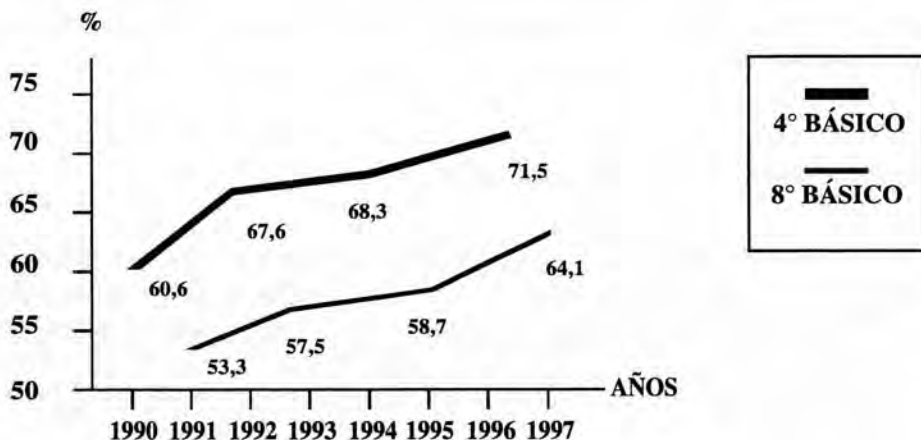
2. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Sin duda que el criterio de evaluación decisivo en una política educacional que define sus objetivos en términos de calidad y equidad, dice relación con los niveles de aprendizaje de los alumnos y la distribución social de tales aprendizajes. El conjunto de inversiones e innovaciones referido tiene por propósito último ofrecer unas oportunidades educativas de otro nivel que el tradicional a la mayoría de los alumnos. Y ello tiene su *test* más duro en los niveles de logro de la matrícula en las competencias fundamentales que el sistema escolar se compromete a comunicar. La evidencia siguiente, aportada por la comparación de los resultados SIMCE de 1990 con los de los años siguientes, permite sostener que hay una mejora sostenida en los promedios nacionales de logro en castellano y matemática, y que ésta es mayor en la educación municipal que en la privada pagada, produciéndose una reducción de la distancia entre la educación de elite y la de las mayorías.

El gráfico N° 1 exhibe el incremento de los promedios nacionales de resultados de aprendizaje en castellano y matemáticas, para el 4° y el 8° años, a lo largo de la década. En términos gruesos, poco más de 10 puntos porcentuales para ambos niveles.

Gráfico 1

RESULTADOS NACIONALES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA '90 - '97
PROMEDIO DE CASTELLANO Y MATEMÁTICAS (%)



Fuente: SIMCE

Los Cuadros N° 3 y N° 4 especifican lo señalado para el 4° Año Básico, informando sobre los resultados en castellano y matemáticas en el período 1990-1996, por dependencia de los establecimientos. El alza del promedio nacional de logro en castellano entre 1990 y 1996 es de 10.65 puntos porcentuales, mientras que en matemática es de 11.08 puntos. Al mismo tiempo, si se considera la brecha en rendimientos entre la educación municipal (57 % de la matrícula) y la particular pagada (8 % de la matrícula), en castellano, en 1990 ésta fue de 22.75 puntos porcentuales, mientras que en 1996 baja a 17.89 puntos: una reducción de tal brecha de 4.86 puntos. La misma comparación para el caso de matemáticas resulta en una reducción de la distancia entre ambas dependencias de 5.96 puntos porcentuales. En el período, la educación municipal mejora, en ambas disciplinas, un poco más que la privada subvencionada, acortando, aunque marginalmente, la distancia entre ambas²⁰.

Desde el punto de vista de las políticas en curso y la equidad, es un dato de crucial importancia que el incremento general en los puntajes ha sido superior en las escuelas de sectores pobres atendidas por el Programa de las 900 Escuelas²¹, y muy

superior en las escuelas rurales, las que estaban en 1990 en un nivel de gran exclusión (Ver Cuadro N° 5).

Puede sostenerse entonces que junto a un avance sostenido en calidad, también es observable un movimiento del sistema en su conjunto en la dirección buscada respecto a equidad, si bien las diferencias entre la educación de la mayoría y la particular pagada siguen siendo marcadas y uno de los desafíos pendientes.

Cuadro N° 3
Castellano 4° Básico
Promedios de logro en prueba SIMCE (*) -1990 a 1996

Año	Nacional	Municipal	Part. Subv.	Part. Pagado
1990	61,23	57,24	64,65	79,99
1992	68,00	63,96	70,75	86,84
1994	67,51	63,49	70,04	83,74
1996	71,88	68,30	74,34	86,19

Fuente: SIMCE

(*) La prueba SIMCE mide logros de aprendizaje definidos como mínimos en los programas oficiales de estudio y se toma a prácticamente el conjunto de la cohorte de cuarto y octavo año en forma anual alternada. En 1994, por ejemplo, 224 mil alumnos rindieron las pruebas de los 4°s años. Las cifras de los cuadros N° 3 y N° 4 expresan porcentajes promedios nacionales y por dependencia administrativa -Municipales, Privados Subvencionados y Privados Pagados.

Cuadro N° 4
Matemáticas 4° Básico
Promedios de logro en Prueba SIMCE 1990 a 1996

Año	Nacional	Municipal	Part. Subv.	Part. Pagado
1990	60,07	56,18	63,11	79,88
1992	67,31	63,70	69,55	85,24
1994	69,25	65,37	71,33	86,42
1996	71,15	67,83	73,12	85,57

Fuente: SIMCE.

Cuadro N° 5
Resultados escuelas del Programa de Educación Básica Rural²²
(SIMCE 4° básico)

	1992	1996	Variación
Matemáticas	34.3	60.8	26.5
Castellano	34.1	59.4	25.3

Fuente: SIMCE

3. DESAFÍOS Y TENSIONES

Un proceso de reforma educacional de la envergadura y características que se han descrito, experimenta las contradicciones y problemas intrínsecos a un proceso de cambio que incluye no sólo nuevas tecnologías y mecanismos institucionales, sino que busca transformaciones en los criterios y prácticas de decenas de miles de profesionales de la educación. Sería materia de otro trabajo, y otra perspectiva de análisis, el intentar sistematizar tales tensiones, conceptualizando los procesos en curso desde la diversidad de actores y significados involucrados, así como de sus pesos relativos y su conflictualidad; o examinar los límites de las políticas públicas respecto al cambio educativo. En vez, concluiremos sólo enumerando las principales desafíos y tensiones que el proceso de Reforma, a nuestro juicio, confronta.

a. *Insuficiencia de las políticas respecto a equidad.* Las críticas más fundadas a la política educacional en curso se refieren al aspecto *equidad* y coinciden en señalar que los esfuerzos que se están haciendo para producir una educación de calidad entre los más pobres son insuficientes. A continuación se enumeran los principales alcances críticos, ya que ellos son sugestivos con relación a las direcciones que permitirán encontrar medidas remediales. Los cuatro principales son²³: i) El diagnóstico ha subestimado la gravedad de la desigualdad que afecta al sistema escolar; ii) Se han privilegiado políticas homogéneas y los recursos destinados a políticas focalizadas de discriminación positiva han sido proporcionalmente muy escasos; iii) Se ha optado acertadamente por la descentralización y por la utilización de herramientas de mercado (financiamiento vía subvención y fondos competitivos de proyectos), pero no se han compensado los efectos no deseados que estos mecanismos poseen en contra de la equidad en educación; iv) Las políticas han sido restrictivamente intraescolares y no han diseñado instrumentos para afectar los factores externos a la escuela como el clima familiar.

b. *Derecho a la educación: insuficientemente resguardado.* Uno de los desafíos importantes que confronta el sistema educacional proviene de las prácticas selectivas de escuelas, liceos y colegios: uno de los medios para mejorar los resultados de aprendizaje de un establecimiento consiste en excluir a los alumnos (y las familias) que tienen o pueden potencialmente tener bajos aprendizajes. La libertad de elegir en estos casos opera para el establecimiento, no para las familias. Esto incrementa la desigualdad en educación y distorsiona la competencia por calidad.

En efecto, la selección de alumnos y la negación de matrícula a los que no cumplen con las condiciones de ingreso fijadas por el establecimiento, es ya una práctica considerada normal y aceptada. Sin embargo, se da también un conjunto de conductas discriminatorias para los que ya están en los establecimientos, como la frecuente cancelación de matrícula o expulsión por bajo rendimiento académico (p.e.: por repetir), por fallas de “conducta” (que van desde niños algo más inquietos que el promedio, a adolescentes embarazadas), o por no pago de la cuota del financiamiento compartido.

Respecto a lo señalado, no existe en Chile un marco legal de las actividades educativas que defina con claridad el alcance del derecho de todos a una educación de calidad, y entregue al Estado las herramientas indispensables para cumplir un rol efectivo en la cautela de esos derechos. Debiera ser parte de la definición del “orden educativo” una clara estipulación de los deberes de los sostenedores que educan con recursos públicos, los que como mínimo deberían erradicar de sus establecimientos toda forma de discriminación y debieran poder ser fiscalizados en relación al uso de los recursos públicos que se les asignan. Lo anterior es particularmente urgente, ya que como contracara de los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación que ofrecen los establecimientos se advierte un crecimiento sostenido de fenómenos de selectividad, expulsión y segregación escolar. Si el derecho a la educación y la equidad son valores orientadores de la marcha del sistema en su conjunto, un desafío de primer orden es contrabalancear en forma eficaz los efectos señalados de la selección de alumnos (familias) por los establecimientos. Sin limitar la libertad de enseñanza ni la pluralidad administrativa que posee la educación chilena y que favorece la variedad de propuestas educacionales, tanto valóricas como pedagógicas, se hace urgente determinar un piso común de contribución a una educación democrática que propicie la igualdad de oportunidades y respete los derechos de los educandos.

c. *Debilidad de mecanismos participativos de los padres y la comunidad.* Las innovaciones de los noventa han tenido un impacto positivo significativo en las escuelas y liceos y sus prácticas. No fue su foco, sin embargo, expandir y fortalecer la participación de los padres y la comunidad, la cual, entre otros aspectos, puede ser un factor equilibrante del poder de los establecimientos de seleccionar alumnos y restringir el derecho a la educación. La debilidad relativa de los mecanismos de

‘voz’ (Hirschman, 1973), afecta la responsabilización del sistema escolar frente a la sociedad. Sin embargo, la expansión de la comunicación pública de los resultados de aprendizaje de las escuelas durante la presente década ha significado una expansión sustancial de las bases para tal responsabilización y ‘rendición de cuentas’.

d. Problemas de desalineación o asincronías entre distintos ámbitos de intervención de las políticas. Las distintas iniciativas impactan a escuelas y liceos, pero en forma paralela, con mucho menos sinergia de la planteada en los diseños, y con áreas importantes que aún no han sido abordadas. Destacan en este punto las asincronías o desfases entre:

- la normativa que rige al sistema escolar, y los principios curriculares, pedagógicos y evaluativos que empujan los programas de cambio del MINEDUC;
- la consistencia, grado de preparación y recursos invertidos en llegar a las escuelas y liceos a través de los programas de mejoramiento, y la dimensión de modernización de la gestión del sector;
- el avance pedagógico de las escuelas y liceos, y el atraso comparado de la formación inicial de docentes;
- la centralidad que en las nuevas funciones del MINEDUC ocupa un sistema de evaluación, y el aislamiento relativo del sistema vigente de medición de la calidad de la educación respecto al resto de las políticas.

e. Sobrecarga de la agenda de cambio. Si se distingue entre tiempo político, tiempo técnico, tiempo de la burocracia y tiempo pedagógico o de los docentes (Braslavski; Cosse, 1996), el de mayores requerimientos es el último. Lógicas políticas y técnicas han determinado el ritmo de los cambios y la agregación de intervenciones examinada. Desde la perspectiva de los profesores, sin embargo, el cuadro puede tener algunos rasgos de “una nueva cosa detrás de otra”, sin tiempo para la apropiación real de las operaciones y significados de las nuevas prácticas que promueven las políticas. Esto no ha sido tomado suficientemente en cuenta por los decisores: la agenda de cambio está probablemente sobrecargada, más allá de las capacidades de absorción de un cambio cultural por cualquier actor en un plazo breve. Debe notarse, sin embargo, que como se ha reiterado, una de las condiciones de contexto que favorecen a la Reforma en forma decisiva, es que cuenta con un horizonte de tiempo como para acomodar el “tiempo largo” de los cambios en prácticas y significados pedagógicos.

f. Ausencia de un discurso o de unas prácticas comunicativas de la política, que integren en forma efectiva el conjunto vasto de las distintas iniciativas y lo logren a su vez integrar con significados caros a la tradición docente como: educación

pública como deber y función crucial del Estado; ética y formulaciones de 'deber ser', como central a la identidad docente; la educación como actividad esencialmente moral -y secundariamente instrumental-; rol central y de liderazgo del MINEDUC; solidaridad y no competencia; participación y no tecnocracia. El tema aún pendiente es la construcción de un nuevo sentido común compartido entre Estado y profesión docente respecto a las características organizacionales y las funciones de la educación subvencionada, que integre las tradiciones estadodocentistas del profesorado. Si bien la Reforma ha sido singularmente exitosa en producir nuevas prácticas a nivel de las escuelas, no tiene un discurso al nivel macro que satisfaga a la profesión docente. Ello no la ubica en contra de la Reforma, ni mucho menos, pero no le permite integrar lo nuevo en una visión propia, que dé cuenta renovada de sus valores tradicionales.

En el ámbito que reseñamos, es interesante comprobar la asimetría respecto al concepto de participación entre profesores y autoridades. Mientras éstas consideran a los PME y los microcentros rurales, o el nuevo marco curricular y el espacio que abre a definiciones por cada comunidad educativa, o los procesos de adquisición de tecnología educativa a partir de opciones de los docentes de cada establecimiento secundario, como otras tantas muestras de participación -de decenas de miles de profesores, real y efectiva-, los profesores consideran que hay falta de participación porque, por ejemplo, no se los consultó sobre la extensión de la jornada escolar o porque no hay debate sobre el "tipo de hombre" y de sociedad para el cual la educación forma (Dastres y Spencer, 1997). Mientras unos apuntan a la escuela y conciben la participación en el contexto de su profesionalización y autonomización efectiva, los otros están mirando el espacio de discusión pública y los debates ideológicos a nivel societal.

En lo que va de la década, se han instalado medios y principios de cambio que se están probando efectivos, en la mayoría de los factores claves determinantes del nivel educativo de un país. Por delante, el ritmo de las transformaciones educativas y sus efectos sobre el aprendizaje cognitivo y moral de alumnos y alumnas, es probable que sea más el propio de los procesos de descubrimiento, apreciación y aprendizaje de nuevas prácticas en la base del sistema, que el de las decisiones políticas y técnicas en su cúspide. Estas seguirán teniendo un impacto decisivo sobre las políticas de equidad, aún en el 'debe' de la agenda de políticas educativas. Lo que debe ser subrayado es que por primera vez en el siglo, los consensos sociales y políticos sobre la centralidad y naturaleza de los cambios requeridos en la educación escolar, parecen asegurar que el sistema puede contar con los tiempos largos requeridos para que el cambio en las prácticas y criterios orientadores de su base profesional tenga lugar, así como con un marco de políticas que asegure la mantención del impulso transformador.

NOTAS

- ¹ El presente artículo es una versión abreviada y actualizada de trabajos anteriores. Ver: C. Cox (1997) *La Reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación*. Santiago de Chile. PREAL; J. Edo. García-Huidobro, C. Cox, (1999) "La Reforma Educacional Chilena: 1990-1998, Visión de Conjunto" en Juan E. García-Huidobro, ed. *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid. Editorial Popular.
- ² Coordinador Nacional del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE); Coordinador de la Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- ³ Dos libros sintetizan la visión generada en los centros académicos independientes, base importante de las políticas de los 90. J. E. García-Huidobro, ed. *Escuela, Calidad e Igualdad*. Santiago de Chile. CIDE, 1989; PIIE, *Educación y Transición Democrática, Propuesta de Políticas Educativas*. Santiago de Chile, 1989.
- ⁴ Sobre Jomtiem, véase, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*. Nueva York. UNICEF, 1990. El nuevo paradigma está articulado en su forma más completa en el libro de CEPAL y UNESCO, *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1992.
- ⁵ Sobre el tema del financiamiento de la educación a lo largo de la década de los 90, véase trabajo de Pablo González, (1999) "Financiamiento, incentivos y reforma educacional", en Juan Edo. García-Huidobro, ed. *La reforma educacional chilena*. Madrid. Editorial Popular.
- ⁶ Los descuentos se aplican en forma progresiva sobre las proporciones que excedan el límite de los tramos fijados en términos de valores de la subvención. Si el cobro es equivalente a menos de ½ subvención, no hay descuento de la misma; si éste es entre 1/2 y 1 subvención, se descuenta el 10 %; entre 1 y 2 subvenciones, se descuenta el 20 %, etc.
- ⁷ Las instituciones participantes son: U. de Tarapacá, U. de Atacama, U. de La Serena, UC de Valpo., U. de Playa Ancha, U. de Concepción, U. del Bio-Bio, UC de Temuco, U. de la Frontera, U. de Los Lagos, U. de Magallanes, U. Blas Cañas, Universidad Central, U. de Chile, U. Educars, U. Metropolitana, UC de Santiago.
- ⁸ Es decir, aproximadamente 1.4 millón de dólares por institución en la vida del proyecto.
- ⁹ El gasto MECE-Básica anual -en promedio, US\$ 40 millones anuales- representa, promedio para el período 92-96, aproximadamente un 5 % del gasto total anual en subvenciones del nivel básico.
- ¹⁰ El acceso a textos es uno de los factores -junto con el tiempo- considerados claves para el logro de mejoramientos en los resultados de aprendizaje. Entre 1988 y 1990, el Estado invirtió en libros de textos de básica un promedio de US\$ 1.6 millones al año. Entre 1991 y 1997, el promedio del gasto anual en textos, solo en el nivel básico (tres libros por alumno de 1° a 4° básico, y cinco libros por alumno, de 5° a 8°), fue de US\$ 4.7 millones (en dólares de diciembre de 1995).
- ¹¹ Entre los años 1992 y 1995, el Componente Infraestructura realizó obras de reparación en 2.232 escuelas (89% de su meta original). Por su parte, el Componente Salud, *pesquisó* al total de la matrícula de 1° a 4° año; *atendió* a través de especialistas (oftalmólogos, otorrinos y

traumatólogos) a 322.241 niños, y *trató* (lentes, medicamentos, kinesiterapia, audífonos, exámenes) a 233.739 alumnos, superando las metas originales del programa.

- ¹² “Aprender de lo cercano para llegar a lo lejano” es el lema de esta línea de acción.
- ¹³ Los establecimientos de la Red Enlaces tienen acceso completo a *Internet* desde marzo de 1999, cuando la empresa CTC instrumenta una donación de cinco mil líneas telefónicas para las escuelas y el uso gratis comunicaciones por diez años, a todas las escuelas de la red. La red es coordinada por Centros Zonales, y treinta y un instituciones universitarias cuya responsabilidad es planificar y gestionar el proyecto Enlaces en sus zonas y de entregar capacitación y asistencia técnico-pedagógica a las escuelas y liceos. Cada Centro Zonal tiene como misión capacitar y asistir técnica y pedagógicamente a los establecimientos educacionales que le encomiende el MECE, por un período de dos años dentro de su “zona” geográfica. En esos dos años deben capacitar a veinte profesores de cada establecimiento, incorporarlos a la Red Enlaces y buscar la mejor integración de la tecnología al aula, a las labores administrativas y a los proyectos extraprogramáticos.
- ¹⁴ La expansión comprometida por el actual Gobierno contempla que hacia fines de 1999 se habrán completado los aproximadamente cinco mil establecimientos, tanto de básica como de educación secundaria, programada por el Ministerio de Educación, y con recursos equivalentes a un total de US.\$ 120 millones.
- ¹⁵ El crecimiento del uso de *Internet* por los establecimientos de la red Enlaces ha experimentado un salto notable a partir del momento en que éste se hace gratis. Las cifras mensuales de consultas al *Web* de Enlaces son elocuentes al respecto:
- | | | | |
|---------------|---------------|--|--------------|
| sep. 98: 3292 | oct 98: 4097 | nov 98: 5309 | dic 98: 4015 |
| ene 99: 4663 | feb 99: 4315 | mar 99: 9745 (comienzo efectivo de Internet-CTC) | |
| abr 99: 10957 | may 99: 11894 | jun 99: 19402 | |
- ¹⁶ En promedio, el MECE-Ed.Medía invertirá aproximadamente US\$ 34.5 millones al año, entre 1995 y el año 2.000, en los liceos subvencionados. La cifra anual señalada equivale a un 13% del gasto en subvenciones de la educación secundaria del año 1996.
- ¹⁷ Recursos equivalentes a aproximadamente US\$ 2,780 por establecimiento en la vida del Programa.
- ¹⁸ El proceso de selección de los liceos Montegrando tuvo dos pasos: una rigurosa evaluación técnica ordenó los distintos proyectos por región, los que luego fueron discutidos y seleccionados por una Comisión Nacional *ad hoc*, de figuras de los campos educacional, científico y humanístico, de naturaleza plural. La Comisión incluyó, entre otros, a María Teresa Infante, responsable de políticas educacionales durante los ochenta, como también al ex senador comunista Volodia Teitelboim.
- ¹⁹ Estos objetivos tienen su base material de realización en el proyecto *Enlaces* y su cobertura universal de los liceos y colegios subvencionados en julio de 1999.
- ²⁰ Entre 1990 y 1996, los rendimientos promedio en castellano de la educación municipal mejoran en 11.06 puntos contra 9.66 de la educación privada subvencionada; en matemáticas, la educación municipal mejora en 11.65 puntos y la privada subvencionada en 10.01 puntos.
- ²¹ Estas escuelas han mejorado su puntaje en cuatro puntos más que el promedio de las subvencionadas.
- ²² MINEDUC, DIPLAP, Departamento de Estudios. Se considera todas las escuelas uni, bi y tri docentes del Programa de Educación Básica Rural que tuvieron medición SIMCE en 1992 y

1996 y que estaban incorporadas al programa desde 1992. Total: 196 escuelas equivalente al 6.1 % de las escuelas del programa.

- ²³ Véase E. Cohen, ed. *Educación, Eficiencia y Equidad*. Santiago de Chile. CEPAL, OEA, SUR, 1998.

REFERENCIAS

- Ávalos, Beatrice. "Mejoramiento de la Formación Inicial Docente" en Juan E. García-Huidobro, ed. *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid. Editorial Popular, 1999.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. Buenos Aires, 1996.
- CEPAL y UNESCO. *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1992.
- Cohen, Ernesto, ed. *Educación, eficiencia y equidad*. Santiago de Chile. CEPAL, OEA, SUR, 1998.
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*. Nueva York. UNICEF, 1990.
- Cox, C. *La Reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación*. Santiago de Chile. PREAL, 1997.
- Cox, Cristián. "La reforma del currículum" en Juan E. García-Huidobro, ed. *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid. Editorial Popular, 1999.
- Dastres, Cecilia y Christian Spencer. *El proceso comunicativo de la reforma educativa*. Santiago de Chile. Mimeo. Instituto de Sociología, Universidad Católica, 1997.
- García-Huidobro, J.E., ed. *Escuela, Calidad e Igualdad*. Santiago de Chile. CIDE, 1989.
- García-Huidobro, J.E. y C. Cox. "La Reforma Educacional Chilena: 1990-1998, Visión de Conjunto" en Juan E. García-Huidobro, ed. *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid. Editorial Popular, 1999.
- González, Pablo, (1999). "Financiamiento, incentivos y reforma educacional" en Juan E. García-Huidobro, ed. *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid. Editorial Popular, 1999.
- Hirschman, Albert O. *Exit, Voice and Loyalty*. Harvard University Press. Cambridge. Mass, 1973.
- Hopenhayn, Martín. *El desafío educativo: en busca de la equidad perdida*. Seminario-Taller, Asignación de recursos para el mejoramiento de la calidad y equidad. Santiago de Chile. CEPAL, 1996.
- Jara, Cecilia y Carlos Concha *et.al.* "Jornada escolar completa" en Juan E. García-Huidobro, ed. *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid. Editorial Popular, 1999.
- Lemaitre, María José. "El paso desde mejoramiento a reforma" en Juan E. García-Huidobro, ed. *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid. Editorial Popular, 1999.
- Ministerio de Educación. *La Reforma en Marcha, Jornada Completa Diurna para Todos*. Santiago de Chile, 1997.
- Núñez, Iván. *Política Social en educación: equidad, calidad*. Mimeo. Santiago de Chile. MINEDUC, 1996.

- Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). *Educación y Transición Democrática. Propuesta de Políticas Educativas*, 1989.
- San Miguel, Javier. "Programa de Educación Básica Rural" en Juan E. García-Huidobro, ed. *La Reforma Educativa Chilena*. Madrid. Editorial Popular, 1999.
- Sotomayor, Carmen. "Programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres (P-900)" en Juan E. García-Huidobro, ed. *La Reforma Educativa Chilena*. Madrid. Editorial Popular, 1999.
- Undurraga, Gonzalo. "Programa de becas al exterior para profesores en servicio" en Juan E. García-Huidobro, ed. *La Reforma Educativa Chilena*. Madrid. Editorial Popular.