

# LA EDUCACIÓN CHILENA EN EL CAMBIO DE SIGLO: POLÍTICAS, RESULTADOS Y DESAFÍOS

---

Informe Nacional de Chile

Oficina Internacional de Educación | UNESCO



MINISTERIO DE EDUCACIÓN | SANTIAGO DE CHILE | AGOSTO DE 2004

# LA EDUCACIÓN CHILENA EN EL CAMBIO DE SIGLO: POLÍTICAS, RESULTADOS Y DESAFÍOS

---

Informe Nacional de Chile

Oficina Internacional de Educación | UNESCO

## INDICE

---

INTRODUCCIÓN	5
PARTE I: EL SISTEMA EDUCATIVO AL COMIENZO DEL SIGLO XXI:	
UNA VISIÓN DE CONJUNTO	7
1. Sistema educativo chileno y políticas educacionales en el cambio de siglo	8
1.1. Objetivos y características de las reformas actuales	8
1.2. Prioridades 2003-2006	17
1.3. Marco legal del sistema educacional	22
1.4. Estructura, organización, financiamiento y gestión del sistema educativo	29
1.5. Las políticas curriculares	38
1.6. Fortalecimiento de la profesión docente	46
Referencias	54
2. Principales logros cuantitativos y cualitativos Resultados de las políticas de los 90	56
2.1. Acceso, cobertura	56
2.2. Condiciones y medios materiales para el aprendizaje	62
2.3. Cambio en las prácticas docentes	71
2.4. Resultados de aprendizaje	74
2.5. Resultados en Mediciones Internacionales	85
2.6. Equidad	91
2.7. Diálogo político, redes y participación	94
Referencias	109
3. Problemas y desafíos del sistema educativo a inicios del siglo XXI: Respuestas de las políticas post-2000	112
Introducción	112
3.1. La brecha de capacidades docentes	113
3.2. Inequidad en la distribución de resultados de aprendizaje	117
3.3. Debilidad en nexos estructurales del sistema educativo	124
Referencias	132

<b>PARTE II: EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS LOS JÓVENES:</b>	
<b>DESAFÍOS, TENDENCIAS Y PRIORIDADES</b>	<b>134</b>
<b>4. Políticas para la calidad y equidad de la educación de los jóvenes: componentes y resultados</b>	<b>135</b>
4.1. Programas de mejoramiento de la calidad y la equidad	138
4.2. Cambio de la estructura y contenidos del Currículum de la Educación Media	144
4.3. Extensión de la Jornada Escolar en la Educación Media	149
4.4. Educación media completa como mínimo para todos los jóvenes: redefinición legal de la escolaridad obligatoria	150
4.5. Balance de resultados	152
4.6. Conclusión	156
<b>Referencias</b>	<b>160</b>
<b>5. Los temas de debate en la cuadragésimo séptima reunión de la CIE y sus correlatos en las políticas educacionales de Chile</b>	<b>163</b>
<b>Introducción</b>	<b>163</b>
5.1. Educación e igualdad de géneros	163
5.2. Educación y exclusión social	167
5.3. Educación y competencias para la vida	167
5.4. Educación y el papel de los docentes	175
5.5. Educación y desarrollo sostenible	177
<b>Referencias</b>	<b>180</b>

## INTRODUCCIÓN

---

A partir de 1990, en el período de transición a la democracia, que terminó con 17 años de gobierno militar, Chile introdujo políticas destinadas a reformar su sistema educacional en un refuerzo por mejorar sustancialmente su calidad y equidad. Para alcanzar estas metas, los gobiernos democráticos incrementaron el papel del Estado, definiendo prioridades y demostrando liderazgo para el desarrollo de la educación (adoptando el papel de promotor de la educación). Tres gobiernos<sup>1</sup> han seguido una política educacional consistente desde 1990 al presente, combinando recursos estatales y privados, lo que ha caracterizado el desarrollo del sistema educacional de este país.

En este período, el gasto en educación (tanto privada como pública) ha aumentado de un 3.8% a un 7.4% del PIB; la matrícula escolar aumentó en un 20.4% y en la educación superior, en un 93%. El tiempo que los estudiantes permanecen en los colegios aumentó en forma sustancial como resultado de una mayor inversión en infraestructura, lo que permitió cambiar la jornada escolar de medio día a jornada completa, reemplazando así los dos turnos en un mismo establecimiento escolar. Adicionalmente, los recursos materiales para el aprendizaje se renovaron a través de la provisión universal de textos y Tecnologías de Información y Comunicación, y se realizó una profunda reforma del currículum desde la educación preescolar hasta 4° Medio. Las condiciones del profesorado también se mejoraron: en el período hay un aumento salarial sobre el 140% en términos reales, y un esfuerzo sistemático por expandir la capacitación en servicio. Estos cambios han tenido lugar de manera gradual y consistente. Un acuerdo político a largo plazo referido a la dirección de la reforma educacional y a una relación armónica con los sindicatos de profesores ha ayudado a implementar las nuevas políticas educacionales.

Gracias a las políticas aplicadas en los años 90, el comienzo del siglo XXI abre nuevas oportunidades para alcanzar nuevas e importantes metas: mejorar la equidad, reforzar la formación del profesorado y aumentar la cobertura y calidad en educación superior.

El presente Informe se refiere a las políticas educacionales del Gobierno de Chile entre 1990 y el año 2004. Dichas políticas tienen una doble continuidad: por una parte, son responsabilidad de tres gobiernos de una misma alianza política (Concertación de Partidos por la Democracia) electos después de marzo de 1990. Por otra, la continuidad política se ha visto reforzada por la adopción, a lo largo del período, de políticas educacionales de mejoramiento, a inicios de la década de los Noventa, y reforma luego, que han sido consistentes en mantener las mismas orientaciones generales y estrategias.

En este Informe se describirán y analizarán, conforme al temario propuesto por la Oficina Internacional de Educación, una visión de conjunto del sistema educativo al comienzo del

---

<sup>1</sup> Los gobiernos del Presidente Patricio Aylwin (1990-1994), Presidente Eduardo Frei (1994-2000) y Presidente Ricardo Lagos (2000-2006).

siglo XXI; y las políticas educacionales de las décadas pasada y presente, con especial foco en aquellas que impactan a los jóvenes.

El Informe está organizado en dos partes y cinco capítulos. La Parte I, El sistema educativo al comienzo del siglo XXI: una visión de conjunto, organizada en tres capítulos, sigue con exactitud el esquema propuesto por la Oficina Internacional de Educación: el Capítulo uno describe el sistema educativo Chileno y las políticas educacionales en el cambio de siglo; el Capítulo dos refiere los principales logros cuantitativos y cualitativos del período 1990-2003; el Capítulo tres examina los principales problemas y desafíos que Chile enfrenta en la primera década del presente siglo.

La Parte II, Educación de Calidad para Todos los Jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades, está organizada en dos capítulos, correspondientes a los capítulos cuatro y cinco del Informe. En el primero se describe y analiza la reforma de la educación secundaria Chilena, la que con un 87% de cobertura en 2002, constituye la experiencia educativa fundamental de la inmensa mayoría de los jóvenes del país.

En el capítulo cinco y final del Informe, se reporta la experiencia de políticas recientes del país respecto a los cinco temas de la cuadragésimo séptima reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE): las relaciones de la educación con las temáticas de igualdad de géneros, inclusión social, competencias para la vida, papel de los docentes, desarrollo sostenible.

El Informe tiene por objeto fundamental las instituciones y políticas de la educación escolar; sólo tangencialmente se referirá a la institucionalidad y prioridades gubernamentales en educación superior.

#### *Nota general sobre fuentes*

En la elaboración del presente Informe para la Oficina Internacional de Educación, el Ministerio de Educación ha hecho uso de esfuerzos descriptivos y analíticos recientes de sus políticas, tanto institucionales, como de autores que son, o han sido, autoridades gubernamentales del sector educacional en el período 1990-2004. Los documentos clave respectivos son:

Bellei, C. (2003). ¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena?; Cox, C. (2003) Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del Siglo XX; Gysling, J. (2003). Reforma Curricular: Itinerario de una transformación cultural; Lemaitre, M<sup>a</sup> José, M. Cerri, C. Cox, C. Rovira (2003), La reforma de la educación media. Los cuatro trabajos en C. Cox (editor), Políticas educacionales en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Ed. Universitaria, Santiago.

OCDE y Ministerio de Educación (2004), Informe de antecedentes del país para OCDE: evaluación de las políticas educacionales de Chile, en OCDE (2004) Revisión de políticas nacionales de Educación: Chile, Paris.

PARTE I

EL SISTEMA EDUCATIVO AL  
COMIENZO DEL SIGLO XXI:  
UNA VISIÓN DE CONJUNTO

# I. SISTEMA EDUCATIVO CHILENO Y POLÍTICAS EDUCACIONALES EN EL CAMBIO DE SIGLO

---

## 1.1. Objetivos y características de las reformas actuales

### POLÍTICAS EDUCACIONALES DE LOS AÑOS 90

A inicios de los años 80, el gobierno militar de Chile (1973-1990) transformó profundamente el modelo de financiamiento y gestión del sistema escolar. En el marco de un régimen político autoritario con poderes extraordinarios y a través de una reforma estructural radical, descentralizó su administración, introdujo instrumentos de financiamiento basados en el subsidio a la demanda, desafilió del estatus de funcionarios públicos al conjunto del cuerpo docente, y utilizó instrumentos legales e incentivos de mercado para estimular la creación y el crecimiento de escuelas privadas con financiamiento estatal. En 1990, luego de más de década y media de política autoritaria y una década de economía neo-liberal, un gobierno democrático de una alianza política de centro-izquierda inició políticas en educación con una nueva agenda y concedió un estatuto protegido y de carácter nacional al profesorado. La nueva agenda se centra en objetivos de calidad y equidad de los contextos y resultados de aprendizaje del sistema escolar. Su realización ha contado con un estado capaz no sólo de velar por condiciones mínimas de funcionamiento de la educación (rol subsidiario), como hizo en los años 80', sino también de definir y conducir políticas de desarrollo del sector (rol promotor).

Consideradas en su conjunto, las últimas dos décadas del siglo XX en la educación de Chile, equivalen a un período de fuerte intervención estatal bajo paradigmas diferentes: uno de mercado o de modelos de elección, y otro de estado o modelos de integración.

El Gobierno democrático que asumió en marzo de 1990, luego de más de década y media de gobierno militar, inauguró un marco de políticas educacionales que abarca los catorce años que van desde ese año hasta el 2004, a través de tres gobiernos y siete ministros de educación<sup>2</sup>, quienes originaron e implementaron políticas orientadas por una misma visión sobre calidad y equidad de la educación, y recurrieron a un repertorio compartido de criterios de acción y aplicaron instrumentos de estado y mercado similares.

---

2 Ministro Ricardo Lagos (1990-1992); Ministro Jorge Arrate (1992-1994); Ministro Ernesto Schiefelbein (1994); Ministro Sergio Molina (1994-1996); Ministro José Pablo Arellano (1996-2000); Ministra Mariana Aylwin (2000-2003); Ministro Sergio Bitar (2003 - ).



## CONTINUIDAD Y RUPTURA

El gobierno de la transición a la democracia tomó la decisión estratégica de no revertir el proceso de municipalización ni cambiar el modelo y mecanismos de financiamiento establecidos en 1981. Esta opción se tomó a pesar de las expectativas del profesorado de que ello ocurriera, y a pesar del origen e implementación autoritarios de ambos cambios. Junto con ello, fijó como norte de sus políticas el logro de una calidad considerablemente más alta y una equidad de la provisión de educación financiada públicamente. Con ello redefinió el papel del estado en el sector: de un papel subsidiario, consistente en funciones de asignación de recursos y supervisión de los marcos institucionales y educativos en que la competencia por matrícula producía determinados estándares de logro y patrón de distribución social, a un papel promotor y responsable, tanto respecto de los objetivos de calidad a nivel del sistema en su conjunto, como de los de equidad. Esto último supone dos criterios articuladores del conjunto de las políticas de los años 90, que especifican la naturaleza del accionar público en educación: programas integrales de intervención de cobertura universal para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, y programas compensatorios focalizados en las escuelas y liceos de menores recursos con bajos resultados de aprendizaje para el mejoramiento de la equidad.

Seis criterios estratégicos plasman las dimensiones de continuidad y ruptura referidas, y que constituyen la base común de las políticas de los tres gobiernos que van de 1990 a 2004:

- Mejoramiento de la calidad de la educación, con centro en las condiciones, los procesos y resultados de aprendizaje.
- Énfasis en el logro de equidad, mediante la atención a las diferencias y la discriminación a favor de los más vulnerables.
- Regulación del sistema, en adición a la ley y la norma, mediante incentivos, información y evaluación.
- Apertura del sistema educacional y de sus instituciones, entre ellas, y a las demandas de la sociedad.
- Concepto de cambio incremental y combinación de estrategias de “estado” y “mercado”; “de arriba hacia abajo” y de “abajo hacia arriba”; de construcción de redes.
- Carácter estratégico y de Estado de las políticas educacionales, con base en consenso entre los actores y combinación de medios.

## DIMENSIONES DE POLÍTICA Y COMPONENTES

El Cuadro siguiente ofrece una visión sinóptica del conjunto de las políticas de mejoramiento y reforma de la calidad y equidad de la educación en la década de los 90. Estas han sido organizadas en tres ámbitos, de acuerdo a los componentes del sistema educacional que afectan, y los actores y mediaciones institucionales que los generan.

El primer ámbito (columna 2 y 3 en Cuadro 1) presenta las condiciones políticas y económicas que definen el marco de funcionamiento del sistema escolar en el período. Esta dimensión cubre cuatro factores claves: a) visión o paradigma de las políticas gubernamentales en el sector; b) nivel de acuerdo o conflicto sobre política educacional; c) nivel del gasto y distribución entre niveles del mismo en el sector; y d) relación del estado con los docentes, clave de la gobernabilidad del sector.

Desde la perspectiva de los actores e instituciones claves en la determinación de los factores mencionados, esta dimensión exhibe una economía política compleja, o la más políticamente mediada de las tres dimensiones de las políticas. Los componentes claves en este ámbito son: a) cambio del paradigma ordenador de las políticas de estado subsidiario a estado promotor; b) visión nacional sobre la alta prioridad de la educación, el marco de acuerdos y baja conflictividad que acompaña y define las políticas del período, configuración que tiene su hito clave en la Comisión Nacional de Modernización convocada por el Presidente de la República en 1994; c) el crecimiento sostenido del gasto en educación, tanto público (de 907 millones de dólares en 1990 a 3.392 millones de dólares en 2004) como privado (de 1.8% a 3.3% del PIB) y expresado en las leyes sobre financiamiento compartido y donaciones a la educación, de 1993; y d) las leyes definitorias del estatuto de los docentes, de 1991 y 1995 y la evaluación voluntaria e incentivos individuales para los mejores docentes en 2001, y la evaluación obligatoria en 2004.

Cuadro 1: Resumen de las Políticas y Reforma Educacional de los 90.

Gobierno	Año y Presupuesto	Condiciones políticas, financieras y laborales	Programas de mejoramiento y renovación pedagógica	Reforma del currículum y jornada escolar completa
Presidencia de Patricio Aylwin (1990-1994)	1990 Presupuesto: US\$ 907 millones	Cambio de paradigma de política educacional; estado responsable y promotor; educación de calidad y competitividad del país; equidad, discriminación positiva.	Programa de las 900 escuelas	
	1991 US\$ 1035 millones Estatuto Docente (N°1)	Estatuto Docente (N°1)		
	1992 Presupuesto: US\$ 1176 millones		Programa MECE-Básica (1992-1997)	
	1993 Presupuesto: US\$ 1328 millones	Financiamiento Compartido. Incentivos tributarios a donaciones para educación.		
	1994 Presupuesto: US\$ 1461			
Presidencia de Eduardo Frei (1994-2000)	1995 Presupuesto US\$ 1620 millones	Construcción de consensos: Comisión Nacional de Modernización de la Educación; Acuerdo de Partidos Políticos sobre una Agenda Educativa. Estatuto Docente (N°2): más flexible; incentivos colectivos al desempeño (SNED)	Programa MECE-Media (1995-2000)	
	1996 Presupuesto: US\$ 1840 millones		Pasantías y Diplomados de profesores en el extranjero	Nuevo currículum para Educación Básica
	1997 Presupuesto: US\$ 2017 millones		Proyecto Montegrande Masificación Enlaces Fortalecimiento Docente; Programa Formación Inicial; Capacitación Reforma Curricular	Ley de Jornada Escolar Completa. Consulta Nacional sobre nuevo currículum de Educación Media.
	1998 Presupuesto: US\$ 2214 millones			Nuevo currículum para Educación Media
	1999 Presupuesto: US\$ 2412 millones			
Presidencia de Ricardo Lagos (2000-2006)	2000 Presupuesto: US\$ 2617 millones	Acuerdo Ministerio-Gremio Docente: Incentivos al desempeño individual Estatuto Docente (N°3) Ley Mejoramiento remuneraciones; Red Maestros de Maestros; Evaluación desempeño individual.	Estrategia focalizada para aumentar la retención en Educación Media. (Liceos para Todos)	Nuevo currículum para Educación Parvularia.
	2001 Presupuesto: US\$ 2788 millones			
	2002 Presupuesto: US\$ 3017 millones	Sistema voluntario para la evaluación de docentes de excelencia	Campaña para la lectura, escritura y matemática de Kinder a 4° básico	

Gobierno	Año y Presupuesto	Condiciones políticas, financieras y laborales	Programas de mejoramiento y renovación pedagógica	Reforma del currículum y jornada escolar completa
	2003 Presupuesto: US\$3095 millones	Reforma a la Constitución: extensión de la educación obligatoria a 12 años.	Programa "El inglés abre puertas"	
	2004 Presupuesto: US\$3392 millones	Sistema Obligatorio de Evaluación docente		Nuevo Currículum para la educación de adultos

Presupuestos en millones de dólares del año 2001.

El segundo ámbito de las políticas (columna 4 en Cuadro 1) es el de las intervenciones dirigidas a mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes. Desde la perspectiva de su generación e implementación, este ámbito exhibe una economía política más simple, enteramente intra-campo educacional y donde no hay confrontación de intereses. El ámbito cubre diez programas generados e implementados a lo largo de la década: dos programas integrales de cobertura universal, que combinan inversiones en insumos materiales con intervenciones destinadas a la creación o fortalecimiento de capacidades y procesos; cuatro programas de cobertura focalizada en escuelas y liceos carenciados; tres programas con foco en docentes; un programa para la implantación de la informática educativa en todo el sistema escolar. Una descripción de los contenidos, montos y coberturas de los mismos puede observarse en el Cuadro 2.

Un tercer ámbito (columna 5 en el Cuadro 1) incluye políticas directamente referidas a la calidad de los aprendizajes, pero a diferencia de los programas de mejoramiento, son obligatorias para el conjunto del sistema y tocan aspectos estructurales. Se trata de componentes de reforma propiamente: el cambio de la jornada escolar, iniciado en 1997, y el cambio del currículum, iniciado en 1996. En ambos componentes opera una economía política más compleja que con los programas. Con mediación de leyes y logro de acuerdos entre gobierno y oposición, en el caso de la extensión de jornada; con procesos participativos amplios y mediaciones inter-institucionales (Ministerio de Educación y Consejo Superior de Educación) en el caso del currículum.

El rasgo más sobresaliente del conjunto es el de su continuidad: la estabilidad de una dirección de cambio que va sumando elementos y complejizándose, pero al interior de una visión y un marco estratégico que no varían, lo que otorga una consistencia inusual en la acción estatal en el sector.

Desde la perspectiva de su generación, es también un rasgo que atraviesa el conjunto de las políticas la importante presencia de la investigación educacional así como de la apertura a la evidencia comparada internacional, por un lado, y procesos de consulta, por otro, especialmente en relación a la reforma curricular.

## PROGRAMAS DE MEJORAMIENTO

La agenda de mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y de la equidad de su distribución social, en su primera etapa fue abordada a través de un conjunto diversificado de programas diseñados y financiados por el Ministerio de Educación, y conformados todos ellos por una combinación variable de inversiones en medios y tecnologías destinadas a levantar las condiciones materiales del aprendizaje, con apoyos directos e indirectos para la renovación y fortalecimiento de prácticas pedagógicas y de gestión.

La estrategia “programas” es fundamentalmente de apoyo material y técnico a las unidades educativas. A partir de una intervención en 1990 en sólo el decil de escuelas básicas de más pobres resultados, la estrategia se expande y complejiza, abarcando el conjunto de la educación básica a partir de 1992, luego el conjunto de la educación media desde 1995, y la formación docente desde 1997. Hacia el final de la década, se agregan nuevas intervenciones focalizadas en el nivel medio. En suma, se desarrollan un total de doce programas: dos de ellos de cobertura universal; seis de cobertura focalizada; tres dirigidos a la formación inicial y en ejercicio de los docentes; uno referido a la implantación de las tecnologías de información y comunicaciones en el sistema escolar; otro centrado en el fortalecimiento de las capacidades docentes en la enseñanza de lectura, escritura y matemática en el primer ciclo de la educación básica; y finalmente un sexto programa, lanzado en 2003, de fortalecimiento de la enseñanza del inglés. Post-2000, todos los programas focalizados iniciados en la década de 1990 siguen vigentes, y respecto de los dos de cobertura universal, si bien no continúan como programas, sus componentes se han “institucionalizado” y permanecen como parte del quehacer rutinario del sistema escolar.

El conjunto de los programas alcanzó a representar en su año de mayor gasto relativo (1996), el 4.3% del presupuesto del Ministerio de Educación. Si bien menor en términos de su peso presupuestal, el vector “programas” de la acción gubernamental tiene una importancia estratégica: es el que construye la nueva base de recursos de aprendizaje del sistema escolar, difunde entre el profesorado las nuevas ideas curriculares y didácticas, instaura incentivos de nuevo tipo a la gestión descentralizada, y realiza los principios de discriminación positiva y estado responsable y promotor.

El siguiente cuadro ofrece una sinopsis de la cobertura, componentes y recursos promedio por año, de cada uno de los doce programas aludidos.

Cuadro 2: Programas para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad Educacional: Componentes, cobertura y recursos anuales.

Universal	Programas	Componentes y o estrategia específica	Unidades cubiertas	Cobertura	Promedio anual recursos (b)
	MECE Básica 1992-1997	Infraestructura: PME (c), Rural (d), Enlaces, parvularia, textos escolares, bibliotecas de aula, material educacional, salud escolar	8,000 escuelas básicas	100% de la matrícula de Básica	US\$ 32 millones
	MECE Media 1995-2000	Enlaces, textos escolares, bibliotecas de aula, PME, grupos de desarrollo profesional, jóvenes, infraestructura, red de asistencia técnica.	1 350 liceos generales y técnico-profesionales	100% de la matrícula de Media	US\$ 34.5 millones
Focalizados	P-900 1990-post 2000 Educación Básica	Talleres de aprendizaje y monitores comunales, materiales y asistencia técnica focalizada en lenguaje y matemática, talleres de profesores, apoyo a la gestión escolar.	1 200 escuelas básicas	11% de la matrícula de Básica	US\$ 4.8 millones
	Educación Rural 1992-post 2000 Educación Básica	Apoyo para escuelas rurales con uno, dos o tres docentes, oportunidades de capacitación local, "micro-centros", material didáctico y curricular ad hoc para el medio rural.	3 285 pequeñas escuelas rurales	5.9% de la matrícula de Básica	US\$ 3.2 millones
	Montegrando 1997-post 2000 Educación Media	Recursos sustanciales y asistencia técnica para proyectos institucionales innovadores. Autonomía administrativa.	51 liceos de anticipación de la reforma	5.4% de la matrícula de Media	US\$ 6.4 millones
	Liceo para Todos, 2000-2006 Educación Media	Apoyo educacional y asistencia especial para reducir deserción y mejorar los aprendizajes.	432 liceos con alta pobreza educacional y social	33% de la matrícula de media	US\$ 3.5 millones
	Campaña para la lectura, escritura y matemática de Kinder a 4° básico 2003-2006	Ajuste curricular, materiales para padres, apoyo "tutorial" intensivo a profesores del primer ciclo básico en lenguaje y matemáticas.	416 escuelas básicas	4.3% de la matrícula en 2003-2004	US\$ 1.5 millones
	El Inglés abre puertas. 2003-2006	Estándares y medición para básica y media; Desarrollo Profesional Docente; Apoyo a la escuela a través de textos escolares y Programas de voluntarios; Apoyo a iniciativas de creación de empleo.	2000 profesores	35% de matrícula municipalizada y 25% de matrícula particular subvencionada.	US\$2.0 millones.
Formación docente	Formación inicial docente 1997-2002	Sustanciales recursos para proyectos de renovación curricular e institucional en centros formadores de profesores.	17 facultades de educación	79% de la matrícula de estudiantes de pedagogía.	US\$ 4.9 millones
	Becas al exterior, 1996-post 2000	Becas para realizar pasantías de 4 semanas en el exterior.	800 profesores por año	3.8% del total de docentes, de 1998-2001	US\$ 5.4 millones

Universal	Programas	Componentes y o estrategia específica	Unidades cubiertas	Cobertura	Promedio anual recursos (b)
	Actualización curricular 1998-2002	Formación en los nuevos programas de estudio, realizada por universidades	44 000 docentes por año	100% de profesores involucrados en la implementación del nuevo currículum (1997-2002)	US\$ 7.5 millones
Tecnología de la información	Enlaces 1992-post 2000	Sala de computación por escuela, dos años de capacitación para el equipo docente, red de universidades proporcionan asistencia técnica.	8 300 escuelas y liceos	92% de la matrícula del sistema escolar subvencionado (2003)	US\$ 20.1 millones

- (a) Cifras de cobertura se refieren a matrícula subvencionada (excluyendo al sector pagado, el que cubre cerca del 8% del total).  
 (b) US.\$ millones año 2000.  
 (c) Programas de Mejoramiento Educativo (PME). Proyectos de desarrollo educacional adjudicados anualmente mediante concurso.  
 (d) Los programas de Educación Rural, Enlaces y PME comenzaron como parte del programa MECE-Básica y continuaron en forma independiente.

## ETAPAS EN EL PROCESO DE REFORMA

La evolución del esfuerzo de mejoramiento y reforma educacional en curso en Chile, iniciada al día siguiente del cambio de régimen político (11 de marzo de 1990)<sup>3</sup>, puede caracterizarse en términos de tres etapas.

Una primera etapa, que va de 1990 a 1995, es de construcción de condiciones de base para un funcionamiento mejorado del sistema escolar<sup>4</sup>. Condiciones políticas que se traducen en alta prioridad gubernamental al sector y construcción de confianzas y acuerdos respecto a la agenda de cambio en educación; condiciones profesionales y laborales mejoradas de los docentes; condiciones materiales para el aprendizaje, con recursos actualizados y en volúmenes suficientes (textos, bibliotecas, materiales didácticos, computadores en red); condiciones institucionales y técnicas para la renovación de la pedagogía y la gestión, a través del esfuerzos de los programas P.900 y Rural respecto de Lenguaje y Matemáticas, y de los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) respecto al trabajo de proyectos por equipos docentes.

La segunda etapa se inaugura en 1996, con la decisión gubernamental de establecer la jornada completa y llevar a cabo la reforma curricular, junto a dos ejes de medidas de apoyo: intensificación del accionar de los programas de mejoramiento (expansión de Enlaces, creación del Programa Montegrande, e intensificación de las políticas de fortalecimiento de la profesión docente (renovación de la formación inicial, programas de estadías en el extranjero, premios a la excelencia docente) (véase el Cuadro 2). En 1996 parte efectivamente una reforma del sistema escolar: cambio de su escala temporal de funcionamiento, y cambio profundo del currículum que regula la experiencia formativa que se busca ofrecer a niños y jóvenes.

3 El 12 de marzo de 1990, en una escuela de la comuna de Conchalí, en la periferia de Santiago, se inauguró el Programa de Mejoramiento de la Educación Básica de Zonas de Pobreza, (conocido como Programa de las 900 Escuelas o simplemente, P-900). Este Programa es el primero del componente "Programas de Mejoramiento", como se describirá más adelante.

4 Sus hitos son el Programa de las 900 Escuelas (1990), el Estatuto Docente (1991), el Programa MECE-Básica (1992), la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994) y el inicio del programa MECE-Media (1995).

El inicio de la tercera etapa puede fijarse en la segunda mitad del año 2000, cuando se conocen resultados de aprendizaje insatisfactorios, medidos por pruebas tanto nacionales como internacionales, que muestran que el sistema escolar logra pobres resultados respecto a estándares de aprendizaje competitivos en el mundo global. Las mediciones SIMCE y TIMSS muestran que si bien las bases del edificio de un nuevo sistema escolar estaba construido, las experiencias de aprendizaje en su interior estaban aún lejos de lo requerido por una sociedad integrada a un mundo globalizado y cada vez más exigente en términos de conocimiento y capacidades de las personas y las organizaciones. “Llevar la reforma al aula”, es decir, a unas prácticas de enseñanza-aprendizaje, es el lema que domina los énfasis de política al inicio de la nueva década. Los que se plasman a partir de 2003 en una segunda reforma al currículum del primer ciclo básico, giro en las estrategias de desarrollo profesional docente, énfasis en las competencias para la globalización –inglés y TICs–, así como creación de nuevas instituciones e instrumentos para el aseguramiento de la calidad como de la equidad, tanto en el sistema escolar como en la educación superior (acreditación de instituciones y programas; evaluación docente; respaldo legal a integración social en los establecimientos escolares privados financiados públicamente).

#### SINOPSIS DE LOGROS

Las políticas de los Noventa generaron un cambio radical en la cobertura de la educación, en las condiciones materiales para enseñar y aprender, en las remuneraciones docentes, en el currículum y la evaluación. Como se señaló en la Introducción, Chile para el cambio de siglo gasta en educación más del 7% de su PIB, y su gasto público en el sector más que triplica los montos de 1990. Dos tercios de este mayor gasto corresponden a un alza de aproximadamente 140% en términos reales de las remuneraciones docentes. Sobre estas bases, la matrícula escolar aumentó en un 20.4% y prácticamente se duplicó en la educación superior. El tiempo que los estudiantes permanecen en los colegios aumentó en forma sustancial como resultado de una mayor inversión en infraestructura, lo que permitió cambiar la jornada escolar de medio día a jornada completa, reemplazando así los dos turnos en un mismo establecimiento escolar. Adicionalmente, los recursos materiales para el aprendizaje se renovaron a través de la provisión universal de textos y computadores, y la provisión de conectividad de estos a Internet. Como ya se ha enunciado, se realizó una profunda reforma del currículum desde la educación preescolar hasta el final de la secundaria.

En términos de aprendizaje, los promedios nacionales de logro medidos por pruebas nacionales e internacionales métricamente robustas y comparables muestran, entre 1996 y 2003, alzas leves pero consistentes en lenguaje, historia y ciencias, y estabilidad en matemáticas; con mantención de diferencias sistemáticas entre grupos socio-económicos. Sobre esta base de logros como de limitaciones, se funda la agenda del presente.



## 1.2. Prioridades 2003-2006

Sobre una base de logros como los referidos, los desafíos de la etapa presente, –2003-2006–, son definidos por el Gobierno en términos de dos grandes ejes de política: i) ampliar las oportunidades educacionales y distribuir las con equidad; ii) fortalecer el capital humano del país. El primer objetivo representa la contribución del sistema educativo al desafío de superar la desigualdad y fortalecer la cohesión de la sociedad Chilena. El segundo, aporta desde este sector al crecimiento económico, en el contexto de la globalización y la sociedad del conocimiento. Ambos objetivos se retroalimentan. No es posible lograr plena equidad en educación, sin las condiciones materiales que crea el crecimiento económico. No se fortalece la capacidad competitiva del país, sin una población universalmente educada y competente; no se produce crecimiento sustentable si el conocimiento –principal recurso en el siglo XXI– se reparte desigualmente.

La economía de mercado por sí sola no puede resolver las fuertes disparidades que se anidan en las estructuras económicas y sociales del país. Las políticas educacionales se conciben como un instrumento fundamental de construcción de una sociedad más integrada y equitativa en la distribución de sus recompensas.

La educación es instrumento principal pero no único. Sólo acompañadas por el conjunto de las políticas económicas y sociales, las políticas educacionales pueden recoger el desafío de contribuir decisivamente a lograr cohesión social y fortalecer la convivencia democrática.

El esfuerzo iniciado en 1990 para mejorar sustancialmente la calidad y equidad del sistema educativo, tiene hoy frutos que permiten asumir las exigencias señaladas.

### EJES ESTRATÉGICOS

- **Doce años de escolaridad, culminación de una etapa de la Reforma**

La sociedad chilena exige plena inclusión de los escolares, amplia cobertura de párvulos y de jóvenes con mérito en la educación superior. La presente etapa es regida por conceptos de la educación permanente; educación a lo largo de toda la vida.

La reciente (2003) modificación de la Constitución para asegurar 12 años de escolaridad obligatoria y gratuita para todos los jóvenes del país hasta los 21 años, es un hito en el desarrollo educativo del país, y es prioridad de las políticas 2003-2006 el garantizar su cumplimiento.

- Educación para derrotar la pobreza y la desigualdad

La educación puede interrumpir, a través del conocimiento y la formación en valores y actitudes, la reproducción de la pobreza y la desigualdad. En ella descansa una posibilidad real y duradera de una sociedad más justa e integrada.

Abre la posibilidad de dotar de igualdad de oportunidades, cuando alcanza resultados semejantes en calidad a partir de condiciones diferentes.

No basta con abrir más oportunidades y mejorar los aprendizajes de base para todos. Así como se busca elevar las capacidades de las personas, la riqueza o “capital humano de base” del país, se requiere asimismo hacerlo con el “capital humano avanzado”, sin el cual resulta inviable la inserción exitosa de Chile en la sociedad del conocimiento y el aprendizaje.

Chile busca una educación superior de calidad y equitativa en el acceso, permanencia y egreso de todos los jóvenes con talento. Para ello, en términos concretos el sistema de educación superior debe prepararse para; (i) educar a segmentos crecientes de la población; (ii) formar tanto conocimientos como capacidades para aprender; (iii) desarrollar la base científica y tecnológica del país, a través de la formación de cuadros científicos y tecnológicos, así como una creciente presencia de los procesos de creación, difusión y ampliación del conocimiento.

## MEJORES CONTENIDOS

La exigencia hacia la educación es triple: elevar el nivel de conocimientos y habilidades de base (lenguaje, matemáticas y ciencias), elevar las competencias instrumentales (idioma extranjero, alfabetización digital, formación técnica) y robustecer la formación moral.

**Desafío Moral:** *aprendizaje de la iniciativa, la responsabilidad y el discernimiento.* La educación y la formación en valores, deben jugarse en tres áreas cruciales para las personas y la sociedad: familia, trabajo y ciudadanía. Hay que potenciar cada vez más, en nuestros niños y jóvenes su creatividad, disciplina y emprendimiento; su autonomía y aprecio por la libertad; sus valores de honestidad; su compromiso por la paz y la convivencia democrática.

La educación debe formar las capacidades de discernimiento. Familia, trabajo y ciudadanía demandan una educación capaz de enseñar a sus alumnos a discernir, a reflexionar, evaluar y tener juicios respecto de los conflictos de valores que viven en la escuela y que vivirán fuera de ella; respecto, asimismo, de los dilemas y alternativas de su sociedad y de su propia vida.

**Desafío cultural:** *conocimientos y competencias de base.* El país requiere una población que posea conocimientos y competencias de base en lenguaje, matemáticas y ciencias (sociales y naturales), sustancialmente más altos que los del presente. Sin esta base, todo el resto está en riesgo.

**Desafío instrumental:** *habilidades para la globalización.* Idioma extranjero y alfabetización digital son los dos pies para caminar en el mundo global. En el futuro serán analfabetos quienes no puedan utilizar una segunda lengua y quienes no sean capaces de comunicarse, escribir o realizar operaciones a través de un computador.

Es urgente además, intensificar los esfuerzos por levantar la calidad de la formación técnica media y superior e incrementar su pertinencia, con las demandas del desarrollo productivo en los actuales escenarios del trabajo y del empleo.

- **Capital humano avanzado: más calidad en la educación superior, habilidades para la globalización y desarrollo científico tecnológico**

Para asegurar una formación de calidad del *capital humano avanzado se establecerá un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad.* Igualmente, resulta imprescindible mantener y fortalecer la diversidad, en un marco de garantías de calidad de los estudios; mejorar los promedios de egreso, reducir las tasas de deserción y repitencia; favorecer la relación entre educación superior y empresa; y la equivalencia por calidad de los títulos y grados obtenidos en Chile.

El aseguramiento de la calidad debe ser fruto de un esfuerzo compartido entre el Estado y las instituciones de educación superior.

Hay más calidad del “capital humano”, cuando ningún joven con mérito académico queda fuera de la educación superior por su situación socioeconómica. En esta perspectiva, se instalará un Sistema de Financiamiento Estudiantil.

Más calidad implica mejorar y expandir la formación de doctores y magister, promoviendo la inserción en la empresa; aumentar la inversión pública y privada en ciencia y tecnología; fortalecer los equipos de investigación y promover su vinculación con el sector privado; promover y fomentar la formación de redes nacionales e internacionales de investigación y desarrollo, para favorecer la existencia de masa crítica suficiente en las diversas áreas frontera de la investigación.

- **Habilidades para la globalización: idioma inglés y las nuevas tecnologías de la información**

La aprobación de los Tratados de Libre Comercio pone al sistema educativo ante nuevas exigencias. El sistema tiene que alinearse con los requerimientos de la globalización, la inmersión en la sociedad del conocimiento y la disponibilidad y empleo de las nuevas tecnologías. La educación acrecentará sus dos responsabilidades fundamentales: la equidad social y la calidad. Las nuevas oportunidades para todos deben responder a criterios de igualdad y de excelencia.

El gobierno impulsa el Programa *El Inglés abre puertas*. En el presente, el dominio instrumental del inglés es una exigencia. Muchos países de la APEC con los que Chile ha establecido una fructífera relación, con largas y ricas tradiciones culturales, no han vacilado en emplear el inglés como el idioma de sus relaciones en el área. El gobierno está empeñado en echar las bases de una generalización del inglés como segundo idioma en Chile. En lo inmediato, se están distribuyendo textos gratuitos para su enseñanza entre 5° básico y 4° año medio; se realizará una medición de aprendizajes para 8° básico y 4° medio; se perfeccionarán docentes y se fijarán estándares como requisito de titulación profesional. Es voluntad del gobierno, dar nuevos pasos en esta dirección.

Finalmente con el acceso equitativo a la informática, el sistema escolar se ha beneficiado gradualmente de lo obrado por la reforma de los Noventa. Diversas evaluaciones externas han confirmado el acierto de haber desarrollado el Programa “Enlaces”. Es parte del capital basal de la educación y la sociedad chilena haber conseguido que todos los estudiantes del nivel medio y una alta proporción de los de básica asistan a establecimientos que cuentan con laboratorio informático y que estos estén conectados en red. Es significativo también que los docentes chilenos, en su gran mayoría, tengan acceso a esta herramienta y la empleen. Pero este es el primer paso. Resta por completar con rapidez la red, conectarla toda a Internet y lograr en plazo breve la disponibilidad de banda ancha para luego acrecentar el uso de la tecnología en la educación.

El acceso de toda la sociedad a la tecnología informática es un desafío de la equidad, del desarrollo y de la educación permanente. La alfabetización digital es la expresión contemporánea de las antiguas campañas para difundir la lecto-escritura entre la población adulta. Es significativo que en el año 2003, más de 120.000 personas se hayan capacitado en la Red Enlaces y en las oportunidades abiertas por otras agencias estatales como el SENCE<sup>5</sup> y el Programa “Chile Califica” de los Ministerios de Economía, Educación y Trabajo. Más significativo es el compromiso de totalizar 335.000 personas alfabetizadas digitalmente al término de 2004, completando así un enorme salto en educación de adultos.

Por más de una década, Chile ha guiado su acción pública en educación de acuerdo a criterios de *fomento o promoción* de mejores resultados de aprendizaje. Cada vez más las políticas centrales deberán girar ese énfasis, por criterios de *logro y aseguramiento* de resultados.

La etapa actual se concentra en la calidad de la experiencia formativa, en la mejora de lo que ocurre en salas de clases, patios, laboratorios y talleres; en la relación entre maestro, currículo y estudiantes.

Cuando se tiene un nuevo y más exigente currículum, tiempos más prolongados para enseñar, infraestructura educativa adecuada, tecnología, bibliotecas y textos, el resultado depende de la calidad del trabajo de docentes y alumnos. Y la formación inicial y desarrollo profesional de aquellos es un factor estratégico en el esfuerzo de mejorar los aprendizajes promedio que hoy día se obtienen.

- **Mejorar la formación inicial y continua y fortalecer los mecanismos de apoyo a los docentes**

El foco en esta etapa, de llevar la “reforma al aula”, debe ser: “docentes, docentes, docentes”.

Ello significa tener una política robusta y consistente de formación inicial del profesorado; así como de desarrollo profesional continuo (capacitación en servicio); el foco en los docentes significa que los altos desafíos que se le plantean a la profesión van acompañados de alto apoyo, escucha y participación; también de alta exigencia.

La primera prioridad de la política educacional en esta fase, será articular todos los medios a su alcance para apoyar a las profesoras y profesores del sistema escolar del país.

El nuevo avance necesita de un gran movimiento de profesores, optimistas respecto de su labor y del resultado de sus alumnos, compartiendo experiencias, transfiriendo éxitos, realizando cooperación horizontal y difundiendo las buenas prácticas. Profesores en diálogo permanente; que creen en sus alumnos y su capacidad de aprender; que trabajan en equipo; que preparan muy bien sus clases y aprovechan cada minuto de ellas; que evalúan periódicamente y desarrollan actividades de reforzamiento con los alumnos que se quedan atrás; que integran activamente a los padres en la tarea educativa. En fin, profesores dispuestos a ser evaluados y a asumir la responsabilidad por los resultados de sus alumnos. Respecto de esto último, ya se han echado exitosamente las bases institucionales y técnicas de la evaluación del desempeño docente y se está ante el desafío de implantarla a lo largo y ancho del sistema escolar para crear una auténtica “cultura de la evaluación en este sector”, lo que supone al mismo tiempo el desafío de perfeccionar los incentivos correspondientes.

- **Ampliar la cobertura y mejorar la calidad y equidad en la Educación Parvularia**

La política educacional vigente cumplirá con incorporar 120 mil nuevos niños en la atención parvularia. Al año 2005, Chile habrá superado el 40% de cobertura de 0 a 6 años.

Esta expansión conlleva oportunidades de educación y desarrollo a los niños, como expresión del derecho a un crecimiento pleno y la superación de la segmentación discriminatoria.

Asimismo permite a las mujeres chilenas ejercer el derecho a incorporarse efectivamente al trabajo y a la vida pública, lo que desde el punto de vista de la inversión social significa contribuir a la erradicación de la pobreza y el hambre, promover la igualdad de género y la autonomía de la mujer, ahorrar en el futuro en la lucha contra la drogadicción y disminuir la inversión en salud, dada la iniciación temprana en los niños y niñas al tema de prevención de estilos de vida saludables.

### 1.3. Marco legal del sistema educacional

#### ANTECEDENTES

Algunos de los principales textos que han normado la educación entre los años 1990 y el presente fueron dictados por el régimen militar anterior al 11 de marzo de 1990, fecha en que se instaló el primer gobierno democrático. Las siguientes leyes han permanecido, durante los años 90 y hasta la fecha, aunque han sido objeto de diversas reformas que se señalarán más adelante.

Las dos primeras normas legales directamente significativas para la educación fueron dictadas como decretos del poder ejecutivo pero con imperio de ley, durante el régimen de facto anterior a la Constitución impuesta en 1980.

- a. **El Decreto Ley de Rentas Municipales, N° 3.063**, de 29 de diciembre de 1979. En su artículo 38°, facultó al gobierno para traspasar servicios públicos desde la administración central del Estado a las Municipalidades, entre ellos, los establecimientos educacionales que dependían del Ministerio de Educación.
- b. **El Decreto con Fuerza de Ley, N° 1-3063**, de 2 de junio de 1980, (conocido como ley de la “municipalización”). Reglamenta el traspaso de los establecimientos educacionales de enseñanza básica y media y su personal, desde el Ministerio de Educación a las Municipalidades, y norma también el régimen de financiamiento de los mismos, de acuerdo al referido artículo 38°.
- c. **El Decreto Ley de Subvenciones Educativas, N° 3476**, de 4 de septiembre de 1980. Se trata de una normativa sobre los subsidios estatales a la educación privada y a los establecimientos bajo administración municipal. También contiene importantes preceptos relativos al funcionamiento de los centros educativos de nivel pre-básico, básico y medio<sup>6</sup>.
- d. **La Constitución Política**, aprobada el 11 de septiembre de 1980. Además de los principios y conceptos fundamentales referidos a educación, ésta incluye diversas disposiciones generales que inciden sobre la organización y gestión del sistema educacional, como las relativas a la administración del Estado, a la descentralización y a la propiedad privada y la libre gestión de las empresas, que se describirán más adelante.

Entre 1980 y 1981, en virtud de facultades extraordinarias que le entregó la Junta Militar de Gobierno que oficiaba de poder legislativo, el poder ejecutivo dictó varios Decretos con Fuerza de Ley, DFL., mediante los cuales se reestructuró la educación superior: el DFL. N°1 de 1980, sobre las Universidades, el DFL. N° 5, de 1981, sobre Institutos Profesionales y DFL. N° 24, de 1981, sobre Centros de Formación Técnica.

<sup>6</sup> Reformando un antiguo sistema de aporte estatal, estableció una subvención de escolaridad que el fisco chileno entrega mensualmente a los establecimientos públicos y privados gratuitos de educación básica y media. La subvención se calcularía según el promedio de asistencia de alumnos a clases en el mes anterior. El monto de la subvención sería diferente de acuerdo al tipo y nivel de enseñanza y a la zona geográfica. Inicialmente, la subvención fue equivalente al costo promedio que significaba la atención de un alumno en las escuelas del Estado.

Otras tres importantes leyes fueron aprobadas por la Junta Militar de Gobierno con posterioridad a la puesta en vigencia de la carta constitucional:

- e. **La Ley Orgánica de Bases de la Administración del Estado, N° 18.575**, de 5 de Diciembre de 1986. Establece las normas generales que presiden la administración estatal y, en consecuencia, enmarcan y fundamentan la organización y atribuciones del Ministerio de Educación.
- f. **La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, N° 18.962**, aprobada por la Junta de Gobierno y vigente desde el 10 de Marzo de 1990. En el ordenamiento jurídico chileno, una “ley orgánica constitucional” es una ley especial, cuya dictación ordena la propia Constitución, con el objeto de detallar la aplicación de algún precepto constitucional específico. En este caso, en el artículo 19°, N° 11 de la Constitución se indica que habrá una ley de este tipo para establecer los requisitos mínimos a exigir en cada uno de los niveles de enseñanza, las normas relativas a su cumplimiento y las referidas al reconocimiento oficial de establecimientos. De hecho, esta ley (que se refiere a la educación básica y media y, más extensamente, a la educación superior) opera como norma matriz de la estructuración y funcionamiento del sistema educativo nacional.
- g. **La Ley que reestructura el Ministerio de Educación, N° 18.956**, de fecha 8 de Marzo de 1990. Se establecen las distintas reparticiones u organismos que lo forman y sus correspondientes facultades o atribuciones.

#### PRINCIPIOS Y CONTENIDOS BÁSICOS DE LA LEGISLACIÓN FUNDAMENTAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

Los principios fundamentales del sistema educativo chileno, se han consagrado básicamente en la Constitución Política de la República, aprobada en 1980, y en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, aprobada en 1990.

Las disposiciones más pertinentes son las contenidas en los primeros artículos de la carta fundamental, tal como rezan en el presente, después de varias reformas aprobadas en la década de los años 90. Así, en el artículo 1° se establece que “... *Los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derechos ... La familia es el núcleo fundamental de la sociedad ... El Estado reconoce y ampara a los grupos intermedios a través de los cuales se organiza y estructura la sociedad y les garantiza la adecuada autonomía para cumplir sus propios fines específicos ... El Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional su mayor realización espiritual y material posible, con pleno respeto a los derechos y garantías que esta Constitución establece ... Es deber del Estado ... dar protección a la población y a la familia, propender al fortalecimiento de ésta ... y asegurar el derecho de los hombres y mujeres a participar con igualdad de oportunidades en la vida nacional*”.

El artículo 3°. de la Constitución estipula que “... *El Estado de Chile es unitario. Su territorio se divide en regiones. La ley propenderá a que su administración sea funcional y territorialmente descentralizada, o desconcentrada en su caso, en conformidad con la ley*”. Este precepto provee un marco para la descentralización del sistema escolar y para la desconcentración del Ministerio de Educación, que se describirán más adelante.

El artículo 4°. define a Chile como “*una república democrática*”.

A partir de este marco general, la Constitución y la referida Ley Orgánica de enseñanza, enuncian jurídicamente las finalidades de la educación chilena.

La Constitución Política, en el N°. 10 del artículo 19°. , estipula que “...*La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en todas las etapas de su vida*”. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, explicita mejor el precepto constitucional, al señalar en su artículo 2°. que “...*La educación es el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad*”.

La misma ley orgánica constitucional, después de reconocer la existencia de los tipos de enseñanza formal e informal y de definirlos, indica las finalidades de los grandes ciclos de la enseñanza formal. Respecto a la enseñanza básica, el artículo 7°. dice que es “... *el nivel educacional que procura fundamentalmente el desarrollo de la personalidad del alumno y su capacitación para su vinculación e integración activa a su medio social, a través del aprendizaje de los contenidos mínimos obligatorios que se determinen en conformidad con la presente ley y que le permiten continuar el proceso educativo formal*”.

Respecto a la enseñanza media, el artículo 8°. de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza establece que “... *es el nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de enseñanza básica y tiene por finalidad procurar que cada alumno, mediante el proceso educativo sistemático, logre el aprendizaje de los contenidos mínimos obligatorios que se determinen en conformidad a la presente ley, perfeccionándose como persona y asumiendo responsablemente sus compromisos con la familia, la comunidad, la cultura y el desarrollo nacional ... Dicha enseñanza habilita, por otra parte, al alumno para continuar su proceso educativo formal a través de la educación superior o para incorporarse a la vida del trabajo*”.

Más específicamente, los artículos 11°. y 12°. de la referida ley orgánica, fijan los objetivos generales que los educandos de la enseñanza básica y de la enseñanza media, respectivamente, deben alcanzar al egresar de dichos ciclos.



En su Título 3° (artículos 29° a 86°), la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza consagró y consolidó la reestructuración de la educación superior que se había ordenado por Decretos con Fuerza de Ley en 1980 y 1981 y agregó dos nuevos elementos: por una parte, creó un organismo público autónomo denominado Consejo Superior de Educación, con importantes atribuciones respecto a la educación básica y media y especialmente en relación con la educación superior y, por otra, reconoció oficialmente los títulos y grados que otorgan los establecimientos de educación superior de las fuerzas armadas y de carabineros (policía nacional uniformada), en las que se forman o se perfeccionan los oficiales de dichas instituciones.

Para alcanzar los propósitos y finalidades señalados más arriba, la Constitución Política establece una serie de principios fundamentales que norman a la educación, al sistema educativo y a la relación entre éstos, el Estado, familia y la sociedad. Ello ocurre al reconocer la carta fundamental –entre los diversos derechos que asegura a todas las personas– el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, ambos definidos, como se dijo, en los N°s. 10 y 11 del artículo 19° del texto fundamental.

Al manifestar la finalidad de la educación, se levanta el principio de su carácter permanente, pues se alude al desarrollo de la persona *“durante las distintas etapas de la vida”*. Esto es reforzado por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, que define a la educación como *“el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas”*.

Congruente con los principios constitucionales que asignan un rol básico a la familia, el mismo N° 10 del artículo 19° reconoce a los padres *“el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos ... Corresponderá a los padres y al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho”*.

En el mismo precepto, se sostiene el principio de la obligatoriedad de la educación básica y se encarga al Estado *“financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ella de toda la población ...”*, lo que implica la vigencia del principio de gratuidad de la enseñanza básica obligatoria provista por el Estado.

Se responsabiliza asimismo al Estado de *“fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles, estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación”*.

Además, se señala como *“deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación”*.

El principio de libertad de enseñanza, es especificado en el No. 11 del artículo 19° de la Constitución, que ella *“incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales”*, agregándose que *“la libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional”*.

Se reconoce a los padres *“el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos”*.

Se indica que *“la enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna”*. Cabe notar que el amplio marco de la libertad de enseñanza permite abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales de todo tipo, con las solas limitaciones especificadas más arriba, pero que dentro de ese género de establecimientos existe una especie: los que imparten *“la enseñanza reconocida oficialmente”*.

*“Una ley orgánica constitucional –termina diciendo el No. 11 del artículo 19º.– establecerá los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media y señalará las normas objetivas, de general aplicación, que permitan al Estado velar por su cumplimiento. Dicha ley, del mismo modo, establecerá los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel”*.

De este modo, en Chile pueden existir establecimientos educacionales libremente organizados y otros que obtengan el “reconocimiento oficial”, si cumplen con los requisitos establecidos para los diferentes niveles del sistema y además, los requisitos mínimos exigibles en la enseñanza básica y media.

En suma: además de definir los objetivos de la educación chilena, la Constitución Política y la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza establecen los siguientes principios que la norman: 1. el derecho a la educación; 2. la libertad de enseñanza; 3. el carácter permanente de la educación; 4. el derecho de los padres a educar a sus hijos y a escoger el establecimiento de enseñanza en que ello ocurra; 5. el deber de los padres de educar a sus hijos; 6. la obligatoriedad de la educación básica; 7. la responsabilidad del Estado limitada a financiar un sistema gratuito que haga posible el acceso a la educación obligatoria, responsabilidad ampliada al fomento de la educación, la ciencia, la cultura y a la protección e incremento del patrimonio cultural; 8. la responsabilidad de la comunidad en el desarrollo y perfeccionamiento de la educación; 9. el carácter no partidista de la enseñanza reconocida oficialmente.

## REFORMAS CONSTITUCIONALES RELACIONADAS CON EDUCACIÓN ENTRE 1990 Y 2003

**Descentralización y desconcentración:** en 1991, por Ley N° 19.907, se modificó el Artículo 3º, relativo a descentralización y desconcentración de la administración.

**Reforma relativa al género:** en 1999, mediante Ley N° 16.911, se modificó el Artículo 1º, reemplazando la expresión “Los hombres nacen libres e iguales ...” por “las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. Se reemplazó en el mismo artículo, la expresión “asegurar el derecho de las personas a participar ...”, por la expresión “asegurar el derecho de los hombres y mujeres a participar...”

**Doce años de escolaridad obligatoria:** en 2003 se promulgó la Ley N° 19.876 que establece la Enseñanza Media obligatoria y gratuita hasta los 21 años, cuya meta es que ningún joven tenga menos de 12 años de escolaridad.

## NUEVAS LEYES SOBRE EDUCACIÓN Y PRINCIPALES MODIFICACIONES LEGALES APROBADAS ENTRE 1990 Y 2004

- a. **Estatuto de los Profesionales de la Educación, Ley N° 19.070**, de 1° de junio de 1991. Regula el régimen laboral y profesional de los docentes de la educación pre-escolar, básica y media, de los sectores municipal y privado. Reconoció a todos ellos, derechos como el perfeccionamiento, la participación consultiva y la autonomía profesional. A los profesionales del sector de establecimientos privados les reconoció el derecho a la negociación colectiva y a la misma remuneración básica mínima nacional que benefician a los del sector municipal. A éstos se les repusieron condiciones y derechos propios de los servidores públicos. Entre otros, el ingreso al empleo por concurso público y la estabilidad. Se les ofreció una carrera profesional basada en incentivos (experiencia o antigüedad, perfeccionamiento acumulado, responsabilidades directiva, desempeño en condiciones difíciles), adicionales a la referida remuneración básica mínima nacional. El Estatuto fijó el valor de la hora de trabajo semanal/mensual y comprometió al Estado el financiamiento del costo que significaba este mejoramiento salarial, para lo cual, estableció un reajuste proporcional de las subvenciones que concede el Estado.
- b. **Ley de Subvenciones, N° 19.138**, de 13 de mayo de 1992. Modificó la Ley de Subvenciones Educativas, estableciendo principalmente un sistema de reajuste del valor de la Unidad de Subvención Educativa (USE), un mecanismo de cálculo de las subvenciones a cada establecimiento según el promedio trimestral de asistencia de alumnos, en vez del cálculo según la asistencia mensual, Acordó también la eliminación los llamados “fondos acotados” que limitaban el financiamiento de las subvenciones dirigidas a la educación especial, a la educación técnico-profesional y a la educación de adultos, y acordó un notable aumento de su monto. Se modificó la subvención para escuelas básicas rurales, para hacerlas viables, y se estableció una subvención especial para aquellos establecimientos rurales aislados geográficamente o de zonas limítrofes.
- c. **Ley de Donaciones con fines educacionales, Ley N° 19.247**, de 15 de septiembre de 1993. Está incluida en una ley originada en el Ministerio de Hacienda relativa a materias tributarias. Incentiva las donaciones en dinero para ejecutar proyectos educacionales, a cambio de descuentos en la tributación de las empresas.
- d. **Legislación sobre financiamiento compartido**. La misma ley de reforma tributaria de 1993, estableció un sistema de co-financiamiento, mediante el cual establecimientos privados gratuitos de educación básica y media y establecimientos municipales de educación media pueden, en las condiciones que fija la ley, cobrar derechos de matrícula a las familias y al mismo tiempo, percibir una subvención estatal modificada. Las normas de dicha ley han sido posteriormente modificadas e incorporadas al DFL. N° 2, de 1997, como su Título II. Posteriormente, ha sufrido nuevas modificaciones a través de la Ley de Jornada Escolar Completa, que se identifica más adelante.

- e. **La Ley N° 19.410**, de 2 de septiembre de 1995. Reformó el Estatuto de los Profesionales de la Educación e introdujo diversas modificaciones al sistema de subvenciones educacionales, creó nuevas instituciones y otras innovaciones, las cuales se identifican por separado a continuación.
- f. **Legislación sobre Jornada Escolar Completa, JEC**, Ley N° 14.494, de 25 de enero de 1997. Aprobó una subvención estatal adicional a los establecimientos que adopten el régimen de “jornada escolar completa” (que implica reemplazar el doble turno por un funcionamiento en jornada extendida), para lo cual debían financiarse los mayores gastos de operación correspondientes). Dicha subvención, en promedio, incrementa en 38% la subvención normal.
- g. **Ley N° 19.532**, de 1997. En lo principal, creó un aporte suplementario por costo de capital adicional, al que pueden acceder los establecimientos que requieren ampliar su planta física para ingresar a la JEC. Además, modificó diversos aspectos de la legislación sobre subvenciones, incluyendo el establecimiento de becas de gratuidad en los establecimientos con financiamiento compartido y la fundación de un financiamiento anual para gastos de mantenimiento de la infraestructura física de escuelas y liceos subvencionados.

Cuadro 3: Resumen de las principales normas legales del período 1980-2004.

Gobierno Militar	
1979-1980	Leyes sobre “municipalización” de la educación pública
1981	Leyes de reestructuración de la educación superior
1980	Constitución Política
1990	Ley que reestructura el Ministerio de Educación
1990	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
Gobiernos Democráticos	
1990	Estatuto de los Profesionales de la Educación
1993	Normas sobre donaciones empresariales a la educación y sobre financiamiento compartido
1995	Reformas al Estatuto de los Profesionales de la Educación y sobre subvenciones escolares; normas que crean los PADEM y el SNED (*)
1997	Leyes sobre la Jornada Escolar Completa
2001	Ley de Mejoramiento del régimen y monto de las remuneraciones de docentes, crea la Asignación de Excelencia Pedagógica y la Red “Maestros de Maestros”
2003	Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la Educación Media.
2004	Ley sobre evaluación docente  Nueva ley sobre Jornada Escolar Completa con cambios pro-calidad y equidad: consejos escolares, concursabilidad de directores, e integración de al menos 15% del alumnado vulnerable en establecimientos privados subvencionados

(\*) Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal y Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño.

- h. **Ley 19.715, de 31 de enero de 2001. Otorgó un mejoramiento especial de remuneraciones a los profesionales de la educación.** Esta ley introduce dos significativas innovaciones: i) crea una “asignación de excelencia pedagógica” a favor de los docentes de aula que acrediten un desempeño de alta calidad; y ii) funda la “Red Maestros de Maestros” formados por aquellos docentes de excelencia que se sometan voluntariamente a una nueva selección para desempeñarse en funciones de tutoría, formación en servicio y otras actividades a favor del desarrollo profesional de sus colegas de su escuela o de otras, sin dejar la docencia de aula. Estas nuevas oportunidades de desarrollo profesional estarán abiertas a los profesionales de todos los niveles y modalidades de la educación subvencionada por el Estado.
- i. **Ley 19.961, de 14 de agosto de 2004 de evaluación docente.** Esta ley establece la evaluación del desempeño profesional de los docentes, a cargo de evaluadores pares, es decir, profesores de aula que se desempeñen en el mismo nivel escolar, sector del currículo y modalidad del docente evaluado, aunque en distintos establecimientos que el docente evaluado. La ley determina que los docentes evaluados con desempeño insatisfactorio en una tercera evaluación anual consecutiva deben dejar la docencia.
- j. Finalmente, a la fecha de cierre de este Informe –16 de agosto de 2004–, se encuentra aprobada prácticamente en su totalidad, una importante ley sobre la Jornada Escolar Completa, que junto con extender los plazos para su cumplimiento, establece cuatro cambios de gran importancia: i) constituye la figura de los Consejos Escolares –instancia de participación amplia, deliberativa, orientada a enriquecer los mecanismos de gobierno de escuelas y establecimientos secundarios; ii) obliga a incluir al menos un 15% de matrícula proveniente de grupos socio–económicamente vulnerables a los establecimientos privados financiados públicamente; iii) crea nuevos mecanismos de selección y evaluación permanentes para los directores y les otorga nuevas atribuciones con énfasis en lo pedagógico; iv) establece un sistema de acreditación basado en estándares previo a postular a un cargo de director.

## 1.4. Estructura, organización, financiamiento y gestión del sistema educativo

### ESTRUCTURA

El sistema educacional chileno tiene una estructura de ocho años de educación básica obligatorios para los alumnos entre 6 y 13 años de edad. Estos son seguidos de cuatro años de educación media, que hasta 2003 no eran obligatorios, para alumnos entre 14 y 17 años de edad. Una ley aprobada en mayo de 2003, declaró doce años de educación escolar como obligatorios.

La división tradicional entre educación general y técnico-profesional, que dividía los cuatro años de la educación media –con estudiantes que comenzaban su especialización técnica a los 14 años– fue redefinida por una reforma del currículum en 1998. La reforma extendió el currículum de educación general hasta el segundo año de enseñanza media para todos los estudiantes. Los dos últimos años están organizados en dos modalidades: científico-humanista, con el 57.3% del total de la matrícula de enseñanza media, y técnico-profesional, con el 42.7% de la matrícula en el año 2002.

El sistema de educación pre-escolar atiende a niños de hasta 5 años de edad por medio de una variedad de instituciones tanto públicas como privadas. No es obligatoria y la matrícula consiste en su mayor parte de niños entre 4 y 5 años de edad. La matrícula total en parvularia en 2002 fue de 480.920 niños, 74.4% de la cual correspondió a niños de 4 y 5 años de edad.

## MATRÍCULA

En el Cuadro 4 se hace referencia al total de matrículas en los niveles básico, medio y superior en el sistema educacional y la cobertura para los correspondientes grupos etarios (6-13 años; 14-17 años y 18-24 años de edad) para los años 1990 y 2002.

Cuadro 4: Matrícula y Cobertura del Sistema Educacional Chileno, 1990-2002: Educación Básica, Media y Superior.

Año	Matrícula			Cobertura		
	Básica(*)	Media	Superior	Básica	Media	Superior
1990	2 022 924	719 819	249 482	91.3	80.0	14.4
2002	2 341 519	896 470	501 162	97.0	87.0	28.4

Fuente: Ministerio de Educación, 2003.

(\*) Educación Básica: ocho años; Media: cuatro años; Superior: un sistema de educación superior con tres modalidades (centros de formación técnica que ofrecen carreras de dos años; institutos profesionales que ofrecen carreras de cuatro años; universidades, que ofrecen carreras de cinco años).

## ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA DEL SISTEMA ESCOLAR: TIPOS DE ESTABLECIMIENTOS

En términos de relaciones administrativas y de financiamiento, las categorías institucionales del sistema escolar (creadas por la reforma descentralizadora y privatizadora de 1981) son las siguientes:

Escuelas municipales (8177 en 2002), administradas por las 341 municipalidades del país mediante uno de los dos sistemas siguientes: Departamentos Administrativos de Educación

Municipalizada (DAEM) o Corporaciones Municipales. Los Departamentos Administrativos (de los cuales hay 288) responden directamente al alcalde y están sujetos a reglas más rígidas con respecto al manejo de personal. Las Corporaciones Municipales (con un total de 53) son gobernadas por reglas menos estrictas con respecto a la contratación de personal y el uso de recursos. El ochenta por ciento de las municipalidades administra la educación a través de DAEMS.

Escuelas privadas subvencionadas, (3640 en 2002) financiadas por medio de un subsidio o subvención pública basada en la asistencia por alumno.

Escuelas privadas pagadas, (991 en 2002) no reciben subvenciones del gobierno y operan totalmente con las contribuciones de los padres.

Corporaciones, (71 en 2002) corresponden a establecimientos de enseñanza media técnico-profesional administrados por corporaciones empresariales con financiamiento fiscal especialmente establecido para este propósito (no se trata de un subsidio por alumno).

En el Cuadro 5 se muestra el tamaño relativo de los tipos de establecimientos educacionales que funcionan en Chile, en términos de matrículas y su evolución en la década pasada.

Cuadro 5: Matrícula según Categoría Administrativa del establecimiento, Básica y Media, 1990-2002.

	1990	1995	2002
	%	%	%
Educación Municipal	58.0	56.8	52.8
Educación privada subvencionada	32.4	32.5	37.3
Educación privada pagada	7.7	9.2	8.0
Corporaciones	1.9	1.6	1.8
Matrícula total sistema escolar	2,742,743	2,833,250	3,237,989

Fuente: Ministerio de Educación, (2003) Estadísticas de la Educación 2002, Cuadro 2.6.

### 1.4.1. Administración Municipal

La educación municipal cuenta con el 58% de los establecimientos educacionales del país, lo que corresponde al 53% de la matrícula nacional. Esta diferencia se debe a que en una gran cantidad de comunas pequeñas, con alta presencia de escuelas rurales, sólo existen escuelas

municipales. El 68% de los alumnos de la educación municipal provienen de familias del 40% más pobre de la población. En efecto, del total de niños y jóvenes pertenecientes al quintil más pobre, el 72% asiste a establecimientos de educación municipal. Normativamente y en la práctica, es la educación municipal la encargada de garantizar el cumplimiento de la educación obligatoria y gratuita que la constitución establece.

## EL PROCESO DE DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA EN CHILE 1980-2000

La descentralización de la educación en Chile, iniciada por el gobierno militar a principios de los años 80, se basó en tres principios. En primer lugar, que los municipios sólo eran antes encargados de la administración, en tanto los aspectos pedagógicos permanecieron como atribución del Ministerio de Educación, a través de sus recién creados Departamentos Provinciales. En segundo lugar, se esperaba que la administración descentralizada operara de un modo más eficiente, al estar sujeta a la racionalización financiera impuesta por el mecanismo de subvenciones. En tercer lugar, al dar a las familias libertad para escoger entre escuelas públicas y privadas, y aún al interior de estas categorías, se esperaba un mejoramiento general de la calidad del servicio y una extinción por pérdida de matrícula de las escuelas deficientes.

A la llegada del primer gobierno democrático en 1990, el juicio generalizado sobre el proceso de “municipalización” era negativo. Un conjunto de críticas se refería a la baja legitimidad del proceso: este fue impuesto por un gobierno no democrático, las autoridades municipales no eran elegidas por la ciudadanía y, encadenado al mismo proceso, los docentes perdieron la mayor parte de sus beneficios históricamente adquiridos y vieron caer sustancialmente sus remuneraciones. Un segundo grupo de problemas tenía que ver con serios déficit de financiamiento, ocasionados tanto por la pérdida de matrícula, la pérdida de valor real de la subvención escolar y la ineficiencia de la mayoría de las administraciones municipales. Finalmente, otro ámbito de problemas se relacionaba con cuestiones más estructurales, tales como las dificultades para sostener la dualidad entre gestión administrativa de los municipios y gestión técnico-pedagógica del Ministerio de Educación; o el reducido tamaño de la gran mayoría de las comunas, que no permitía –especialmente en zonas rurales– alcanzar un umbral mínimo necesario para el funcionamiento de instituciones de esta naturaleza.

Las autoridades democráticas (contra la expectativa de buena parte del sector educacional) sostuvieron y fortalecieron el proceso de descentralización. Los principios que inspiraron esta decisión fueron, sin embargo, radicalmente diferentes. Se esperaba que una educación descentralizada tuviese más capacidad de conectar con las demandas y necesidades de su población, y al mismo tiempo, fuese capaz de rendir cuenta pública de su gestión a sus ciudadanos. La democratización de los municipios, tanto en la elección de sus autoridades como en la institucionalización de la participación ciudadana, operada a inicios de los 90, fue concebida como la condición básica para iniciar el proceso de legitimación de la municipalización.



A lo largo de la década, los gobiernos democráticos han realizado un conjunto significativo de cambios en el sistema de administración y financiamiento, orientados a resolver algunos de los problemas detectados. Se ha regulado la administración del personal docente, de una concepción rígida y proteccionista, a inicios de los años 90, a una más flexible y racionalizada, desde mediados de la década. Se ha aumentado fuerte y sostenidamente el valor de la subvención educacional, garantizando el financiamiento de todos los reajustes salariales y la recuperación de su poder adquisitivo; al mismo tiempo, se elevó el piso de financiamiento de las escuelas rurales afectadas por problemas estructurales de matrícula. Se ha dotado a los municipios de instrumentos de planificación destinados a racionalizar la administración de sus recursos, siendo el más importante el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal –PADEM.

El PADEM es una obligación legal de todos los municipios desde 1995. Elaborado anualmente, debe contener un diagnóstico de cada establecimiento municipal, un análisis de la situación de oferta-demanda de la matrícula, debe explicitar las metas municipales y de cada establecimiento en materias educativas, debe organizar los programas de acción para el año siguiente, debe estructurar los presupuestos de ingresos, gastos e inversión municipal en educación; y, finalmente, debe contener la dotación de personal docente y no docente. Aunque concebido como un instrumento comprensivo de planificación educativa, la función más relevante del PADEM ha sido racionalizar la dotación docente, ajustándola a las variaciones de la matrícula de las escuelas municipales.

Las políticas públicas de los 90 no se limitaron a materias administrativo-financieras, puesto que la pretensión de largo plazo de la Reforma Educacional es consolidar un proceso de descentralización propiamente educativa. Las acciones de mejoramiento de la calidad de la enseñanza tienen como fundamento fortalecer las capacidades autónomas de las escuelas, para lo cual han puesto a actuar sobre ellas una amplia gama de instrumentos de gestión pedagógica: cada establecimiento escolar debe contar con un Proyecto Educativo Institucional que organice y oriente a la comunidad educativa; la mayoría de los establecimientos municipales han diseñado y ejecutado Proyectos de Mejoramiento Educativo (financiados con recursos del Ministerio de Educación) gestionados por sus propios equipos docentes; se han institucionalizado, en el conjunto de escuelas y liceos, formas colaborativas de trabajo técnico-pedagógico docente y de gestión de sus directivos (para ello se les facilita orientaciones técnicas, capacitación y horas de contrato); se ha intentado dotar de mayores atribuciones de gestión y legitimidad a los directores de establecimientos escolares, promoviendo su renovación a través de concursos públicos y la delegación de facultades de administración financiera desde el municipio. Aunque todas estas acciones se dirigen a fortalecer los establecimientos municipales, sólo algunas de ellas se han realizado colaborativamente entre el Ministerio de Educación y los municipios, mientras en otras se han dado conflictos originados por el modo de operar directo desde el Ministerio a las escuelas, excluyendo a las municipalidades.

## 1.4.2. Financiamiento

Se describe a continuación la evolución del gasto educacional y los cambios en los orígenes de los recursos y en las modalidades o mecanismos de asignación del financiamiento público.

### CRECIMIENTO Y ÉNFASIS DEL GASTO

Cuadro 6: Gasto público en educación; gasto por alumno, por niveles 1990-2002.

Año	Gasto Público en Educación (en millones US\$ del año 2001)	Gasto Público en Educación: (a) Sobre PIB (b) Sobre Gasto Público total (%):		Gasto anual del Ministerio de Educación por alumno, por niveles (en US \$ del año 2001) (*)		
		a	b	Básica	Media	Superior
		a	b			
1990	940,3	2,4	12,5	231,8	213,8	832,3
1991	1.035,5	2,6	12,6	244,8	216,5	1.109,3
1992	1.176,4	2,7	13,7	270,1	270,7	1.111,9
1993	1.328,5	2,8	13,9	302,8	296,3	1.097,4
1994	1.461,3	2,9	14,6	325,5	324,5	1.148,0
1995	1.620,2	2,9	15,3	371,0	396,3	1.180,0
1996	1.840,6	3,2	15,8	402,3	441,1	1.240,1
1997	2.017,8	3,4	16,5	443,4	494,3	1.319,5
1998	2.214,7	3,7	17,0	480,5	546,0	1.333,0
1999	2.412,3	4,0	17,4	518,7	550,0	1.417,1
2000	2.617,8	4,1	18,1	539,5	609,6	1.374,0
2001	2.788,8	4,4	18,5	582,8	623,5	1.360,5
2002	3.017,7	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
<b>% de crecimiento del gasto por alumno</b>				<b>151,4</b>	<b>191,7</b>	<b>63,5</b>

Nota (\*) incluye gasto de subvenciones, asistencialidad y programas (MECE-EB, MECE-EM, P.900, Rural, Enlaces, etc.).

Fuente: Ministerio de Educación, Estadísticas de la Educación 2001 (a), Tabla 4.5, pg. 131.

El gasto público en educación en Chile pasó de un 2,4% del producto interno bruto en 1990 a un 4,4% en 2001, creciendo a un promedio anual por sobre el 6%. La centralidad de la educación para las personas y el proyecto de país tiene su correlato más claro en un cambio de escala en los recursos destinados al sector, como puede apreciarse en el cuadro 6. El gasto público en educación casi se ha triplicado, pasando de 940 a 3.017 millones de dólares (de igual valor) entre 1990 y 2002 (y a 3.392 millones en 2004, Ver Cuadro 1); el gasto por alumno crece en forma acorde.

En los años 90 el gasto privado en educación aumentó en forma sustancial, principalmente por parte de las familias y en especial en la educación superior. El gasto total que el país destina al sector ha crecido significativamente del 3.8% del PIB en 1990 a un 7,4% del PIB en 2000, como ilustra a continuación:

Cuadro 7: Gasto total en Educación (años 1990-2001, como porcentaje del PIB).

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Gasto Público en Educación/PIB (1)	2.4	2.6	2.7	2.8	2.9	2.9	3.2	3.4	3.7	4.0	4.1	4.4
Gasto Privado en Educación/PIB	1.4	1.4	1.6	1.7	2.0	2.0	2.5	2.3	2.6	3.2	3.3	3.3*
Gasto Total en Educación/PIB	3.8	4.0	4.3	4.6	4.8	4.9	5.7	5.7	6.3	7.2	7.4	7.4*

\* Fuente: Ministerio de Educación, Estadísticas de la Educación, 2001, Tabla 4.1, pg.127.

Gasto Privado: estimación Departamento. Estudio Mineduc, en base a información del Banco Central, Departamento de Cuentas Nacionales.

\* Estimado: se repite el gasto privado 2000. Por esto, gasto total 2001 es estimado.

La definición de la reforma de la educación como un objetivo nacional, fue acompañada por recursos.

El gasto total en subvenciones, que equivale en promedio a tres quintos del presupuesto del sector, experimentó un crecimiento real de 185% entre 1990 y el año 2000 (a comparar con una caída de 11.5% del mismo gasto entre 1982 y 1990). 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, a la educación técnico-profesional y a la educación de adultos. Adicionalmente, desde 1995 operan subvenciones especiales para escuelas de sectores de pobreza que extendieron su jornada para ofrecer actividades de reforzamiento al alumnado que exhibe atrasos en su aprendizaje, y 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 sirvió de antecedente al tránsito hacia la Jornada Escolar Completa, una de las medidas de reforma adoptadas en 1996<sup>7</sup>.

## FINANCIAMIENTO COMPARTIDO

En el marco de la reforma tributaria, de fines de 1993, se permitió a las escuelas básicas privadas subvencionadas (no así a las municipales), y a los liceos tanto municipales como privados subvencionados, exigir un pago a las familias, que se agrega a la subvención fiscal,

7 Sobre el tema del financiamiento de la educación a lo largo de la década de los 90, ver Pablo Gonzalez, (2003).

como fórmula de financiamiento compartido. Pasado cierto límite en el cobro a la familia, disminuye la subvención proporcionalmente<sup>8</sup>. En 1994 el financiamiento compartido significó recaudar US\$ 35 millones para los 232 establecimientos adscritos ese año al sistema.

En el año 2000, el total recaudado gracias a este mecanismo, alcanzó a US \$ 152,5 millones, cobrados por 1.530 establecimientos participantes de esta modalidad de financiamiento (con una matrícula total de 975 mil alumnos, equivalentes a un 30% del total de alumnos del sistema escolar subvencionado). En este último año, el cobro mensual promedio en el sistema municipal fue de \$ 1.840, y en el sistema particular subvencionado de \$ 8.125<sup>9</sup>.

El éxito de la fórmula de financiamiento compartido en allegar recursos privados a la educación, se vio acompañado por dinámicas de segmentación de la educación subvencionada (al diferenciarse por los niveles de recursos que la sostienen) que atentan contra criterios de equidad. Esto llevó a establecer por ley, con carácter voluntario a partir de 1998 y obligatoriamente a partir de 1999, un sistema de becas por establecimiento (para los alumnos cuyas familias no pueden cancelar las cuotas exigidas), cuyo número mínimo por establecimiento es creciente con el cobro. El fondo de becas, creciente con el nivel de cobro, se alimenta tanto de recursos del sostenedor, que corresponden a un porcentaje de los cobros hechos a las familias, como de una disminución de los descuentos fiscales a la subvención, los que quedan afectos a ser utilizados en becas totales o parciales para los estudiantes provenientes de familias de menores recursos.

Los mecanismos compensatorios no han sido suficientes, sin embargo, para neutralizar las tendencias segmentadoras que se iniciaron en los 80, y que la fórmula “financiamiento compartido” probablemente ha contribuido a agudizar. Dos tipos de evidencia señalan en la dirección de una mayor segmentación social del sistema escolar. En primer término, el aumento del número de establecimientos privados subvencionados se mantuvo estable entre 1985 y 1994. A partir de ese año (en que comienza a operar la fórmula de financiamiento compartido), se reinició el proceso de creación de escuelas privadas subvencionadas: entre 1994 y 2001 se fundaron poco más de 800 escuelas de este tipo, con un aumento del total de la matrícula privada subvencionada que pasa de 32.5% a 36.6% del total entre 1995 y 2001 (mientras que la proporción municipal de la misma baja de 56.8% a 53.1% en el mismo periodo)<sup>10</sup>. Por otro lado, según datos de la Encuesta Nacional de Hogares, CASEN, mientras en 1990 un 18% de los niños de familias de los dos quintiles de mayores ingresos asistía a escuelas municipales, en 2000 esta proporción había bajado a un 14%. (García-Huidobro, Bellei, 2003).

8 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 1/2 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.

9 Fuente: Oficina de Subvenciones, Ministerio de Educación.

10 El año 2000, como se dijo, el 93% de los establecimientos privados subvencionados tenían financiamiento compartido (incluyendo básica y media). No hay aumento en el número de establecimientos municipales en el período 1980-2000; y leve en el de la categoría de privados pagados entre 1990 y 1995. (Mineduc, 2003 a).

### 1.4.3. Educación superior

---

#### INSTITUCIONES

Existen tres tipos de instituciones de educación superior en Chile: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. La estructura legal que gobierna a estas instituciones deriva de una serie de decretos promulgados durante los años 80 y una Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) aprobada en marzo de 1990, cuando finalizaba el régimen militar.

La estructura legal mencionada permitió la creación de instituciones post–secundarias privadas y de esta manera produjo, en el tiempo, un incremento significativo del tamaño del mercado académico. En el presente, existen 16 universidades estatales y 9 universidades privadas que reciben financiamiento directo del estado, las que en conjunto constituyen el Consejo de Rectores; así como 38 universidades privadas que no reciben financiamiento del estado y no poseen fines de lucro. Los institutos profesionales (51) y centros de formación técnica (112) son privados y pueden ser instituciones con fines de lucro.

#### COBERTURA

Durante la última década, la matrícula en la educación superior se ha expandido notablemente, de 250.000 estudiantes en 1990 a más de 500.000 estudiantes en 2002. En el mismo periodo, el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años de edad que se matricularon en instituciones de educación superior aumentó de 12% a 31.5%.

El mayor aumento de cobertura ha tenido lugar entre los jóvenes pertenecientes a grupos de ingreso medio y bajos; la brecha entre los estudiantes en quintiles de ingreso extremos ha disminuido de 10 a 7 veces entre 1990 y 2002.

Entre las instituciones de educación superior, las universidades han experimentado el aumento más notable en matrículas (180%); los institutos profesionales han tenido un crecimiento sostenido aunque a una tasa menor (128%); mientras que los centros de formación técnica han reducido su matrícula en un 21%.

Cuadro 8: Chile, Distribución de matrícula de educación superior, por campos disciplinarios y tipos de institución 2001.

	Universidades		Institutos Profesionales	Centros de Formación Técnica	Total
	Pública	Privada			
Agricultura	8.8%	6.1%	2.3%	3.4%	6.4%
Artes y Arquitectura	5.2%	10.3%	11.8%	5.2%	7.6%
Ciencias Básicas	3.9%	0.6%	0.5%	0.2%	2.1%
Ciencias Sociales	12.6%	31.9%	12.1%	1.9%	15.8%
Leyes	4.4%	10.6%	0.0%	6.0%	5.2%
Humanidades	1.6%	1.4%	0.6%	0.7%	1.3%
Educación	15.5%	13.9%	7.5%	1.8%	12.1%
Tecnología	29.9%	11.7%	40.3%	27.5%	27.3%
Salud	10.8%	3.4%	0.0%	12.5%	7.3%
Administración y economía	7.1%	10.1%	24.8%	40.9%	14.8%
<b>Total</b>	<b>215.284</b>	<b>103.805</b>	<b>79.904</b>	<b>53.354</b>	<b>452.347</b>

Fuente: Ministerio de Educación, División de Educación Superior, 2003.

Una reforma constitucional aprobada recientemente en el Congreso establece 12 años de escolaridad obligatoria para todos los niños y niñas chilenos. Esto, en combinación con la creciente demanda de estudiantes secundarios para continuar estudios superiores, permite predecir que en el año 2010, habrá más de 800.000 estudiantes matriculados en la educación superior.

## 1.5. Las políticas curriculares

Subyace a la reforma curricular el acuerdo ampliamente compartido en la sociedad chilena de que el sistema escolar a comienzos de los noventa era anacrónico, y que requería una transformación profunda para preparar a sus estudiantes para comprender el mundo y competir en él, de una manera que les permitiera crecer a las personas y al país, una economía y una sociedad dinámica en el nuevo contexto internacional, sin perder la identidad. Esta visión básica es la que plasmó la Comisión Nacional de Modernización de la Educación de 1994, y que sostiene el cambio del currículum escolar.

## PROCESO DE ELABORACIÓN

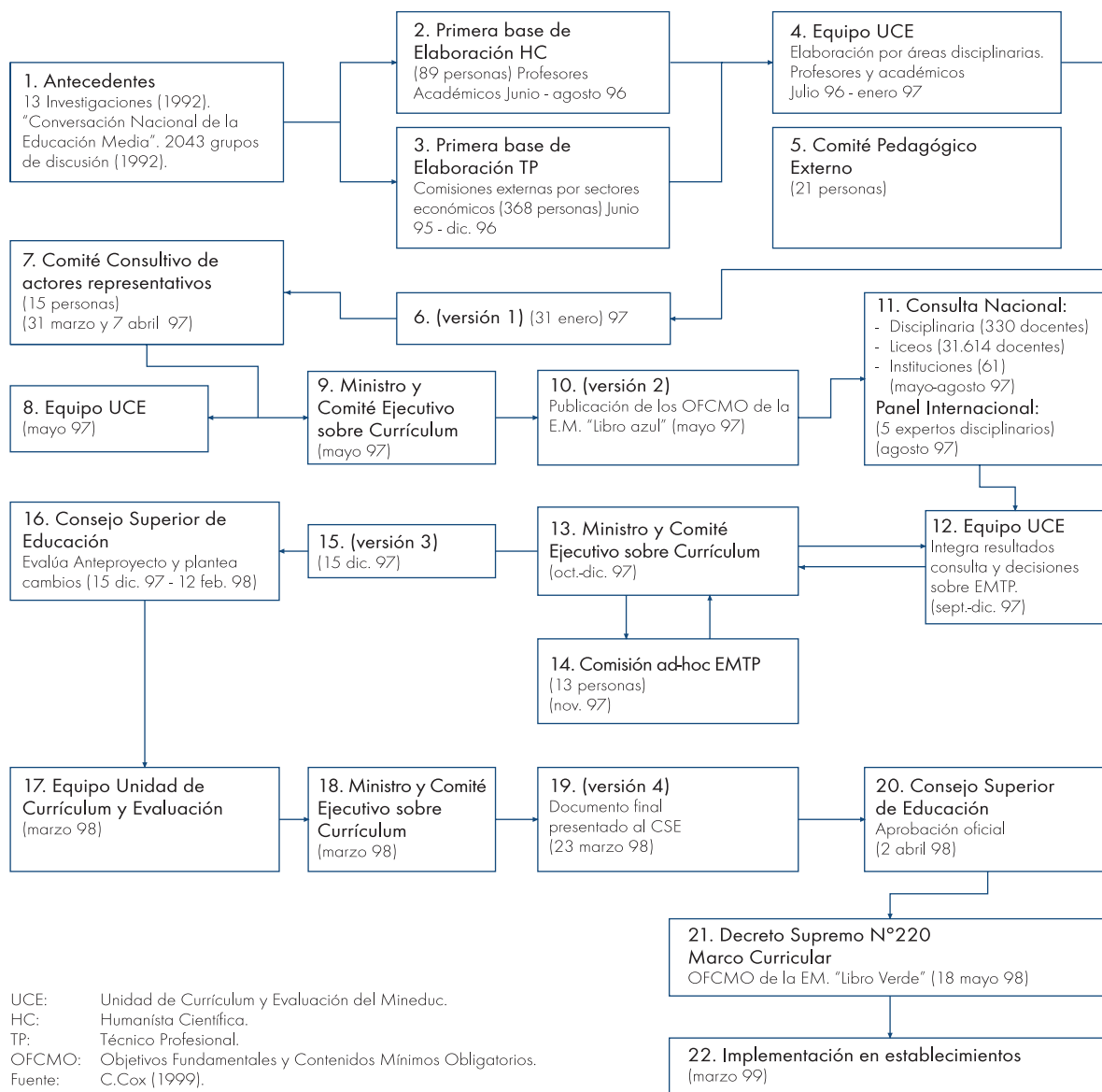
Desde la perspectiva de su elaboración, el currículum de la reforma Chilena de los Noventa tiene dos rasgos que lo singularizan. Se trata de un proceso prolongado, que abarca los períodos 1992-1995 para el caso de la educación básica y 1996-2001 para el de la educación media. En ambos períodos hay participación de instancias extra sistema escolar (Picazo, 2000; Gysling, 2003). Asunto clave que habla de la envergadura del proceso referido, la legitimidad consiguiente de las definiciones a que se arriba, y del abordaje “tarea nacional” con que fue asumido, más allá del ámbito educativo. Las instancias aludidas fueron: i) la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994), instancia políticamente plural e institucionalmente de espectro especialmente amplio, que convino y explicitó un marco valórico para la educación escolar, que posteriormente constituyó la base de los “objetivos transversales” del marco curricular<sup>11</sup>; ii) un proceso de Consulta Nacional (junio-agosto 1997) sobre una propuesta de currículum para la Educación Media elaborada por el Ministerio de Educación, que incluyó a un centenar de instituciones (entre ellas una decena de universidades, el Colegio de Profesores, la Confederación de la Producción y del Comercio, las Fuerzas Armadas, la Iglesia Católica, la Masonería), y al total de los establecimientos secundarios del país<sup>12</sup>; iii) un proceso prolongado (1995-1997) en que distintas agrupaciones gremiales del campo productivo que, en diálogo con el Ministerio de Educación e instituciones universitarias, produjeron definiciones de “perfiles de egreso” para cada una de más de cuarenta especialidades que organizan la nueva educación media técnica-profesional; iv) por último, la intervención extra-Ministerio y extra-sistema escolar permanente del referido Consejo Superior de Educación, autoridad final en materias curriculares desde la LOCE de 1990. (Gysling, 2003; Miranda, 2003).

El siguiente Diagrama 1 ilustra en detalle los pasos seguidos por la elaboración del marco curricular de la Educación media (en 1996-98), y la concreción del criterio estratégico participativo mencionado.

11 En 1992, sin tal definición, una propuesta de marco curricular nacional tuvo la oposición abierta de amplios sectores, incluida la Iglesia Católica. (Picazo, 2000; Libertad y Desarrollo, 1992)

12 La Consulta llevó al Ministerio a modificar su propuesta: el cambio más importante afectó la definición propuesta de los tiempos para la educación técnico-profesional -que fueron ampliados-.

Diagrama 1: Instancias y pasos en proceso de elaboración del marco curricular de la educación media. 1996-1998.





## CUATRO DIMENSIONES DE CAMBIO EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR

La reforma del currículum implica cambios en cuatro dimensiones del mismo : i) sus relaciones de control; ii) las características de su arquitectura mayor o estructura (qué secuencia de años, organizada cómo; qué distinciones dentro de tal secuencia); iii) su organización en espacios curriculares determinados dentro de tal estructura (¿hay nuevas asignaturas, o redefinición de relaciones entre las mismas?); iv) y cambios de orientación y contenidos dentro de tales espacios curriculares, áreas, o asignaturas (Cox, 2001).

- **Control**

Respecto a la dimensión del control y regulación del currículum, el cambio fundamental es heredado del régimen militar y su orientación es descentralizadora. Como ya se ha referido, la LOCE de 1990 estableció que los establecimientos podían definir sus propios planes y programas de estudio, dentro de un marco nacional de objetivos fundamentales y contenidos mínimos elaborado por el Ministerio de Educación y aprobado por el Consejo Superior de Educación, institución creada por la misma LOCE y de naturaleza estatal más que gubernamental.

El país cuenta con un marco curricular para la educación básica desde 1996, para la educación media desde 1998, y para la educación parvularia desde 2001. A partir de éstos, tanto el Ministerio de Educación, como los establecimientos que así lo hayan decidido, han elaborado programas de estudio que en el año 2002 cubren toda la secuencia escolar. La descentralización del control del currículum hasta ahora no ha significado, sin embargo, un cambio significativo en la proporción de establecimientos con programas de estudio propios. A diciembre del año 2.001, un 14% de las escuelas y liceos contaba con planes y programas propios de estudio, en alguna asignatura de alguno de los grados. (Mineduc-UCE, 2002 a y b).

- **Estructura**

Por “estructura” del currículum se entiende aquí el ordenamiento de su secuencia por niveles (básica/media) y su diferenciación interna (determinados “canales” u opciones curriculares para determinado tipo de alumnos o instituciones). Desde esta perspectiva, la reforma curricular del presente no toca la distinción entre básica y media y el número de años de cada uno. Se mantuvo la estructura “ocho/cuatro” que define el número de años de la educación chilena desde 1967. El cambio fundamental en esta dimensión afecta, a la educación media. El currículum de la reforma se estructura en este nivel en base a la distinción entre Formación General y Formación Diferenciada, que se aplica tanto a la modalidad humanista-científica (HC) como a la técnica-profesional (TP), y que modifica profundamente lo que se propone como oportunidades de aprendizaje al conjunto de la matrícula entre 14 y 17 años.

Esquemáticamente, los cambios específicos que la nueva estructuración del currículum define son:

- a. Los dos primeros años de la educación media (años 9 y 10 de la secuencia escolar), son de *Formación General* e implican un currículum común para toda la matrícula, con independencia de la modalidad del establecimiento (HC o TP) a que asista un alumno. Este cambio significa que la experiencia escolar es común hasta el segundo año medio; asimismo, que la decisión vocacional que antes de la reforma alumnas y alumnos debían obligadamente tomar al finalizar su octavo año básico, normalmente a la edad de 13 años, hoy la toman con dos años más de educación general, a los 15 años.
- b. Los dos últimos años de la educación media (años 11 y 12), tienen, en ambas modalidades, un currículum que combina *Formación General con una Formación Diferenciada* (o con un cierto grado de especialización). La combinación es de mayor tiempo para la *Formación General* en la modalidad Humanista Científica –dos tercios del total del tiempo, aproximadamente–; y, a la inversa, de mayor tiempo para la Formación Diferenciada en la modalidad Técnico-Profesional –dos tercios del total del tiempo–. Ambas modalidades conservan un núcleo curricular común en 3° y 4° medio, correspondiente a las asignaturas de Lengua Castellana y Comunicación, Matemática, Historia y Ciencias Sociales e Idioma Extranjero.
- c. La *Formación Diferenciada* en la modalidad Técnico-Profesional se organiza en 46 especialidades correspondientes a 14 sectores económicos o “familias de ocupaciones”. Debe contrastarse estas cifras con las más de 400 especialidades de la situación pre-reforma. Las nuevas especialidades se ofrecen sobre una base de Formación General sustancialmente más robusta que la de la situación precedente, y orientadas, en sus contenidos específicos y prácticas, a preparar para una vida de trabajo en un sector ocupacional, más que para un “puesto de trabajo”, sobre cuya permanencia, o la de las tecnologías en las que se basa, no hay certeza como en el pasado. Como se refirió, las definiciones de los perfiles de desempeño al egreso de tales especialidades provienen de un esfuerzo de elaboración conjunta prolongado, por parte de los ámbitos empresariales y educativos relevantes. (Miranda, 2003).
- d. La *Formación Diferenciada* en la modalidad Humanístico-Científica, se basa en la necesidad de atender las aptitudes e intereses personales, y las disposiciones vocacionales de alumnos y alumnas, armonizando sus opciones, con requerimientos de la cultura nacional y el desarrollo productivo, social y ciudadano del país y de la región o localidad. Concretamente supone que los alumnos tendrán la opción de dedicar más tiempo a una combinación de asignaturas que les interesen o atraigan más. Estas, en su opción “diferenciada” tratan con mayor latitud o profundidad determinados temas. Al respecto, en 3° y 4° Año, el marco curricular define, para cada asignatura, objetivos y contenidos para la Formación General, y otros para la Formación Diferenciada. Los establecimientos, sin embargo, eligen qué y cuantos “canales” u opciones de diferenciación ofrecer<sup>13</sup>.

13 Así, mientras la “arquitectura” del plan de estudios diferenciado es libre para cada establecimiento, dentro de unas reglas mínimas de composición, los “ladrillos” de la misma (objetivos y contenidos diferenciados en cada asignatura) están definidos en el marco curricular oficial. Como en otras dimensiones de las políticas de los 90, se aprecia aquí una vez más la combinación de principios centralistas y pro-unidad curricular de la nación, con principios descentralizadores y valoradores de la diversidad curricular.

La estructura descrita tuvo como fundamento la necesidad de establecer una más sólida formación general para el conjunto de la matrícula, como respuesta a los nuevos requerimientos de las personas, la sociedad y el desarrollo productivo. La evidencia de investigación socio-educativa del país, las opiniones de los empleadores y de las familias, y el conjunto de la evidencia internacional comparada sobre la materia fueron convergentes al respecto<sup>14</sup>.

- **Organización curricular**

En lo que se refiere a nuevas categorías de asignaturas o ámbitos del currículum, la reforma involucra una intensificación y explicitación mucho mayor que la tradicional de la dimensión moral de la educación, plasmada en unos Objetivos Fundamentales Transversales y concordante con el diagnóstico del “déficit de socialización” proveniente de una institución familiar en crisis y un orden social de límites y jerarquías más fluidas que en el pasado; la inclusión a través de todo el currículum de la informática, como lenguaje y tecnología basal de la vida en la sociedad contemporánea; la inclusión de un espacio de experiencia formativa referido a la tecnología por último, el inicio más temprano del aprendizaje de un idioma extranjero, que se adelanta de 7° a 5° Año Básico.

- **Los cambios en el “adentro” de la experiencia escolar: reorientación y nuevos contenidos y habilidades**

Los cambios al interior de las asignaturas obedecen a un triple criterio: cambio de énfasis, de contenidos a competencias; actualización y enriquecimiento, o estándares más altos; y significación o relevancia en términos de conexiones con la vida de las personas.

Respecto a la primera de las dimensiones mencionadas, el cambio es desde un énfasis casi exclusivo en comunicar unos “paquetes” de conocimientos estables, como imagen ordenadora, a un énfasis en desarrollar habilidades para acceder al conocimiento que se expande y varía en magnitudes desconocidas hasta ahora. Desde esta perspectiva el nuevo currículum apunta a organizar experiencias de aprendizaje para formar en:

- criterios y esquemas de comprensión;
- manejo de métodos y de capacidades para seleccionar y discernir, y;
- competencias que permitan crecer y adaptarse a las realidades de conocimientos y sociedad cambiantes.

En términos generales, el currículum de cada asignatura fue redefinido acorde con la necesidad de responder a la exigencia externa, de la sociedad al sistema escolar, de formar, ya sea en unas nuevas habilidades; o, con mayor nivel e intensidad, en unas habilidades que han sido objetivos de aprendizaje tradicionales. Entre estas destacan: capacidad de abstracción, pensamiento sistémico, experimentación y aprender a aprender, comunicación y trabajo colaborativo, resolución de problemas, manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio (Mineduc, 1998)<sup>15</sup>.

14 Cariola Leonor, Labarca Guillermo, et al., (1994). Errázuriz Margarita Ma., Martinić Sergio, et. al., (1994) OCDE (1994).

15 Fueron referencias relevantes de la elaboración curricular en este aspecto, el Informe del Ministerio del Trabajo Estadounidense (SCANS, 1992), y el Informe Towards a Learning Society, de la Comunidad Europea (European Comission, 1996)

La reforma curricular Chilena es conservadora respecto a la temática de la integración entre disciplinas o áreas del currículum. La opción asumida fue de cambio dentro de categorías y no entre las categorías organizadoras de las oportunidades de aprendizaje.

La implementación de la reforma curricular fue definida con una gradualidad de ingreso de los diferentes grados o cursos al nuevo régimen curricular por año. Así, ésta comenzó en 1997, con los grados iniciales del Nivel Básico (1° y 2° grados), para continuar con el 3° y el 4° grados en 1998; desde 1999, se ha llevado a cabo una implementación que incluye un grado de educación básica y uno de educación media por año, hasta concluir en el año 2002, con el 8° año de la Educación Básica y el 4° Año Medio del nivel secundario.

## NIVEL DE IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO CURRÍCULUM

Ciertamente que el proceso completo de adopción, en las prácticas de aula, de un nuevo currículum, toma un tiempo más largo que el descrito. El sistema escolar en su conjunto está en Chile, en este ámbito, en la transición de un currículum prescrito plasmado en unas definiciones oficiales, a un currículum implementado, que es asumido en los proyectos educativos y en la gestión de los establecimientos, y vivido por tanto como oportunidades efectivas de aprendizaje en las salas de clases, talleres, laboratorios y patios del sistema escolar del país. Al respecto, la evidencia que provee el seguimiento de la implementación curricular por parte del Ministerio de Educación<sup>16</sup>, permite dos conclusiones generales: en primer término, que la dimensiones de cambio en la organización y estructura del currículum han sido puestas en práctica. La nueva asignatura de Educación Tecnológica, como los objetivos transversales, o el idioma extranjero desde quinto año básico, por un lado, como, más exigentemente, el cambio de la estructura de la educación media, por otro, son parte en 2002 del funcionamiento rutinario del sistema escolar a lo largo del país. Lo son, sin embargo, en forma más nominal que sustantiva en muchos casos, porque los cambios implicados son de prácticas y esto lleva tiempos y esfuerzos de apoyo y presión reconocidamente más prolongados.

Al respecto, la apropiación de los nuevos programas de estudio por los docentes es gradual, verificándose una creciente cobertura curricular (entendida como proporción de los programas de estudios que es declarada como trabajada por los profesores), en el segundo y siguientes años de su aplicación. En este plano se verifica además un patrón esperable respecto a lo que es inicialmente omitido: los contenidos ubicados al final del año escolar y los que son nuevos o especialmente demandantes de innovación didáctica (Mineduc 2002, a y b).

Los profesores han contado con distintos tipos de apoyo en el proceso de su apropiación del nuevo currículum. En primer término, los cursos de familiarización con los nuevos programas, así como el trabajo de reflexión y estudio en equipo en cada establecimiento, llevado adelante por los programas focalizados en básica (Programa P.900 y Rural), por el MECE, Montegrande y Liceo para Todos en la Educación Media descritos más arriba. Por otro lado, han sido

---

16 Iniciada la implementación de la reforma curricular el Ministerio estableció una Unidad de Seguimiento de la misma, que recoge evidencia en forma sistemática, basada en cuestionarios a muestras probabilísticas representativas nacionales de profesores y directivos; análisis de material documental (cuadernos de los alumnos, guías y planificaciones de clases de los profesores); entrevistas a profesores y directivos; y observación de clases.

apoyos permanentes e importantes para la puesta en práctica efectiva del nuevo currículum, el alineamiento con éste de las pruebas SIMCE de medición de logros de aprendizaje en 4º, 8º y 2º Año Medio; así como la armonización con el mismo, en términos de objetivos, contenidos y actividades sugeridas para los alumnos, de los libros de texto que el Ministerio adquiere y distribuye anualmente para el conjunto de la matrícula subvencionada.

Los apoyos referidos no pueden hacer perder de vista los límites y dificultades que se confrontan respecto a la brecha existente en la actualidad entre los requerimientos didácticos del nuevo currículum y las características heredadas de la docencia escolar. Sobre éstas y su significado los propios docentes son especialmente claros. La evidencia provista por la medición internacional TIMSS de 1998 mostró que pese a que los profesores del país exhiben una preparación en términos de años de estudio y calificaciones formales comparable al promedio internacional, en términos reales muestran una marcada y central diferencia con sus pares de otros países: una proporción alta de ellos declara no encontrarse preparada para enseñar las disciplinas del caso. Cuarenta y cinco por ciento de los alumnos de 8º básico (de 1998) era enseñado por docentes que declararon entonces una baja confianza en su preparación para enseñar matemática, más de tres veces el promedio internacional (14%). La situación respecto a ciencias, era igualmente dramática: dos tercios de los alumnos con profesores que declararon baja confianza en su preparación para enseñar ciencias, (contra un 39% del promedio internacional). (Mullis, Martin et.al., 2000; Martin, Mullis, et.al. 2000). Las bases de esta inseguridad están directamente relacionadas con características de su formación inicial, que desde hace más de un cuarto de siglo no prepara a profesores para el segundo ciclo de básica (grados 5 a 8), con especialización en alguna disciplina (o “mención”).

## CURRÍCULUM EDUCACIÓN PARVULARIA

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia corresponden al nuevo currículum que se propone como marco orientador para la educación desde los primeros meses hasta el ingreso a la Educación Básica. Ellas toman en cuenta las condiciones sociales y culturales que enmarcan y dan sentido al quehacer educativo a inicios del siglo XXI, y han sido elaboradas teniendo como criterio fundante el derecho de la familia de ser la primera educadora de sus hijos.

El nuevo currículum propuesto para este nivel ofrece un conjunto de fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones para el trabajo con los niños. Ha sido actualizado en términos de las mejores prácticas, tanto del país como internacionales, así como de los avances de la investigación sobre el aprendizaje de la última década. También, ha sido concebido como apoyo necesario para la articulación de una secuencia formativa de la mejor calidad: respetuosa de las necesidades, intereses y fortalezas de los niños y, al mismo tiempo, potenciadora de su desarrollo y aprendizaje en una etapa decisiva.

Estas Bases Curriculares constituyen un marco referencial amplio y flexible, que admite diversas formas de realización. Sus definiciones se centran en los objetivos de aprendizaje y desarrollo

a favorecer y lograr; sus orientaciones sobre los cómo son generales y deben ser especificadas y realizadas por las instituciones, programas y proyectos educativos que constituyen el nivel, en forma acorde con su propia diversidad y con la de los contextos en que trabajan. De acuerdo a esto, ellas posibilitan trabajar con diferentes énfasis curriculares, considerando, entre otras dimensiones de variación, la diversidad étnica y lingüística así como los requerimientos de los niños con necesidades educativas especiales.

El nuevo currículo para la Educación Parvularia responde a necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento de objetivos y contenidos, que se fundan en cambios acelerados en el conocimiento y la sociedad, y en el propósito de ofrecer las mejores oportunidades formativas al conjunto de la niñez del país

En su elaboración, las Bases Curriculares fueron enriquecidas por un proceso de consulta amplio a educadores y padres durante el año 2000; asimismo, un conjunto de instituciones, estatales y privadas, nacionales e internacionales, aportaron su visión y juicio experto a las mismas.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia fueron elaboradas para aportar al mejoramiento sustantivo de la educación de este nivel, entregando de esta forma;

- un marco curricular para todo el nivel, que define principalmente el para qué, el qué y el cuándo de unas oportunidades de aprendizaje que respondan a los requerimientos formativos, más elevados y complejos, del presente;
- continuidad, coherencia y progresión curricular a lo largo de los distintos ciclos que comprende la educación parvularia, desde los primeros meses de vida de los niños hasta el ingreso a la Educación Básica, así como entre ambos niveles;
- orientaciones al conjunto del sistema de educación parvularia para que puedan ser desarrollados por las diferentes modalidades y programas;
- criterios y orientaciones que permitan integrar en los contextos y procesos de aprendizaje de la educación parvularia, los intereses, necesidades, características y fortalezas de los niños, con las intenciones educativas que reflejan la selección cultural de la sociedad para la nueva generación y que es plasmada en el currículo.

## 1.6. 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 currículo 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 compromisos. En este ámbito de política educacional, los principales componentes son: una sostenida alza de los salarios reales, que entre 1990 y 2000 mejoran en un 140%; un estatuto docente que significa con-

diciones laborales protegidas; y tres estrategias destinadas al fortalecimiento y actualización de sus capacidades: a) capacitación a equipos docentes en las escuelas a través de diferentes modalidades de talleres de aprendizaje y reflexión colectiva; b) capacitación masiva a través de cursos breves ofrecidos por instituciones especializadas para apropiarse del nuevo currículum; c) inversión y apoyos indirectos para la renovación de los centros de formación de docentes.

### ESTATUTO DOCENTE 1, LEY 19.070, (1991)

En 1991 el gobierno redefinió el régimen laboral de los profesores, traspasándolos desde el Código del Trabajo, que rige las actividades privadas, a un Estatuto Docente, que estableció 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, para los docentes del sector municipal.

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. Esta, sin embargo, interpreta el Estatuto como una reversión de las medidas desreguladoras del mercado laboral docente de los 80 y el establecimiento de una contradicción profunda con el sistema de financiamiento vía subvención por alumno. En efecto, el Estatuto hacía prácticamente imposible a los empleadores municipales 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 de mejora del profesorado con la vuelta a democracia. En los once años que van de marzo de 1990 a marzo de 2001, hubo 26 días de paro docente en el sistema (14 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 90.

### 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 proporcionales en la matrícula, y por tanto 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 interés de la política gubernamental de introducir innovaciones al respecto que liguen remuneraciones con desempeños, llevó a una ley de reforma del Estatuto, que introdujo innovaciones en las direcciones referidas. En primer término, contra la existencia de un Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM), se hizo posible, a partir de 1997, reducir plantas docentes; adicionalmente, la ley estableció el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) de las escuelas, el cual 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. Aunque el PADEM y el SNED no han sido resistidos por los actores implicados, están en su fase inicial de implementación y han sido susceptibles de ajustes, que en el caso del SNED, ya prácticamente lo han consolidado.

La reforma al estatuto docente en 1995, estableció, además de los reajustes anuales ordinarios, un nuevo aumento en las remuneraciones de los profesores, por la vía de bonificaciones adicionales que eluden el excesivo peso de la antigüedad como criterio principal del esquema de remuneraciones docentes.

#### ELEVACIÓN DE LAS REMUNERACIONES EN EL PERÍODO

Las remuneraciones de los profesores se han más que duplicado en términos reales y en promedio, desde 1990 a 2002. En el sector municipal, para un docente con 30 horas semanales de contrato, han crecido en promedio desde \$180 mil hasta \$468 mil, lo que representa un 160% de incremento real. Un profesor con 30 horas que recién ingresaba en 1990 al sector municipal tenía una remuneración mínima de \$106 mil y en el sector privado subvencionado, de \$51 mil. En el año 2002, la remuneración mínima para ambos sectores se ha elevado a \$274 mil.



Cuadro 9: Remuneración de docentes con jornada de 30 horas (valor pesos promedio año 2002).

Año	Sector municipal		Sector privado subvencionado
	Promedio	Mínimo	Mínimo
1990	180.457	106.503	51.296
1991	193.267	123.696	112.585
1992	225.927	134.340	129.305
1993	254.654	142.702	132.516
1994	296.012	170.991	153.514
1995	325.292	182.718	178.871
1996	348.893	202.248	199.321
1997	380.821	220.695	218.711
1998	400.136	239.919	239.283
1999	419.911	255.664	255.588
2000	438.110	270.598	270.608
2001	449.663	274.134	273.567
2002	468.718	274.047	274.047

Fuente: Ministerio de Educación, División de Planificación y Presupuesto, 2003.

Para un docente de 44 horas semanales de contrato, en el sector municipal el promedio se ha incrementado desde \$264 mil a \$677 mil. La remuneración mínima en el sector municipal era en 1990 de \$146 mil y en el sector privado subvencionado, de \$75 mil. En el año 2002, en ambos sectores llega a \$401 mil<sup>17</sup>.

17 Todas las cifras expresadas en \$ del año 2002. Los docentes con 30 horas semanales de contrato representan un 31% del total de docentes en el año 2000, mientras que los docentes con 44 horas representan un 22% del total).

Cuadro 10: Remuneración de docentes con jornada de 44 horas (valor pesos promedio año 2002).

Año	Sector municipal		S. particular subvencionado
	Promedio	Mínimo	Mínimo
1990	264.670	146.351	75.271
1991	283.458	176.706	164.246
1992	331.359	196.337	188.978
1993	372.589	207.796	192.907
1994	423.744	241.128	215.663
1995	466.317	266.100	260.583
1996	500.578	292.492	291.229
1997	547.048	321.136	319.481
1998	575.290	349.961	349.705
1999	604.103	373.540	373.539
2000	630.681	395.493	395.493
2001	647.540	400.659	400.659
2002	677.624	401.087	401.087

Fuente: Ministerio de Educación, División de Planificación y Presupuesto, 2003.

#### PROGRAMAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES DOCENTES:

- **Aprendizaje entre pares: desarrollo profesional situado en la escuela**

En prácticamente todos los programas de la reforma educativa se han organizado actividades de desarrollo profesional para los docentes. Estas actividades se sitúan en la escuela o en grupos de escuelas, donde los docentes se constituyen como comunidades de pares, que con apoyo del Ministerio a través de documentación y su sistema de supervisión, reflexionan, diseñan, implementan y evalúan acciones de cambio. El conjunto de los programas de mejoramiento y las actividades de trabajo profesional colectivo que estructuran, no sólo han sido las más antiguas y sostenidas líneas de acción de la Reforma, sino que se las considera su “corazón”, en el sentido de sentar las bases a nivel de cada unidad educativa para producir un mejoramiento de la enseñanza.

- **Programa de Perfeccionamiento Fundamental, PPF**

La implementación de la reforma curricular demanda que los profesionales de la educación mejoren significativamente sus prácticas pedagógicas, con el fin de lograr avances importantes en los aprendizajes esperados de los alumnos. Por esta razón, el Programa de Perfeccionamiento Fundamental busca fortalecer la profesión docente, mediante acciones sistemáticas de

perfeccionamiento que se desarrollan a lo largo de cada año escolar, apoyando a los docentes para que se apropien del nuevo currículo, a través de los planes y programas de estudio que fueron aprobándose de año en año.

Desde 1997, se han trabajado los contenidos y enfoques disciplinarios más complejos de los programas de enseñanza básica y media utilizando las nuevas orientaciones didácticas que proponen. La magnitud de esta tarea ha demandado procesos de capacitación y perfeccionamiento masivos para todos los profesores de cada nuevo grado que adoptan el nuevo currículo. Así en 1999, se capacitó a los docentes de 5° grado básico y 1° grado medio, en 2000 a los de 6° grado básico y 2° grado medio, en 2001 a docentes de 7° grado básico y 3° grado medio, llegándose en el año 2002, a los profesores de 8° grado básico y 4° grado medio. Junto a esto, se ha hecho un esfuerzo importante para incluir al personal directivo y técnico, en su calidad de actores decisivos en la instalación de la reforma en cada establecimiento educacional.

El proceso se lleva a cabo en dos momentos del año escolar. En una primera etapa, llamada fase de instalación de los nuevos programas (primer semestre), la capacitación (de 70 horas pedagógicas) incluye un curso-taller, en enero de cada año, y apoyo técnico a los profesores en el período de marzo-julio; todo ello ofrecido por instituciones de educación superior y otras instituciones académicas, que concursan, ante el Ministerio de Educación, para ejecutar los cursos relacionados con los distintos subsectores de aprendizaje.

Cuadro 11: Docentes participantes en cursos del Programa de Perfeccionamiento Fundamental 1999-2002.

Nivel	1999	% sobre el total de docentes*	2000	% sobre el total de docentes	2001	% sobre el total de docentes	2002	% sobre el total de docentes
Básico	22.143	26.4	27.050	31.0	26.615	35.8	23.530	33.1
Medio	11.174	28.3	13.107	32.1	15.672	46.0	9.770	30.1
Directivos	5.504	s/i	6.634	s/i	5.674	s/i	—	s/i
Total	38.821		46.791		47.961		33.300	

Fuente: Ministerio de Educación, Programa de Perfeccionamiento Fundamental, 2003.

\* Los cursos fueron ofrecidos para los profesores de cada grado que anualmente se integraban a la reforma curricular. Así en 1999 se integraron los profesores de 5 y 9 grado; en 2000 los de los grados 6 y 10; en el 2001 los docentes de los grados 7 y 11 y finalmente el año 2002 los profesores de los grados 8 y 12.

La segunda etapa, llamada Fase de Profundización, se desarrolla durante el segundo semestre de cada año. En esta oportunidad, se ofrecen actividades de perfeccionamiento como respuesta a las demandas hechas por los docentes, a través de una consulta a los docentes y directivos.

Los cursos, en la modalidad presencial o a distancia, se ofrecen para aquellos profesores que deseen profundizar algunos contenidos y metodologías, particularmente en aquellos sectores de aprendizaje en que la reforma curricular señala cambio de mayor complejidad. En ambas fases, el perfeccionamiento es gratuito y voluntario para los profesores y docentes directivos. A pesar del carácter voluntario de estas actividades, las coberturas son muy amplias, como lo muestran los datos del cuadro 11.

- **El Programa de Becas en el Exterior**

Desde el año 1996, el Ministerio de Educación ha administrado el Fondo de “Perfeccionamiento en el Extranjero para Profesionales de la Educación” a través del Programa de Becas en el Exterior, con el objeto de fortalecer la profesión docente y colaborar con el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación y en su desarrollo profesional. Hasta el año 2000 el Programa contemplaba dos modalidades de perfeccionamiento: las Pasantías, de corta duración (entre 6 y 8 semanas) y orientadas al aprendizaje de experiencias pedagógicas exitosas realizadas por instituciones académicas de prestigio en el extranjero; y los Diplomados, de 6 meses de duración, destinados a lograr una especialización y cuyo desarrollo contempla 3 meses en Chile y 3 en el extranjero.

A través de estas modalidades, hasta el 2002 inclusive, fueron beneficiados con becas de estudio 5060 profesionales de la educación, provenientes de las trece regiones del país y de todos los niveles del sistema. El rango de instituciones, países y temas de estudio ha sido amplio y variado. Docentes del país, de aula y directivos, han asistido a centros de excelencia en Israel, Gran Bretaña, Francia, Bélgica, España, Estados Unidos, Canadá, México, Perú, Colombia, Cuba, Nueva Zelanda, entre otros.

Cuadro 12: Cobertura del Programa Becas en el Extranjero para Profesores.

Año	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Total
Docentes	588	796	902	936	916	462	460	5.060

Fuente: Mineduc, CPEIP (2003).

A partir de 2001 el Programa se ha reducido y gestiona sólo la modalidad de Pasantías, pero se ha agregado el componente de “seguimiento”, que permitirá medir el impacto que el personal perfeccionado ha logrado en su entorno, en su aula, su escuela, su comunidad o en el ámbito provincial, así como la capacidad de implementar proyectos de innovación y el posible efecto multiplicador de los mismos.

- **El Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, (FFID)**

Este Programa se inicia en el año 1997 con una duración programada de cinco años. Sus objetivos centrales son introducir procesos de mejoramiento en tres áreas claves relacionadas con la calidad del ejercicio docente:

- La calidad de entrada de quienes acceden a la formación pedagógica para los cuatro niveles del sistema: pre-escolar, básico, medio y especial.
- La calidad de egreso de los futuros profesores, estimulada por revisiones curriculares, de los procesos de formación, mejoramiento de los formadores de formadores, mejoras en recursos de enseñanza, tecnologías de la información y comunicación, bibliotecas e infraestructura física.
- La adecuación de la formación docente a los requerimientos de cambios educativos producidos en el sistema: nuevos currículos, organización y gestión descentralizadas y trabajo colaborativo docente en escuelas y liceos orientado al mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

El Programa se estructuró sobre la base de un concurso de proyectos para acceder a fondos públicos y ser ejecutados por las instituciones ganadoras entre 1997 y 2002, período en el cual cada una de las universidades recibió en promedio 1 millón 700 mil dólares. Los proyectos adjudicados provenían de 17 universidades que cubren el 78 por ciento de la población que estudia pedagogía a lo largo de Chile. El Programa también administró un fondo para otorgar becas de arancel y materiales de estudio a estudiantes con buenos antecedentes académicos provenientes de la Educación Media.

Tres resultados destacan de esta estrategia de fortalecimiento de las capacidades de los docentes. Curricularmente, se logró un cambio de posición e importancia de la práctica en el proceso de formación inicial de los profesores, de estar ubicada al final del proceso formativo, a ser parte de éste desde el inicio, y de ser un ejercicio formal y pobremente supervisado, a ser un elemento articulador en la formación. Segundo: las universidades y el Ministerio de Educación elaboraron en forma conjunta los Estándares de Egreso para los profesores, que permitirán evaluar el desempeño de los estudiantes de pedagogía al momento de concluir sus estudios, así como a las instituciones formadoras. Tercero, se contribuyó al alza de los puntajes de ingreso a las carreras de pedagogía, a través de una estrategia de becas y apoyos a postulantes de excelencia.

## REFERENCIAS

---

- Cariola, Leonor. Labarca Guillermo. et.al. (1994). La Educación Media en el mundo. Estructura y diseño curricular en diferentes países. Colección de Estudios sobre Educación Media, Mineduc, Programa MECE. Santiago.
- Cox, Cristián. (1999). La reforma del currículum, en García Huidobro J. E. (editor) *La Reforma Educacional Chilena*. Editorial Popular, Madrid.
- Cox, Cristián. (2001). El Currículum escolar del futuro, *Perspectivas*, Vol.4, N° 2. Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.
- Cox, Cristián. (2003). “Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX” en: Cox Cristián. (Editor) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, capítulo 1. Editorial Universitaria, Santiago.
- Errázuriz, Margarita Ma. y Martinic, Sergio, et. al. (1994). Demandas Sociales a la Educación Media. Colección de Estudios sobre Educación Media, Mineduc, Programa MECE. Santiago.
- García Huidobro, Juan Eduardo, Bellei Cristián. (2003). Desigualdad educativa en Chile, Universidad Alberto Hurtado, Santiago.
- Gysling, J. (2003). Reforma Curricular: Itinerario de una transformación cultural. En: Cox, C. (editor) *Políticas educacionales en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Ed. Universitaria, Santiago.
- González, Pablo. (2003). Estructura Institucional, recursos y gestión en el sistema escolar chileno, en Cox, Cristián (editor) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, Editorial Universitaria, Santiago.
- Instituto Libertad y Desarrollo. (1992). La propuesta de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos en Educación, Documento de Trabajo. Opinión Sector Social, Julio 1992, Santiago.
- Labour Department, United States Government. (1992). The Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills –SCANS–, Washington.
- Martin, Michael, Mullis, I., et.al. (2000). Timss 1999. International Science Report, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), The International Study Center, Boston College.

Ministerio de Educación. (1998). Decreto N° 220. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Santiago.

Ministerio de Educación. (2002). Estadísticas de la Educación 2001. Santiago.

Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2002 a) Informe: Evidencia sobre implementación de la Reforma Curricular en la Enseñanza Media. Santiago.

Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, (2002 b): Escuelas Testigo: Implementación Curricular en el Aula. Primer Ciclo de Enseñanza Básica”, (4 volúmenes). Santiago.

Ministerio de Educación. (2003). Estadísticas de la Educación 2002. Santiago.

Ministerio de Educación. (2003 a). Country Background Report to OCDE: Evaluating Chile’s Educational Policies. Santiago.

Miranda, Martín. (2003). “Transformación de la Educación Media Técnico-Profesional” en: Cox C. (Editor) Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile, capítulo 7. Editorial Universitaria, Santiago.

Mullis Ina V.S, Martin, Michael, et. al.,. Timss 1999. (2000). International Mathematics Report, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). The International Study Center. Boston College.

Picazo, Inés. (2000). Controversias y debates en la reforma del currículum escolar chileno durante los años 90, Mimeo, Depto. de Administración Pública y Ciencia Política, Universidad de Concepción.

European Commission, (1996). Teaching and Learning-Towards the Learning Society. White Paper on Education and Training. Luxemburgo.

OCDE. (1994). The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st century. París.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2004). Revisión de políticas nacionales de educación, Chile. OCDE, Santiago.

## 2. PRINCIPALES LOGROS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS

---

### Resultados de las políticas de los 90

Si se considera el conjunto de políticas de la década pasada ¿cuál es el cuadro global de sus resultados desde una perspectiva de calidad y equidad? En este Capítulo se abordará una respuesta distinguiendo: a) evolución de las oportunidades de acceso y progresión en el sistema educativo; b) mejoramiento de la base de recursos para el aprendizaje; c) cambio en las prácticas docentes y en los postulantes a las carreras de pedagogía; d) resultados de aprendizaje; e) equidad.

#### 2.1 Acceso, cobertura

Una primera y fundamental dimensión de impacto de las políticas de los 90 es que el sistema escolar es capaz de acoger y mantener educándose, a más alumnos que en 1989-90. La expansión de la cobertura, en circunstancias de crecimiento de la población de los grupos de edad relevantes, está asociada al acoplamiento entre el aumento de las expectativas educacionales de las familias de menores ingresos en un contexto socio-cultural en que la educación es considerada en forma generalizada como el factor decisivo de movilidad social, y un sistema escolar más capaz que en los 80' de acoger, apoyar asistencialmente<sup>1</sup>, y mantener estudiando, a los hijos de los dos quintiles más pobres. Así, la matrícula escolar es el año 2002 un 20.4% mayor que la de 1990 (lo que representa más de 560 mil alumnos). Aproximadamente un 13% de este incremento corresponde a crecimiento de la población y 7% a mejora neta de la participación en la educación escolar de los grupos más pobres<sup>2</sup>. Esto tiene implicancias de equidad que los análisis de las brechas sociales en el logro de resultados de aprendizaje ignoran, porque no pueden considerar los que están “fuera” de la oportunidad de aprender. También las tiene en términos de calidad en un doble sentido: en primer lugar, en términos de los resultados de aprendizaje actuales, ya que avances leves o estabilidad en logros de aprendizaje promedio de un sistema escolar nacional que tiene una matrícula incrementada significativamente con alumnos de las familias más pobres, representa un avance en calidad y no solo de cobertura; en segundo lugar, porque cada año de educación formal en que se prolongue la experiencia educativa de los hijos de los grupos más pobres, crece la probabilidad de abandono de tal condición.

El Gráfico 1 permite observar la evolución de la cobertura en las dos décadas bajo examen, distinguiendo entre los niveles básico y medio. La cobertura de básica cae en la década de 1980,

1 En el año 2000 un 40% de la matrícula del nivel básico y un 30% del nivel medio recibía almuerzo y desayuno. En el caso del quintil de menores ingresos estas proporciones suben a 63 y 40% respectivamente. En el año 90, el apoyo en alimentación era un 20% menor en básica e inexistente en la educación media. [Bellei, 2003].

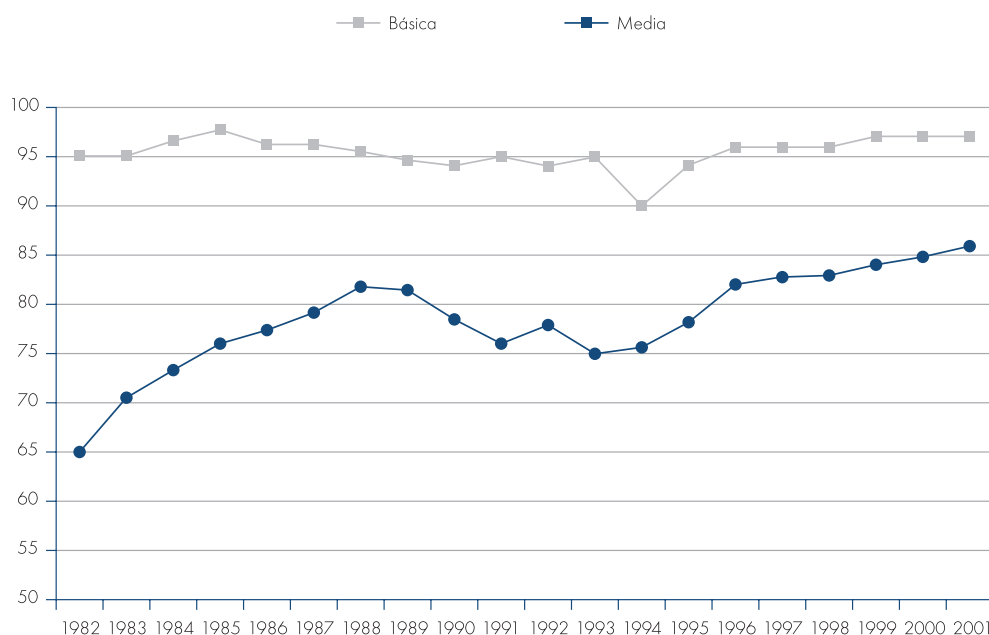
2 De acuerdo a estimaciones de CELADE, el grupo 10-19 años, [que puede considerarse un buen proxy del grupo escolar entre los grados 4 y 12 ], en 1990 tenía una población de 2.446.721, y en 2002, de 2.783.313, lo que representa un incremento de 13.7% . Ver, [www.eclac.cl/celade/proyecciones/2002.htm](http://www.eclac.cl/celade/proyecciones/2002.htm). Para cifras de matrícula, ver Cuadro N° 2.



de un peak de 98% en 1985 a un 93% en 1990; simultáneamente hay un alza sostenida de la cobertura de media, desde un 65% en 1982 a un 82% en 1988. Este movimiento contradictorio entre los niveles, se puede asociar a diferentes grupos socio-económicos y sus expectativas y posibilidades educativas. La caída de básica asociada al grupo más pobre (indigente) dentro del quintil de menores ingresos; el alza de la cobertura de media vinculada al proceso social de apropiación de la experiencia liceal por grupos medios bajos cada vez más amplios.

En la década de los 90, la cobertura de media decrece inicialmente, hasta llegar a un 74% en 1993, para luego crecer en forma sostenida, hasta alcanzar su máximo histórico en 2001, dentro de una tendencia que define aumentos seguros de la misma en los próximos años. Es probable que la caída de la cobertura en la primera parte de la década esté asociada con alzas sustantivas del salario mínimo, que hicieron más alto el costo de oportunidad de estudiar para los jóvenes de los dos quintiles de menores ingresos; en la segunda mitad de la década, y en especial a partir de la caída en el ritmo de crecimiento de la economía (1998)<sup>3</sup>, son justamente los quintiles I y II (más pobres), cuya cobertura más sube en la educación media. Junto a esto, la tendencia comentada con alta probabilidad fue influida, en medida difícil de ponderar, por las mejoras materiales y pedagógicas que a partir de 1995 afectan a toda la educación media, hecha más atractiva, material, curricular y pedagógicamente, que en el pasado, en especial para los jóvenes con riesgo de optar tempranamente por el empleo.

Gráfico 1: Cobertura en Educación Básica y Media 1982-2001 (en %).



Fuente: Ministerio de Educación, Departamento de Estudios, 2002.

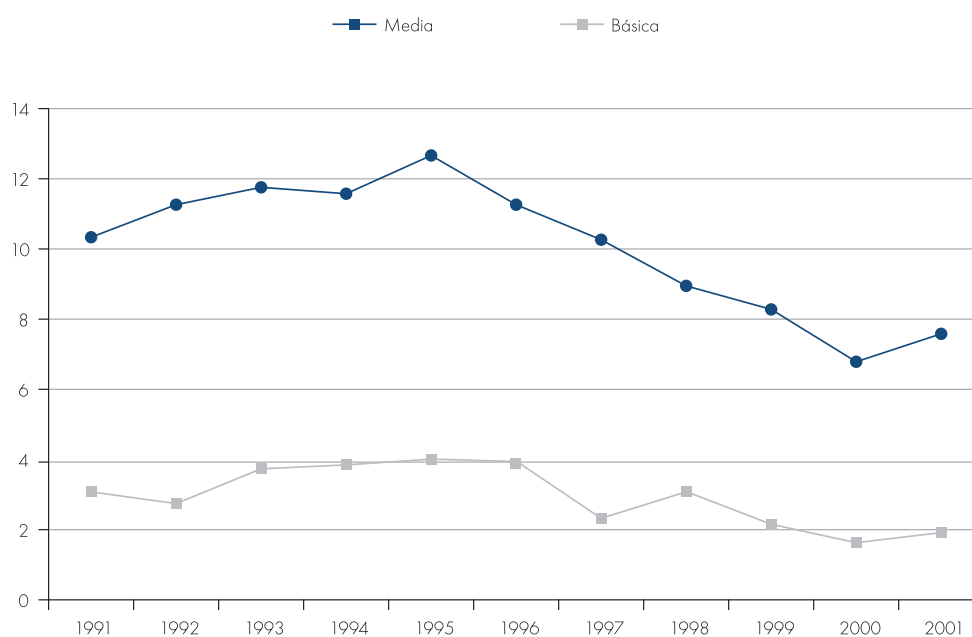
Nota: La baja de cinco puntos porcentuales en la cobertura de básica en 1994 no se relaciona con una disminución de la matrícula sino con cambios en la cifra de la estimación INE de la población 6-14 años para ese año.

3 El PIB crece a un promedio de 8.3% entre 1990 y 1997; en 1998 creció a un 3.9 y en 1999 cayó en -1.1%; en los años siguientes el PIB de Chile crece 4.5% entre 1999 y 2000, y 3.4, 2.2. y 3.2 por ciento en los tres años siguientes. (Banco Central de Chile).

## 2.1.1 Deserción

En Chile, prácticamente todos los niños ingresan a la educación básica en algún momento, sin embargo esto no asegura que permanezcan y concluyan el ciclo escolar (Schiefelbein y Schiefelbein, 2003). El Gráfico siguiente muestra la tasa de deserción para cada nivel educativo, durante los 90'. Esta fluctúa hasta mediados de la década, en torno al 3.5 y 4% en básica y el 11% en media. La deserción baja luego en forma consistente y significativa: al 2% en básica, y a fluctuar en torno al 7% en 2000 y 2001 en el nivel medio. El inicio de la disminución de la deserción en el nivel medio coincide con el inicio del accionar de los programas de mejoramiento e inversión en este nivel.

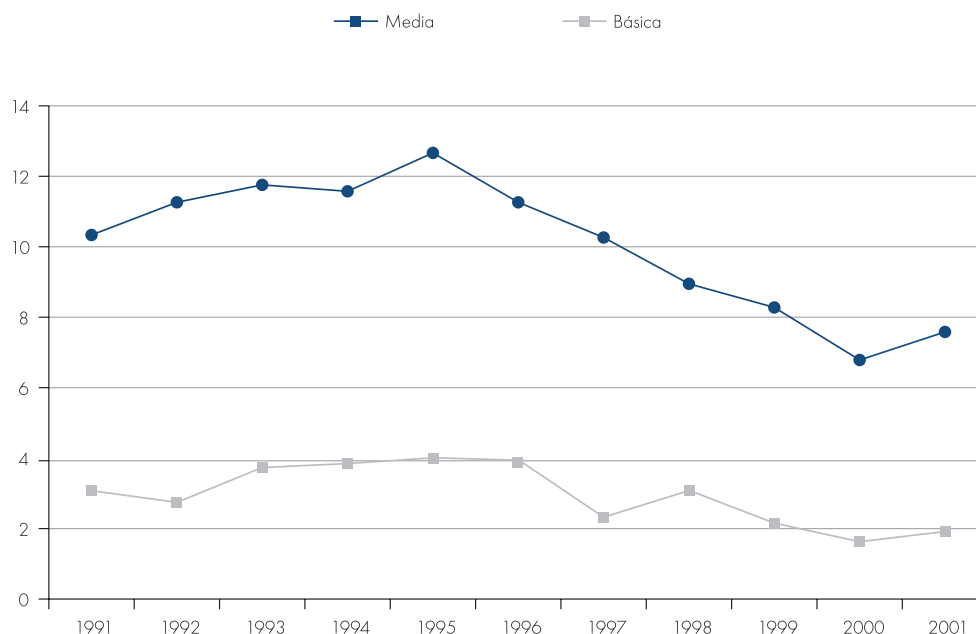
Gráfico 2: Deserción en Educación Básica y Media 1991-2001 (en %).



Fuente: Departamento de Estudios, Ministerio de Educación. 2002.

Sin embargo, estos niveles de deserción no afectan a todos por igual. Si se compara la probabilidad de que un joven alcance determinados umbrales escolares según el quintil de ingreso del hogar al que pertenece, queda en evidencia que la inequidad en Chile es aún de gran magnitud. La Comisión Económica para América Latina, CEPAL, ha estimado que la probabilidad de alcanzar 12 años de estudio, es decir, terminar la educación media es de 0,3 para el 20% más pobre, 3 veces menos de la probabilidad del 20% más rico.

Gráfico 3: Deserción en Educación Básica y Media 1991-2001 (%).



Fuente: Departamento de Estudios, Ministerio de Educación. 2002.

La deserción es un problema social complejo que tiene como causas múltiples factores: nivel de ingreso, elementos culturales e individuales, entre otros. De acuerdo con la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, CASEN, del Ministerio de Planificación y Cooperación (encuesta de hogares), la no asistencia al sistema escolar de jóvenes entre 14 y 17 años, se debe principalmente a factores socioeconómicos.

### 2.1.2 Repetición y egreso oportuno

Si se consideran las tasas de reprobación y éxito oportuno (egreso sin repetir ningún grado) en la educación básica durante los 90, las primeras caen de alrededor de un 7% promedio anual durante la década de los años ochenta, a un 3% en la segunda mitad de los años 90; el éxito oportuno mejora sistemáticamente, pasando de un poco más de un tercio de los alumnos en los 80 a poco menos de la mitad a fines de los 90. (Bellei, 2003).

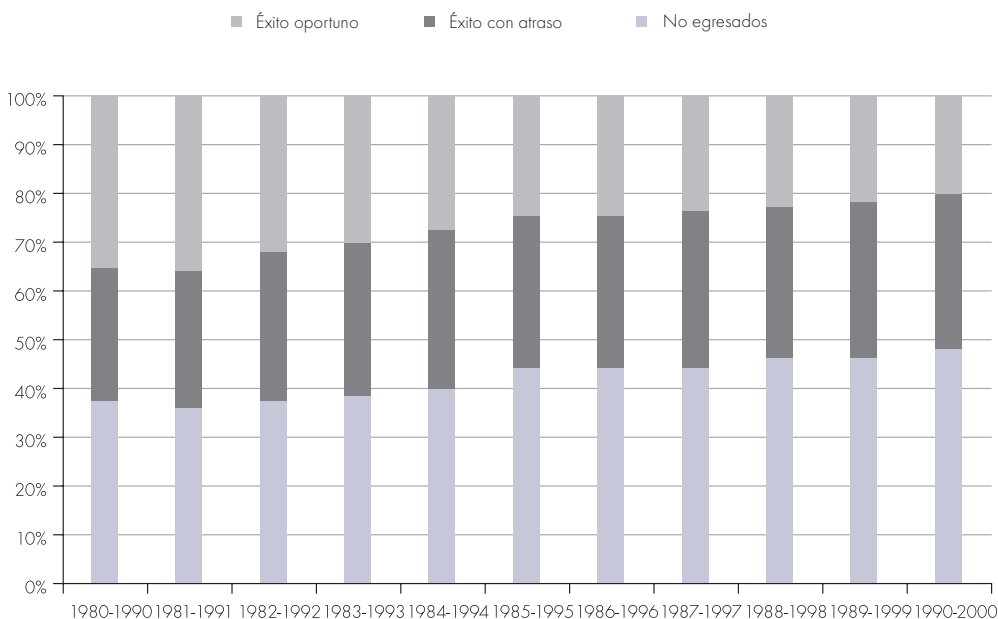
En el caso de la educación media, durante los 90 hay una drástica reducción de la repetición: hasta 1995 ésta oscilaba en torno al 12% promedio anual; en los años siguientes decrece hasta llegar al 6% en 1999 y 7% en 2000. No ha variado en cambio la proporción de alumnos que

curso el ciclo completo sin reprobar ningún grado –entre 40 y 50%– en los últimos veinte años. Pero al referirse estas tasas a una base mayor, el número absoluto de egresados “oportunamente” aumenta en la segunda mitad de la década de los 90. Este egreso se da, además, en un contexto de duplicación de la matrícula de la educación superior. La expansión del acceso en la educación terciaria beneficia a todos los grupos. Los dos quintiles más pobres mejoran su presencia en ésta en forma sustancial: de un 4 a un 9% el quintil I, y de un 5 a un 15% el quintil II.

La relación entre la repitencia y la deserción determina los niveles de “éxito” que el sistema educativo tiene, en cuanto a su capacidad de hacer transitar a los alumnos por el ciclo escolar.

Como muestra el gráfico siguiente, los niveles de “éxito oportuno” en la enseñanza básica han mejorado sistemáticamente en las dos últimas décadas, pasando, como se señaló, de poco más de un tercio de los alumnos de una cohorte a casi la mitad. En tanto la proporción de alumnos que egresa con alguna repitencia se ha mantenido relativamente estable en el período. Consecuentemente, los alumnos que concluyen el ciclo escolar también aumentaron, pasando de dos tercios a cuatro quintos de cada cohorte.

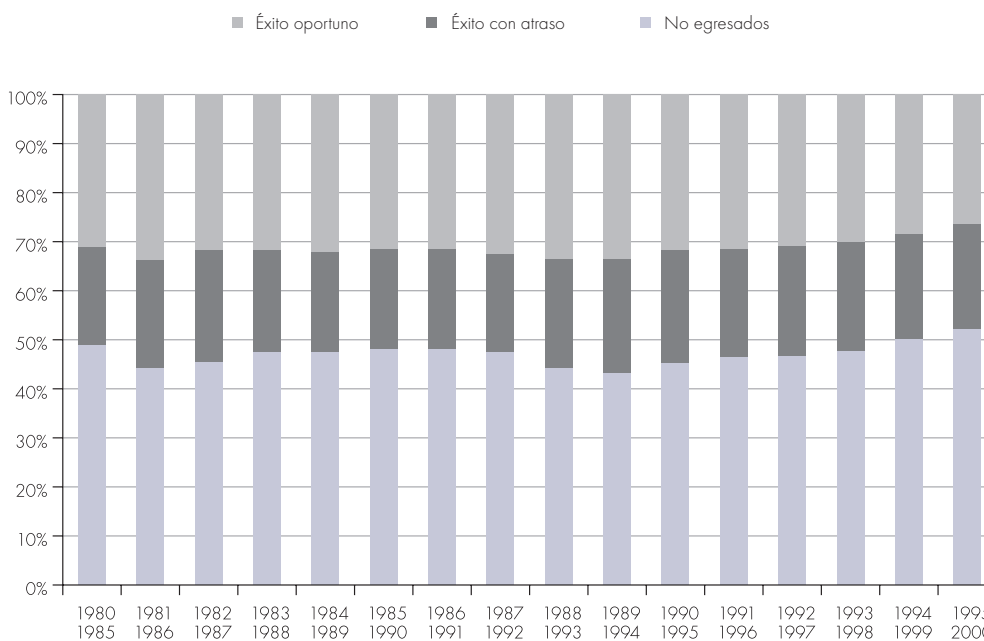
Gráfico 4: “Éxito oportuno”, “éxito con atraso” y “no egresados” en Educación Básica. Cohortes 1980-2000.



Fuente: C. Bellei (2003) en base a información del Departamento de Estudios, Ministerio de Educación.

En el caso de la educación media, como se ve en el gráfico 5, en los últimos 20 años no ha mejorado su tasa de éxito oportuno, es decir, la proporción de alumnos que cursa el ciclo completo sin reprobado ningún grado (entre 40% y 50% de cada cohorte ha egresado en el tiempo mínimo previsto). Tampoco ha variado sistemáticamente la fracción de alumnos que logra egresar del ciclo, pese a haber experimentado alguna repitencia (“éxito con atraso” en el gráfico): se ha mantenido en alrededor del 20% de cada cohorte. Finalmente en las últimas dos décadas, aproximadamente 1 de cada 3 jóvenes que comenzó su educación media no la concluyó. Ciertamente, aunque estas tasas no varíen significativamente en el período, al ser sobre una base mayor de alumnado (por los aumentos de cobertura referidos), la proporción de jóvenes del total del país que concluye su educación secundaria, sí ha aumentado sistemáticamente<sup>4</sup>.

Gráfico 5: “Éxito oportuno”, “éxito con atraso” y “no egresados” en Educación Media. Evolución de cohortes 1980-2000.



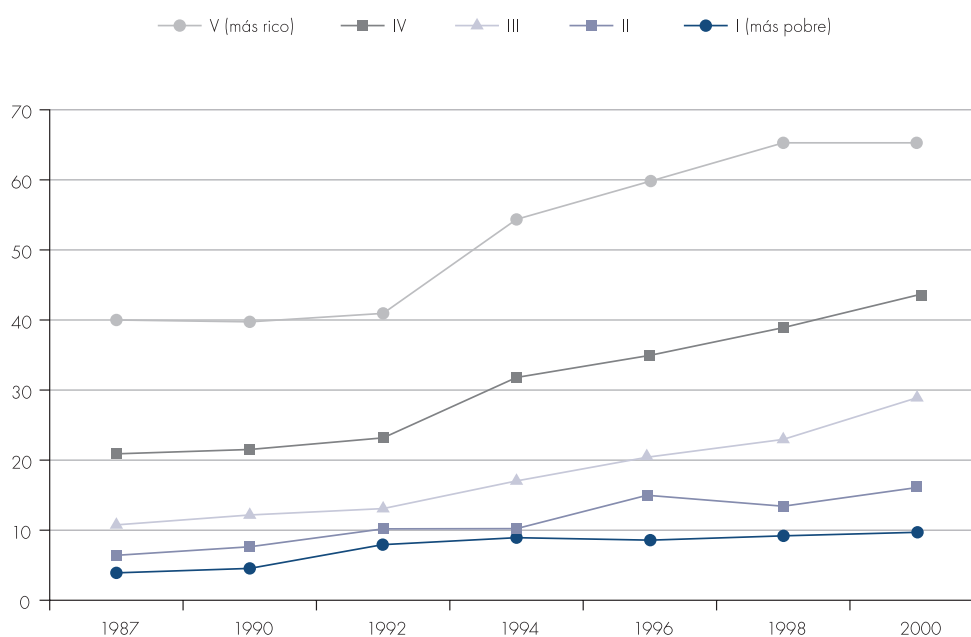
Fuente: C. Bellei [2003] en base a información del Departamento de Estudios, Ministerio de Educación.

Estas nuevas y más amplias generaciones de egresados de la educación secundaria, han encontrado a su vez mayores oportunidades de continuar educándose. Como muestra el gráfico siguiente, de cobertura en la educación superior en los años noventa, el acceso a ésta, especialmente en la segunda mitad de la década, se ha expandido considerablemente y esta

4 Para un análisis detallado del fenómeno de la deserción escolar en Chile ver Cristián Bellei y Luz María Pérez editores "Educación, pobreza y deserción escolar" UNICEF 2000; Fernanda Melis "Los niños y adolescentes fuera del sistema escolar" Mideplán 2002. Para un análisis en el contexto latinoamericano ver CEPAL "Panorama Social de América Latina" 2001-2002.

expansión –aunque en proporciones variables– ha beneficiado a los jóvenes pertenecientes a todos los niveles económicos. Por ejemplo, entre los jóvenes de familias del quintil III de ingresos (es decir, ubicados en la mitad de la distribución), la cobertura de educación superior se ha casi triplicado, pasando de alrededor de 10% en 1987 a casi un 30% en el 2000. El gráfico también confirma que, pese a estos avances, la estratificación social del ingreso a la educación superior es aun marcada.

Gráfico 6: Cobertura Educación Superior 1987-2000 (en %) según quintil de ingreso familiar.



Fuente: Encuesta CASEN 1987, 1990, 1992, 1994, 1996, 1998, 2000, Mideplán.

## 2.2. Condiciones y medios materiales para el aprendizaje

Las políticas de la década de 1990, en forma consistente a lo largo de tres gobiernos, invirtieron importantes recursos para transformar de manera sustancial las condiciones materiales de acceso a la información y al conocimiento, que ofrece la experiencia escolar al conjunto de la matrícula. El discurso oficial en este aspecto se refiere a la elevación del “piso” de recursos para el aprendizaje del sistema escolar del país, el que fue alzado en forma sustancial a lo largo de la década.

Cuatro categorías de inversiones mayores constituyen esta importante dimensión de cambio: a) textos de estudio; b) bibliotecas de aula en la educación básica y de establecimiento en la educación media; c) computadores e informática educativa; d) inversiones en infraestructura y horas docentes para la extensión de la jornada escolar<sup>5</sup>.

### 2.2.1. Textos de estudio

---

El texto de estudio, como apoyo fundamental de la enseñanza y del aprendizaje, si bien aceptado en su necesidad y valor por las políticas de los años 80, era distribuido gratuitamente por el Ministerio de Educación, sólo en el nivel básico, y en forma focalizada. El año 1990, último con un presupuesto definido por el gobierno Militar, la cobertura de tal distribución alcanzó a un 52% de la matrícula subvencionada, como lo muestra la tabla siguiente.

A partir del año 1991, y a lo largo de la década, hay un aumento radical del esfuerzo público por dotar de textos de estudio a todo el alumnado, que tiene tres aspectos: crece la cobertura en básica, hasta alcanzar el 100% de la matrícula financiada públicamente en 1996; se comienza a distribuir textos en el nivel medio en 1997 (al Primer Año Medio ese año, luego al Segundo Año, etc.), hasta alcanzar cobertura universal en este nivel el año 2000; por último, hay un alza considerable en el número de títulos, lo que está referido a las asignaturas o áreas del currículo que cuentan con este decisivo soporte.

---

5 Hay una categoría adicional, que aunque de menor rango que las mencionadas, es significativa: material didáctico, dirigido en especial al primer ciclo básico durante la primera mitad de la década de 1990, y apoyos a la docencia como retroproyectores, grabadoras y similares, ligados a los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), durante el período 1993-1997.

Cuadro 1: Inversiones en textos escolares: 1990-2003.

Año	N° Textos distribuidos (total en millones)	Títulos y elegibilidad		Matrícula y cobertura			Total Inversión (**)
		Títulos comprados	Sector/ Nivel con Elegibilidad	Alumnos Beneficiarios	Cobertura Enseñanza Básica %	Cobertura Enseñanza Media % (*)	
1990	1.9	14	–	960.000	52%	–	1,90
1991	4.5	26	–	1.573.590	85%	–	4,60
1992	5.5	26	–	1.779.688	95%	–	5,34
1993	6.1	26	–	1.860.680	95%	–	5,48
1994	6.3	26	–	1.979.304	95%	–	5,65
1995	5.7	26	–	1.792.368	85%	–	5,42
1996	6.7	26	–	2.066.064	98%	–	7,17
1997	7.2	28	–	2.318.000	100%	25%	7,93
1998	8.2	30	5	2.587.181	100%	50%	10,41
1999	7.2	33	5	2.563.196	100%	75%	10,72
2000	9.5	36	8	3.109.735	100%	100%	15,24
2001	11.4	41	8	3.124.331	100%	100%	18,96
2002	11.8	42	9	3.309.700	100%	100%	23,95
2003	12.5	43	13	3.295.185	100%	100%	22,93

(\*) Las coberturas en esta columna corresponden a una estimación por grados: 25% equivale a un grado (1° Medio en 1997); 50% a dos grados, 1° y 2° Medio en 1998, etc.

(\*\*) Millones de dolares, año 2000.

Fuente: Ministerio de Educación, Unidad de Currículo y Evaluación, 2004.

En el año 2002, el conjunto de la matrícula subvencionada, a lo largo de los 12 grados de la secuencia escolar, es provista de textos de: lenguaje, matemáticas y un texto integrado de ciencias e historia, en el primer ciclo básico (primer a cuarto año de básica); lenguaje, matemática, historia, ciencias, en el segundo ciclo básico (quinto a octavos grados); historia, física, química, biología, e inglés, en Educación media (noveno y décimo grado) y lenguaje, matemática en la Educación media completa (noveno a décimo segundo grado).

### 2.2.2. Bibliotecas

Para los objetivos de aprendizaje que se plantean como norte de las políticas de los 90, la biblioteca escolar juega un papel especialmente significativo: es el espacio que permite a los alumnos aprender a establecer una relación activa con la información y el conocimiento; asimismo, constituye una plataforma que, de acuerdo a su riqueza, ofrece a los docentes múltiples posibilidades de trabajo y actividades con sus alumnos.



En forma consistente con esto, el Ministerio de Educación diseñó dos caminos para las inversiones en bibliotecas. En el ámbito de las aproximadamente 6.300 escuelas completas (8 grados) y 3.000 rurales incompletas (sólo hasta 6° grado) financiadas públicamente, del nivel básico, la estrategia fue la de instalar “Bibliotecas de Aula” en cada una de sus salas de clases, con el propósito específico de fomentar hábitos lectores. Estas bibliotecas contienen alrededor de 60 textos relacionados fundamentalmente con el área de lenguaje y comunicación. Colecciones infantiles variadas que incluyen títulos seleccionados por académicos expertos del área de lenguaje, entre lo mejor de la producción editorial en lengua castellana.

En la Enseñanza Media, el objetivo fue crear o actualizar una biblioteca en cada uno de los planteles educativos subvencionados del país, y promover la transformación progresiva de éstas, desde su estructura escolar más sencilla, hasta bibliotecas más complejas, que llegaran a conformar Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA), con el potencial de prestar servicios educativos y culturales más allá de la comunidad escolar en que se insertan.

Para renovar y actualizar las colecciones de las bibliotecas de todos los liceos subvencionados del país, el Ministerio de Educación, estableció una modalidad de adquisición de los materiales relevantes, y con una activa participación docente sin precedentes en el país. El 80% de los recursos que conforman las colecciones entregadas (libros, videos, cassettes, láminas, CD-ROM, diarios y revistas) fueron seleccionados directamente por los equipos de profesores de los establecimientos, de acuerdo a sus necesidades curriculares y a su propio proyecto educativo, de un catálogo de materiales a su vez seleccionado por expertos convocados por el Ministerio de Educación. El veinte por ciento restante corresponde a una colección de materiales definida centralmente por el Ministerio de Educación, y con características comunes para el conjunto del sistema, con foco en material de referencia: diccionarios, enciclopedias y núcleos bibliográficos por disciplinas del currículo.

La colección de libros y otros materiales así establecida comprende más de mil títulos por establecimiento.

Para la adquisición de las publicaciones periódicas, los liceos reciben anualmente un fondo para suscribirse a un promedio de 12 diarios y revistas de su interés. Cada establecimiento define las publicaciones que prefiere. La suscripción a diarios y revistas ha promovido un acercamiento permanente a la biblioteca, tanto de los jóvenes como de los profesores, en busca de entretención e información actual.

Entre 1993 y el año 2000 se invirtieron poco más de doce millones de dólares en Bibliotecas de Aula del nivel básico (aproximadamente US \$ 1,300 por escuela), y algo más de 35 millones de dólares en las bibliotecas de liceos y colegios del nivel medio, con un promedio de US \$ 26.000 por establecimiento.

### 2.2.3. Red Enlaces, el programa de informática educativa de la Reforma

---

Entre 1990 y 2003, Chile ha invertido US\$ 160 millones en la introducción de tecnologías de información y comunicación (TIC) en su sistema escolar. Lo logrado se puede resumir en que el 92% de los estudiantes subvencionados cuenta en su escuela con una sala de computación, el 85% de los cuales (en 2004), cuentan también con acceso a Internet y el 76% de los profesores del país ha recibido capacitación en informática educativa.

El desarrollo de la Red Enlaces ha implicado la provisión de una amplia base de infraestructura (equipamiento, redes), contenidos (portal educativo, software) y competencias docentes en las escuelas del país, de manera concordante con los objetivos del programa y con los recursos disponibles.

La opción estratégica por los docentes implica que cada escuela que se integra a Enlaces participa en un plan de dos años de capacitación con un grupo de hasta 20 profesores, el que se realiza en el propio establecimiento. Le sigue un programa de asistencia técnica-pedagógica de largo plazo que considera el apoyo a los docentes que cumplen el rol de “Coordinadores” de Enlaces en cada establecimiento, así como la realización de visitas para la revisión preventiva de los equipos de la sala de computación y para la resolución de problemas de administración y mantención de dicha sala.

#### ASISTENCIA TÉCNICA

Enlaces ha desarrollado una alianza con las universidades del país a fin de configurar una amplia red de asistencia técnica, responsable de planificar y gestionar la capacitación a profesores y ofrecer asistencia técnico-pedagógica a las escuelas. El año 2003 esta red comprende a 24 universidades, de las cuales dependen cerca de 800 profesores-capacitadores y más de 150 técnicos, los que son responsables de la capacitación y asistencia técnica en 8.300 escuelas a lo largo de Chile.

#### EQUIPAMIENTO

Enlaces entrega equipos computacionales, mobiliario, software, red eléctrica y redes de datos, los que se disponen en una sala especialmente acondicionada para tal efecto en cada establecimiento escolar. En la mayoría de los establecimientos la cantidad inicial de equipos que entrega Enlaces no ha sido suficiente como para asegurar que todos los alumnos de un curso tengan acceso simultáneamente a los computadores. Esto ha sido señalado por los profesores como una de las limitaciones principales para su uso debido a que obliga al profesor a separar al curso en dos grupos. En este contexto, las propias escuelas han ampliado el número de

computadores en forma importante, de tal forma que hoy, de los 13 equipos disponibles en promedio en los establecimientos educacionales, 7 han sido entregados por Enlaces y 6 han sido adquiridos por los propios establecimientos.

Junto con el equipamiento, la provisión de software educativo constituye una dimensión esencial del equipamiento para las escuelas. En total, Enlaces ha entregado más de 275.000 copias de software educativo para diversas materias del currículum.

## REDES

Aún siendo las redes una tecnología emergente a principios de los años 90, Enlaces las incluyó desde sus inicios como parte de los laboratorios de computadores y de su propuesta de trabajo pedagógico. El propósito fue disponer de una infraestructura que conectara a las personas, sus experiencias y proyectos, diera acceso a bases de información de todo el mundo y disminuyera el aislamiento de muchas escuelas, integrándolas a una red educativa nacional.

Con la entrada de Internet en Chile, se comenzó a desarrollar un portal de recursos educativos en Internet, con espacios estructurados de comunicación y de participación por parte de profesores y alumnos. Un gran impulso al uso de Internet fue una donación realizada en 1998 por la principal empresa privada de telecomunicaciones (Telefónica CTC Chile), gracias a la cual la gran mayoría de las escuelas de Enlaces pueden conectarse a Internet sin pagar tráfico Internet ni el servicio telefónico requerido para ello.

El año 2001, se creó el portal educativo EducarChile, que se ha constituido en el principal centro educativo en Internet para docentes, estudiantes, familias e investigadores en educación, recibiendo más de un millón de visitas mensuales.

En términos generales, los resultados de los últimos estudios realizados (2000-2002)<sup>6</sup> dan cuenta del esfuerzo que Chile ha desarrollado a través de Enlaces, que ha instalado en el conjunto del sistema escolar una amplia infraestructura tecnológica, nuevas competencias en los docentes y diversidad de usos educativos de la tecnología. Asimismo, en las comparaciones internacionales<sup>7</sup> destaca la ubicación relativa de Chile en prácticamente todas las dimensiones de estudio, tales como hardware, software, Internet, capacitación y usos educativos; sin embargo, estas mismas comparaciones señalan la baja utilización de las TIC en la gestión de los establecimientos y la dificultad que tienen los docentes para integrar la tecnología al currículum.

Las evaluaciones muestran que Enlaces permite un amplio, aunque aún insuficiente, acceso de profesores y estudiantes a las nuevas tecnologías; que los docentes valoran muy positivamente la incorporación de las TIC en la escuela; que profesores y estudiantes usan cotidianamente los recursos informáticos para una amplia gama de necesidades educativas y, en menor medida, de gestión; y que están emergiendo interesantes innovaciones pedagógicas de la mano de estos

6 IEA, Second Information Technology Study (SITES) (1999).

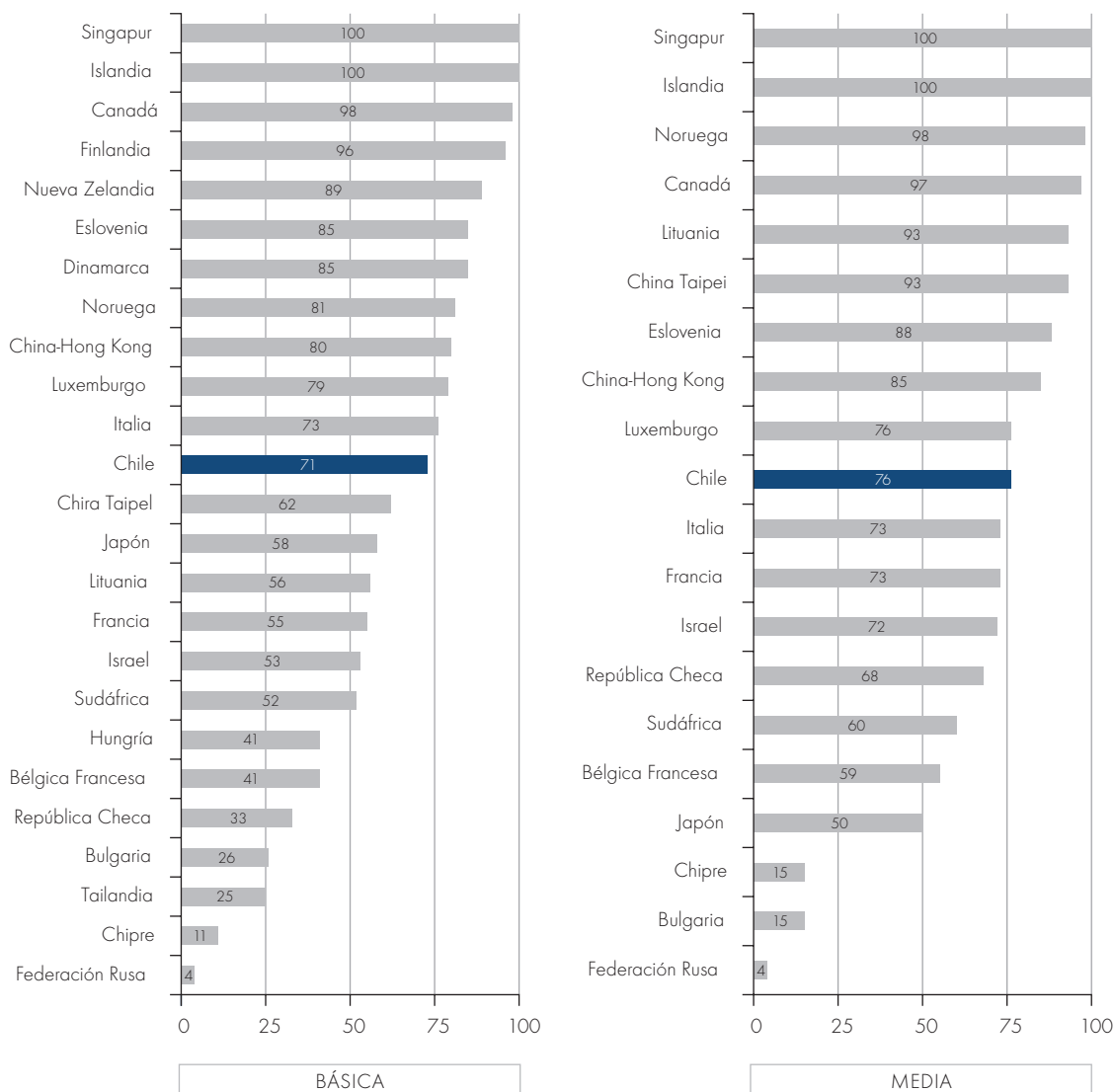
7 Estudio Internacional SITES-IEA. "Ministerio de Educación (2002) Estudio Internacional SITES MI. El caso de Chile. Síntesis de Resultados y Comparación Internacional, Santiago.

nuevos recursos digitales. Asimismo, las evaluaciones advierten que, en promedio, profesores y estudiantes están aún lejos de adquirir las competencias tecnológicas esperadas; que los docentes aún se sienten algo inseguros frente a estos nuevos medios; que faltan computadores, software educativo y mejor Internet; y que los profesores necesitan más apoyo, concreto y aplicado, para fortalecer la integración de los recursos digitales a su práctica pedagógica.

Los laboratorios de computación se utilizan en promedio 28 horas a la semana en las escuelas y 40 horas a la semana en los liceos. De este tiempo, un 70% está destinado al uso con alumnos, siendo las actividades más frecuentes las clases de asignatura, los talleres extracurriculares y el uso libre.

Desde el año 2000, 71% de la matrícula del nivel básico y 76% de la de educación media tiene acceso a Internet, como revelan los datos del estudio internacional SITES, de la IEA que se exponen en el gráfico siguiente.

Gráfico 7: Porcentaje de alumnos con acceso a Internet. Chile y países desarrollados y en desarrollo (2000).



Fuente: Ministerio de Educación-Programa Enlaces. (2002) Estudio Internacional SITES M1 (IEA) .El caso de Chile, Santiago.

### 2.2.4. Jornada Escolar Completa

La política de extensión de la jornada escolar iniciada en 1997, expande en términos absolutos la jornada y la reorganiza internamente, al definir que esta debe ofrecerse en una jornada completa diurna, y no en media jornada.

La extensión de la jornada se fundó en requerimientos de calidad como de equidad. En término de la primera: las habilidades de orden superior que el sistema escolar, a través de la reforma curricular y todos los programas de apoyo descritos en este trabajo, procura hoy comunicar exigen de tiempos de aprendizaje mayores que los requeridos por habilidades más limitadas, como la memorización. El tiempo de la exploración y el análisis es mayor que el de la narrativa y el dictado; pruebas de desarrollo y la pedagogía de proyectos suponen mayores tiempos que pruebas de opciones múltiples y replicación de respuestas provenientes de fuentes “cerradas”, como resúmenes o fichas.

El paso de una atención organizada en dos turnos de seis horas pedagógicas, a una jornada completa de 8 horas pedagógicas de 45 minutos, implica una mejora absoluta en los tiempos de trabajo de los alumnos en las asignaturas del currículum, así como para actividades extra curriculares, y la posibilidad de 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 a alumnado que tiene dificultades para trabajar en sus casas).

El impacto en horas de la extensión de la jornada escolar para cada nivel y modalidad del sistema escolar es de :

- 232 horas cronológicas anuales de tercer a sexto grado en básica<sup>8</sup>.
- 145 horas en los grados 7 y 8 de básica.
- 261 horas en los dos primeros grados de la educación media
- 174 horas en los dos últimos grados de la educación media

La jornada escolar completa tiene asimismo un impacto directo sobre las condiciones de trabajo de los docentes, al disminuir drásticamente el número de ellos que trabaja en más de un establecimiento: sólo 13% del total en 2002. (Mineduc, 2003 b).

La implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC), involucra inversiones de gran escala en infraestructura (aproximadamente US.\$ 1.200 millones), y mayores costos recurrentes en subvenciones, para pagar las horas docentes adicionales.

Para apoyar el ingreso de los establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados a la JEC, por ley (19.532, Noviembre 1997) se estableció el Aporte Suplementario por Costo de Capital Adicional, cuya finalidad es la de asignar recursos para realizar obras de infraestructura en los establecimientos que no hayan ingresado a JEC y cuya planta física resultase insuficiente para incorporarse al nuevo régimen de estudio. La ley faculta la asignación de recursos públicos para infraestructura, también a los establecimientos privados subvencionados.

En términos de la subvención, cada establecimiento que ingresa al régimen JEC, experimenta un alza que, de acuerdo al número de horas aumentadas por nivel, varía entre un 24%

---

8 232 horas cronológicas equivalen a 309 horas lectivas de 45 minutos, y a 9.3 semanas adicionales de clases al año.

(Educación Media Técnico Profesional) y un 33% (Educación Básica y Media general). En 1997 el país contaba con un total de 9.486 establecimientos pertenecientes al sistema educacional subvencionado. De este universo, 3.384 establecimientos (en su mayoría rurales) ingresaron ese mismo año al régimen de jornada escolar completa (JEC) por contar con la infraestructura necesaria. Los 5.629 establecimientos por ingresar, lo han estado haciendo desde 1997, a un ritmo más lento que el inicialmente definido, lo que ha llevado al Gobierno a ampliar el plazo de cumplimiento de esta iniciativa, desde diciembre de 2002, a diciembre de 2006. En diciembre de 2003, 6.995 establecimientos (del total de subvencionados) estaban funcionando con jornada escolar completa. Su matrícula era de 2.201.703 alumnos, equivalente al 69.8% del total de la matrícula subsidiada por el estado (municipal y privada subvencionada). (Mineduc, 2004).

### 2.3. Cambio en las prácticas docentes

Se consideran a continuación tres dimensiones o ámbitos de la práctica docente, que la evidencia disponible sugiere que durante los años Noventa han evolucionado a distintos ritmos y con diferente grado de profundidad: la del trabajo profesional en la institución educativa, la de las relaciones de trabajo con los alumnos, la de la enseñanza propiamente tal. Adelantándonos, la evidencia proveniente de distintas evaluaciones coincide en detectar cambios significativos positivos en la primera dimensión y cambios de signos contradictorios, propios de una transición, en las dos últimas.

Hay pocas dudas de la apropiación discursiva por la mayoría del profesorado de las ideas que se podrían considerar como contemporáneas sobre enseñanza y aprendizaje. En este sentido, hay un nuevo discurso de la profesión al respecto, que converge, con mayor o menor claridad, en torno a los conceptos de aprendizaje significativo, centralidad de la actividad de los alumnos en el aprendizaje e importancia del “aprender a aprender”, de un currículum que forma en unas nuevas competencias y no solo contenidos, del trabajo colaborativo y de la evaluación formativa. Pero hay evidencia consistente de que la transferencia de éstos a la práctica docente es problemática y diferenciada según los ámbitos a que ésta se refiera: más efectiva en los casos de relaciones de trabajo con otros docentes y la institución escolar, así como respecto a las dimensiones relacionales de la interacción con alumnos, y menos respecto a la enseñanza de los contenidos –en un sentido amplio– de las asignaturas.

El trabajo profesional en la institución escolar –el docente en relación a sus pares y el quehacer extra-aula– es una dimensión en que las prácticas docentes predominantes, así como las ideas y valores que las guían, han experimentado cambios en forma consistente con las orientaciones de las políticas de mejoramiento y reforma de los años 90. Al respecto se constata, por una parte, una tendencia de cambio a una relación más profesional y pro-activa (como opuesta

a funcionaria, o burocráticamente sostenida) con la institución y el propio quehacer, incentivada a escala del conjunto del sistema escolar subvencionado, por la existencia por más de una década de reglas y fondos públicos para la generación e implementación de proyectos de mejoramiento educativo por equipos docentes; por otra, el trabajo en equipo como base importante del trabajo profesional en educación. En este sentido, la experiencia reiterada y de prácticamente la totalidad de las unidades educativas del país en la formulación y ejecución de proyectos de mejoramiento educativo, y la adquisición de compromisos de gestión con sus sostenedores o su medio externo por una parte de las mismas hacia el final de la década, han contribuido a iniciar el desarrollo de nuevas capacidades, acordes con las que el nuevo currículum define como objetivos de aprendizaje para los alumnos.

El segundo ámbito mencionado tiene por referente las relaciones sociales y de trabajo en aula con los alumnos, que definen un determinado clima de los contextos de enseñanza y aprendizaje. La evidencia existente sobre esta dimensión<sup>9</sup> es coincidente en señalar relaciones cercanas con los alumnos que invita a que más de los contextos y la vida de éstos sea parte de los procesos formales de enseñanza y aprendizaje, con consecuencias positivas sobre su involucramiento. Al mismo tiempo, no hay dudas acerca de la existencia de un tipo diferente de actividad de los alumnos, más grupal que sólo de escucha de clases lectivas. El trabajo de grupo ha pasado a ser un rasgo típico de las aulas de Chile, aunque al parecer en forma desproporcionada y en desmedro preocupante del trabajo individual de los alumnos<sup>10</sup>.

El tercer ámbito de la práctica docente que se ha distinguido constituye el foco de la enseñanza: el trabajo de unos contenidos que deben ser comprensibles para los alumnos, el logro de unos aprendizajes por estos que incluyan la ampliación de unos vocabularios y unas formas de pensar, la retroalimentación evaluativa, el uso efectivo del tiempo y manejo por tanto del ritmo de la enseñanza. Respecto a este núcleo del rol docente y del proceso educativo, la evidencia y los análisis existentes convergen en caracterizaciones que hablan de “transición” y “mixtura”; combinación, en establecimientos y entre los docentes, muchas veces en un mismo docente, de rasgos de una didáctica tradicional, con elementos de las nuevas concepciones. Así, la evaluación del Mece-Media concluyó sobre esta dimensión, que había presencia de prácticas innovadoras y tradicionales y que entre estos dos polos, no predominantes en su forma pura, se encontraba una situación más típica, que caracterizó como prácticas de transición. Estas combinarían una mejor relación con los alumnos y sus contextos de vida, mejorando la relación pedagógica y haciéndolos más activos, pero con una intencionalidad educativa difusa. “Esta práctica en transición se dirige hacia la estimulación del aprendizaje en los alumnos, en ella –por ejemplo– se han introducido materiales didácticos pero con un fin meramente motivacional, se promueve la participación autónoma de los estudiantes, pero no se pide rigor, valorándose la participación en sí misma sin exigir una fundamentación de la propia respuesta”. (Bellei, 2001, p.33). En similar dirección apunta la evidencia disponible sobre las prácticas docentes en el nivel básico. El Audit Report del Banco Mundial sobre el Mece-Básica

9 Proveniente de evaluaciones de los programas P.900 (Sotomayor, Medina 2001 ) y Rural (Universidad Austral, 1998 ), Mece-Em, (Cide, 1999), del seguimiento ministerial de la implementación curricular ( Mineduc-UCE, 2002 a y b), del Mece-EB (World Bank, Audit Report 2000).

10 Evidencia inicial cualitativa basada en una comparación de videos de prácticas de aula en matemática en el año 2000, en la educación básica de Brasil, Chile y Cuba, en una decena de escuelas por país, encontró que en Chile un 34.6% del total del tiempo, contra 29.6% y 11.3%, para Brasil y Cuba, respectivamente, era empleado en trabajo grupal; y que sólo un 6.5% del mismo lo era en trabajo individual (copiando instrucciones, resolviendo problemas, verificando trabajos) contra 22.5% y 40.9% para Brasil y Cuba. Las restantes categorías de trabajo en clases: recitación, profesor frente a toda la clase, transición/interrupción (Carnoy, Gove , Marshall, 2003).



(World Bank, 2000) concluye que en las salas de clase típicas de este nivel (tanto municipales como privadas subvencionadas), es observable la predominancia de un nuevo patrón, cuyos rasgos incluyen mayor actividad de los alumnos que la tradicional, cercanía en las relaciones de éstos con sus maestras, y variedad y riqueza en el uso de recursos de aprendizaje, pero el conjunto adolece de foco en el logro de unos objetivos de aprendizaje. Se constata un cierto activismo enmarcado en relaciones sociales de mayor cercanía y sensibilidad al contexto vital de los alumnos, pero tenuemente conectado con metas de aprendizaje. Es consistente con esto el que la evidencia recogida por el Ministerio de Educación sobre la apropiación docente de los nuevos programas de estudio al inicio de la reforma curricular, mostró que la categoría organizativa de éstos menos visible para los profesores era la de “aprendizajes esperados”. (Mineduc, UCE, 2001).

### 2.3.1. Cambios en el reclutamiento de estudiantes de pedagogía

---

En la década de los Noventa la profesión docente experimenta una recuperación primero y una mejora sustancial luego, en su nivel salarial, avanzando más que grupos profesionales equivalentes. Avance que representa, como se refirió, aproximadamente dos tercios del incremento del gasto en educación en el período. Junto a ello, experimenta un incremento sustantivo en sus oportunidades de desarrollo profesional y un cambio gradual en el marco de incentivos al desempeño: con bonificaciones y premios tanto al trabajo de equipo como a logros individuales y, al final del período, procesos evaluativos voluntarios referidos a estándares.

Lo señalado, junto a lo que se puede interpretar como un cambio de significado de la educación para la sociedad durante la década, que pasa a ser centro de preocupación e inversión, de discusión y expectativas, tanto macro como micro-sociales, impacta directamente sobre los jóvenes que postulan a la universidad. Estos re-ubican y re-significan la educación como opción de carrera: de ser una de las postreras a ser una de las más demandadas, lo que hace que se pase de una situación en que las carreras de educación no llenaban sus vacantes –hasta mediados de los 90–, a efectivamente seleccionar sus alumnos. Así, el número de estudiantes de pedagogía se incrementó en un 40% entre 1997 y 2001 (de 19.995 a 27.817); en 2002 la docencia desplazó a las ingenierías como la carrera más demandada en las universidades. La carrera docente atrae, hacia el final de la década, a mejores estudiantes, como muestran los datos del siguiente Cuadro. Un cambio clave cuyo impacto se apreciará en el mediano plazo, y que subraya la urgencia de lo que el Ministerio y analistas ven como necesaria transformación de la formación de profesores (Mineduc 2003 (a); Schiefelbein y Schiefelbein 2003; Carnoy 2003).

Cuadro 2: Mejora en los puntajes de ingreso a las carreras de educación de las Universidades del Consejo de Rectores, 1998-2001.

Año	Parvularia	Educación Básica	Educación Media	Educación Especial
1998	535	540	533	554
1999	506	552	543	566
2000	559	571	555	571
2001	570	587	580	592
Porcentaje de alza	6%	8%	10%	6%

Fuente: DEMRE, Universidad de Chile, 2003.

## 2.4. 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 oportunidades educativas, de otro nivel que el tradicional, a la mayoría de los alumnos. Esto tiene la prueba más exigente en los niveles de logro de la matrícula en las competencias fundamentales que el sistema escolar se compromete a comunicar.

### 2.4.1. Educación Básica

En Educación Básica, la evaluación de aprendizajes para 4° y 8° año básico comenzó a implementarse cada dos años en lenguaje, matemáticas, historia y ciencias a mediados de la década de 1980<sup>11</sup>.

Al considerar sólo resultados de pruebas en algunas disciplinas como una representación de la calidad de los resultados del total de la experiencia escolar, se dejan afuera dimensiones importantes, como por ejemplo, aprendizajes de otras áreas del currículum (arte, filosofía) o

11 En 4° grado se evalúa una combinación de ciencias sociales y ciencias en una sola prueba; mientras que en 8° grado hay pruebas separadas para cada área curricular. El sistema de evaluación SIMCE fue montado en la década de los '80 como un componente clave de un sistema educacional descentralizado, empujado por la demanda donde, de acuerdo al nuevo modelo "electivo", los padres necesitarían información sobre los resultados de los colegios para elegir a los mejores. La razón fundamental original pro-responsabilidad del SIMCE está siendo complementada actualmente por un cambio hacia un racional de apoyo al profesor y construcción de capacidades. Para el gobierno está claro que la publicación de los resultados del SIMCE, a través de los medios de prensa, y a los padres en cada colegio, tiene un valor como modo de poner presión sobre los establecimientos y los profesores para mejorar el desempeño. Sin embargo, actualmente es igualmente claro que el obstáculo principal para obtener mejores resultados de aprendizajes tiene más que ver con creación de capacidades que con la eficiencia. Desde este punto de vista, una comisión ad-hoc de alto nivel, políticamente pluralista, convocada en 2003 para analizar y proponer al gobierno acerca del futuro desarrollo del SIMCE, concluyó que el ajuste principal a sus funciones ya era necesario: de ser principalmente una herramienta para asumir responsabilidades, a un recurso clave para que los profesores mejoren su comprensión de los resultados de su enseñanza, y los modos en los cuales el nuevo currículo estaba siendo ofrecido como una oportunidad efectiva de aprendizaje para los estudiantes. (Comisión SIMCE, 2003).

todo lo que se relaciona con valores, actitudes y la dimensión moral de la educación, decisiva para la construcción de la ciudadanía; o habilidades que abarcan todo el currículum, como las capacidades de argumentación y las habilidades en tecnologías de información y comunicaciones. Sin embargo, las áreas evaluadas sin duda contienen competencias culturales que son fundamentales en la experiencia escolar; no son el todo, pero constituyen los pilares de lo que la educación básica tiene que comunicar a sus alumnos.

Los resultados SIMCE a lo largo de la década de los años Noventa pueden ser resumidos en las siguientes constataciones:

- A pesar de que los resultados de la primera mitad de la década no son estrictamente comparables entre años –ya que SIMCE carecía de procedimientos de equating para controlar el nivel de dificultad de sus diferentes pruebas–, se puede decir que éstas mejoraron levemente pero en forma consistente entre 1992 y 1996, a medida que la distancia entre las escuelas pobres (municipales) y los colegios con mejor desempeño (privados pagados) disminuyeron.
- Entre 1996 y 2002, cuando los resultados son rigurosamente comparables, los promedios nacionales para lenguaje y matemáticas en cuarto grado muestran estabilidad. Cuando se diferencian por tipo de establecimiento (dependencia administrativa), ambas modalidades privadas muestran pequeñas mejorías, mientras que la educación municipal muestra pequeños descensos (ninguno estadísticamente significativo).
- En octavo grado hay mejorías en ciencias (estadísticamente significativas) e historia; estabilidad en matemáticas y una pequeña baja en lenguaje.
- En el caso de escuelas básicas que reciben atención estatal focalizada desde programas específicos (P900 y Programa Rural), hay un patrón consistente de mejorías en los resultados de aprendizaje, que han reducido las brechas de desempeño entre estos estudiantes –los más pobres– y el resto del país.
- Finalmente, las diferencias en el desempeño de aprendizaje entre escuelas subvencionadas, con diferentes sistemas administrativos (municipal y particular), son menores y no siempre favorecen a la educación privada cuando se compara por grupos socioeconómicamente homogéneos. (OCDE, 2004, p.37).

La información que se presenta a continuación, resume los resultados de sucesivas mediciones nacionales de resultados de aprendizajes en matemáticas y lenguaje para cuarto y octavo año básico. Se trata de mediciones prácticamente censales (menos del 5% de los alumnos no es medido) realizadas por el SIMCE desde 1992 a 2002.

#### CUARTO BÁSICO: FIN DEL PRIMER CICLO

Las comparaciones inter-anales con las series 1992-1996, aunque no están sometidas a procedimientos de equating, están basadas en pruebas preparadas y aplicadas usando procedimientos idénticos. La comparación 1996-2002 involucra pruebas sometidas a medidas de la IRT (teoría de respuesta de ítem) y a rigurosos procedimientos de equating. (Cox, 2003 a)<sup>12</sup>.

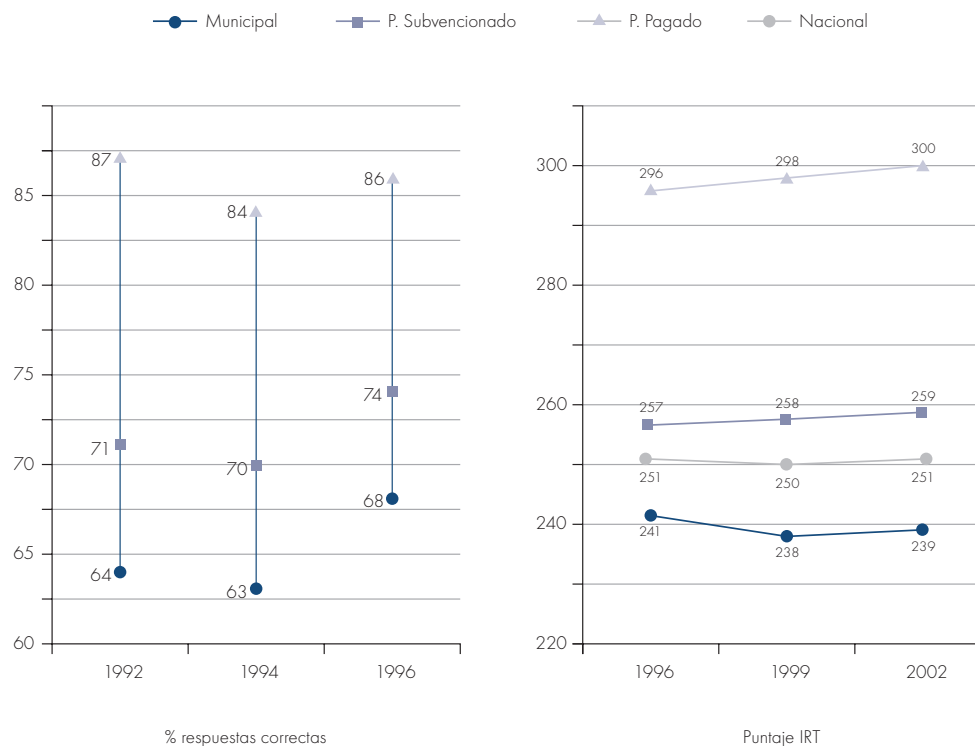
Para el conjunto de las mediciones SIMCE comparables en los años 90, los resultados de los alumnos de 4º grado tendieron a mejorar levemente tanto en matemáticas como lenguaje entre 1992 y 1996, y después se estancaron. Ninguna de las categorías de escuela retrocedió durante este período; asimismo, ninguna de las variaciones son estadísticamente significativas.

En lenguaje, la tendencia general después de 1996 es de estabilidad: los promedios nacionales no cambiaron entre 1996 y 2002 (251 puntos en ambos años). Dentro de esto, tanto los colegios particulares pagados como los particulares subvencionados muestran incrementos en sus resultados de aprendizaje: de 296 a 300 puntos el primero, y de 257 a 259 el segundo. Sin embargo, los resultados de las escuelas municipales bajaron levemente. Esto afectó la brecha entre establecimientos financiados estatalmente y los colegios particulares pagados, que se había reducido durante el período 1992-1996.

---

<sup>12</sup> Los resultados de las diferentes pruebas de cuarto grado no son directamente comparables a lo largo de la década. Entre 1992 y 1996, a pesar de que se usó la misma escala (porcentaje de respuestas correctas), no se aplicó ningún procedimiento de evaluación (preguntas comunes usadas para diferentes medidas para controlar diferencias inter-anales entre instrumentos) y en estricto rigor no está claro que la dificultad de la prueba permaneciera en toda la prueba. De este modo, las figuras 7 y 8 no combinan los valores para diferentes años para la misma categoría administrativa de colegio. Para este período, las comparaciones más confiables son aquellas que comparan los tres tipos de colegios (líneas verticales) durante una misma medida (año). El SIMCE cambió su modelo de medición en 1999, incluyendo los cálculos de puntaje IRT (Teoría del Respuesta de Ítem) y cambiando su escala (de 0-100 o porcentajes hasta un promedio de 250 y desviación estándar de 50 puntos). Un estudio ad hoc que hacía ecuaciones entre medidas para 1996 y 1999 hace que sea imposible compararlos.

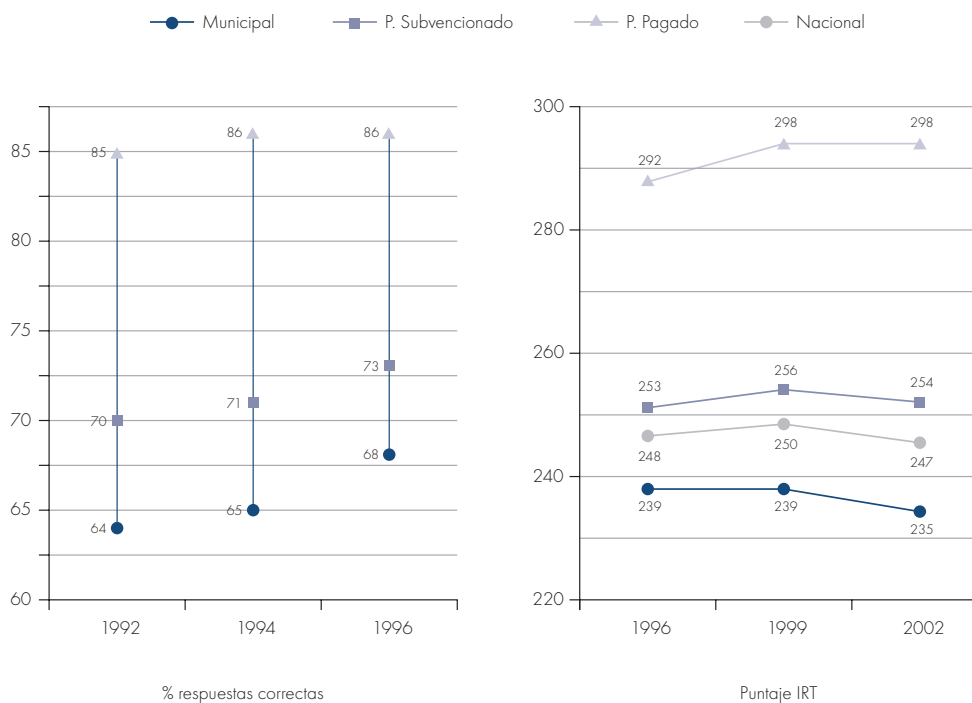
Gráfico 8: Lenguaje 4° Básico: Tendencia de puntajes SIMCE, 1992-2002.



Fuente: Ministerio de Educación, SIMCE (2004). Las series 1992-1996 se expresan en porcentaje de respuestas correctas; Las series 1996-2002 se expresan en puntajes IRT (promedio 250, DE 50).

En Matemáticas los resultados más altos fueron para la educación pagada (85%-86% promedio, respuestas correctas entre 1992-1996; y después 292 y 298 puntos en la escala IRT entre 1996-2002). La brecha entre los establecimientos particulares pagados y las escuelas municipales cayó entre 1992 y 1996 (a medida que los puntajes promedio de estas últimas crecieron de 64% a 68%), y después aumentaron entre ese año y 2002 (de una brecha de 55 a 63 puntos) como resultado del aumento observado en los puntajes de la educación pagada, y una leve baja de los puntajes municipales (de 239 a 235). La educación particular subvencionada mejoró en tres puntos en 1999, para luego bajar 2 puntos en 2002.

Gráfico 9: Matemáticas 4° básico. Tendencia de puntajes SIMCE 1992-2002.



Fuente: Ministerio de Educación, SIMCE (2004). Las series 1992-1996 se expresan en porcentaje; las series 1996-2002 se expresan en puntajes IRT.

## OCTAVO BÁSICO: FIN DEL SEGUNDO CICLO

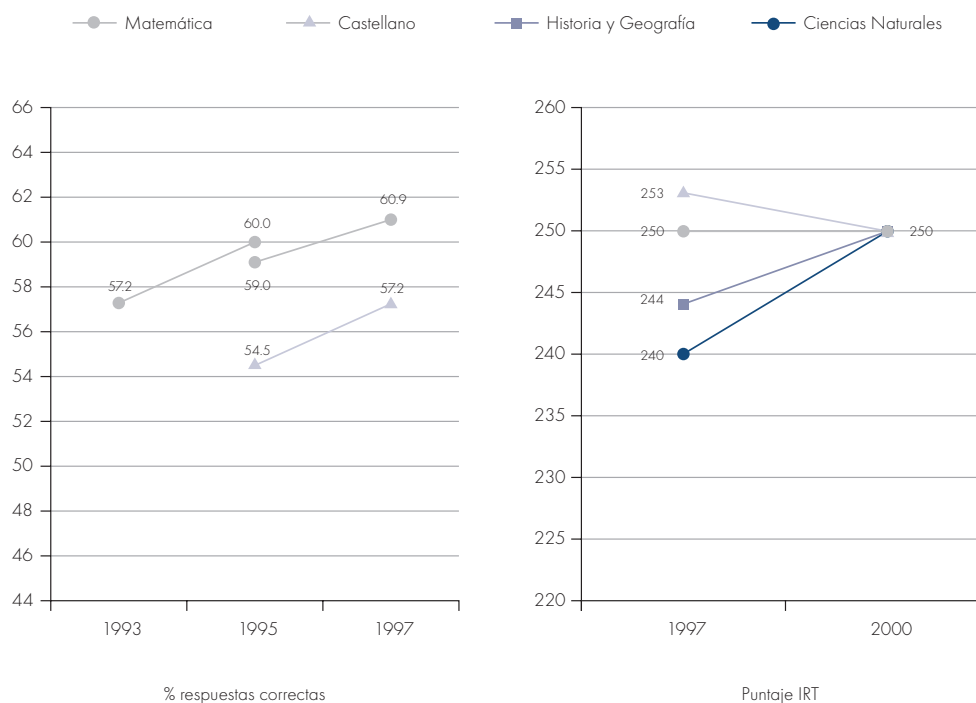
El octavo grado pone término a la enseñanza básica en Chile, por lo cual las mediciones de aprendizaje en este momento son claves.

A diferencia de lo que ocurre en 4° básico, en 8° grado sí es posible hacer comparaciones interanuales, dado que las pruebas incorporaron preguntas comunes. Sin embargo, este conjunto de preguntas no es siempre el mismo, por lo tanto las comparaciones son sólo posibles entre pares de años y no para la década como un todo<sup>13</sup>. Tal como sucede en 4° básico, el último SIMCE de 8° cambia la escala de medición (de porcentaje de respuestas correctas a puntaje IRT).

Los resultados SIMCE de 8° básico para la década se muestran en los siguientes gráficos.

<sup>13</sup> Los valores SIMCE entre 1993 y 1997 sólo se refieren al conjunto de preguntas comparables y por lo tanto no coinciden con los resultados publicados en su momento por el Ministerio de Educación.

Gráfico 10: Evolución resultados Simce 8° Básico, cuatro disciplinas 1993-2000.

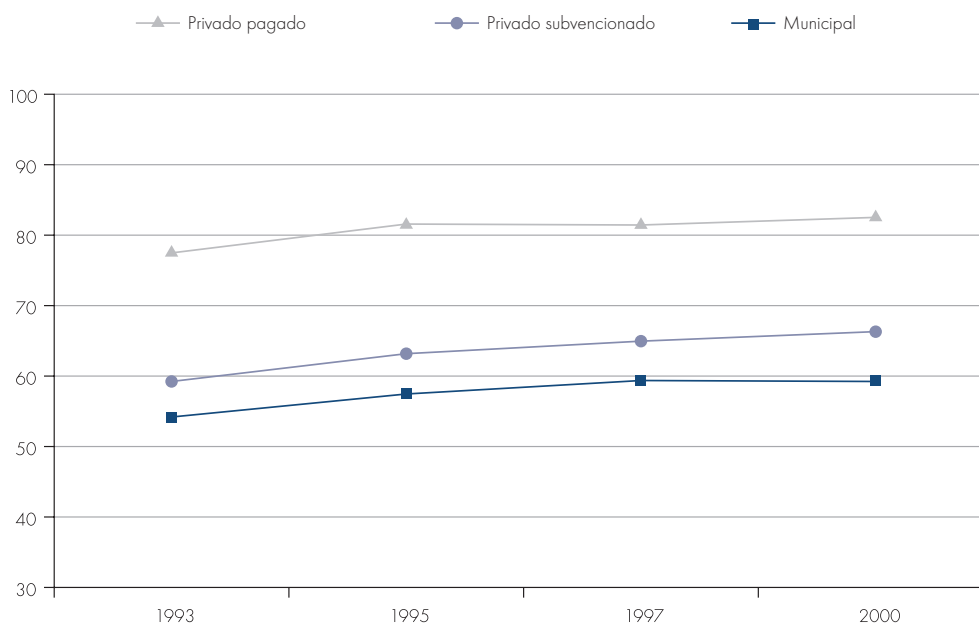


Fuentes: Ministerio de Educación SIMCE y Departamento de Estudios.

En matemática hubo un mejoramiento sostenido entre 1993 y 1997, a nivel nacional, que luego se estabiliza entre 1997 y 2000. En lenguaje ocurre algo similar, aunque la serie de comparación es más breve: luego de un alza significativa entre 1995 y 1997, se produce un estancamiento entre 1997 y 2000. Mientras que en Historia y Ciencias, la comparación entre los años 1997 y 2000 ha mostrado avances significativos a nivel nacional, siendo ciencias la asignatura en donde hubo un mayor aumento. Estos resultados muestran que al final de la década de los 90 los alumnos que están en el último grado de la enseñanza básica aprenden más que aquellos al comienzo de los 90.

El siguiente gráfico muestra la evolución de los resultados en matemática, según dependencia administrativa. En todos los períodos, que es posible comparar, las escuelas particulares subvencionadas muestran un leve incremento en los puntajes. Por su parte, tanto las escuelas municipales como las particulares también muestran ligeros aumentos en los puntajes, pero sólo en 2 de los 3 períodos.

Gráfico 11: Evolución resultados Simce matemáticas 8º, según dependencia, % respuestas correctas, 1993-2000.



Fuentes: Ministerio de Educación SIMCE y Departamento de Estudios.

## 2.4.2. Educación Media

En Educación Media, la evaluación de aprendizajes para el décimo grado o segundo medio comenzó a implementarse a mediados de la década del 90 cada tres años.

La evidencia que deja la comparación de resultados SIMCE entre 1998 y 2003 se presenta en los gráficos 12 y 13 siguientes, y puede resumirse en los siguientes puntos<sup>14</sup>:

- Entre 1998 y 2003, los promedios nacionales para lenguaje y matemáticas en décimo grado exhiben una leve pero consistente tendencia a mejorar en lenguaje, y una tendencia igualmente leve a empeorar en matemáticas. Ninguna de las variaciones, sin embargo, es estadísticamente significativa.
- Cuando los resultados son analizados por tipo de dependencia administrativa de los liceos, donde están asociados fuertemente con características socio-económicas de los alumnos, hay diferencias más claras, aunque no significativas estadísticamente. Así, los tres tipos de colegios mejoran en lenguaje. Las escuelas municipales –que atienden a los

<sup>14</sup> SIMCE usa modelos de la teoría de respuesta de ítem que permitió, entre otras ventajas, procedimientos de equating sólidos: preguntas comunes usadas en diferentes aplicaciones de SIMCE para controlar las diferencias inter-anales entre instrumentos. El promedio de la escala SIMCE es 250 y la desviación estándar es 50.



grupos socio-económicos más bajos—avanzan más que las dos dependencias particulares: un incremento de 5 puntos entre 1998 y 2003, contra un incremento de 3 y 4 puntos para colegios particulares subvencionados y particulares pagados respectivamente.

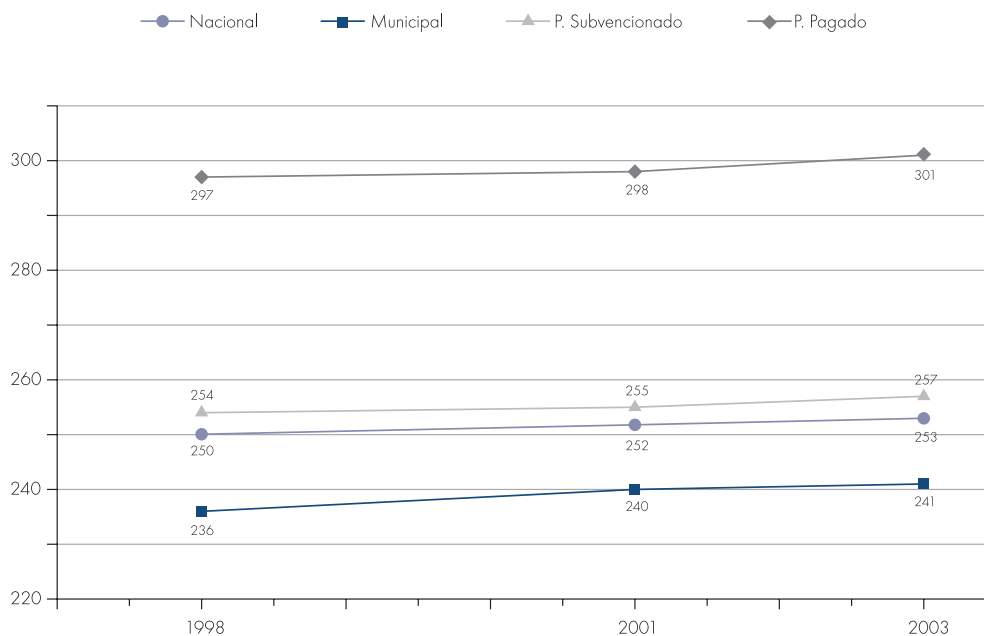
- Cuando los resultados son analizados por características socio-económicas, se verifica una mejoría consistente en lenguaje en los grupos más bajos, que es estadísticamente significativa; el resultado inverso se obtiene en matemáticas, donde hay una caída leve pero consistente —en algunos casos estadísticamente significativa— en los grupos bajos, y alza en el grupo medio-alto y alto. (Ver resultados en Cuadro 4).

Al interpretar estas variaciones del aprendizaje promedio entre años, se debe destacar una diferencia clave en el tamaño de la matrícula estudiantil: en 2003 las pruebas SIMCE fueron rendidas por 50.166 estudiantes más que en 2001, equivalente a un incremento de 26% de la matrícula en ese grado. Aproximadamente el cincuenta por ciento de este incremento se explica demográficamente, 20% se debe a mejorías en la cobertura y 30% a menores tasas de repetición o deserción. (SIMCE 2004)<sup>15</sup>. Este aumento de matrícula hace que los incrementos, aunque leves, sean más significativos porque afectan a más jóvenes del quintil más pobre, que en 1990 ó 1995 no estaban en 10° grado porque ya habían desertado. Más aún, afecta directamente los promedios nacionales obtenidos, ya que los nuevos estudiantes de ese grado —que pertenecen a los grupos más pobres tanto en términos materiales como de capital cultural— bajan el promedio. (Cox 2003).

Salvo por los colegios que atienden a los grupos altos, los resultados de aprendizaje en matemática desde 1998 han bajado levemente en forma consistente. Esta situación se repite en la educación básica. No hay evidencia precisa ni estudios sobre factores que hayan examinado la tendencia observada. Una hipótesis es que los profesores están en la difícil posición de ver cuestionadas sus aproximaciones más tradicionales y más “lineales” o mecánicas de la enseñanza de las matemáticas, sin que se les ofrezca el apoyo requerido para aproximarse efectivamente a los nuevos objetivos de aprendizaje y métodos. Estos, en cambio, son enfrentados efectivamente por estudiantes y profesores de los grupos medio-altos que atienden la educación privada pagada (aproximadamente el 9% del total de matriculados).

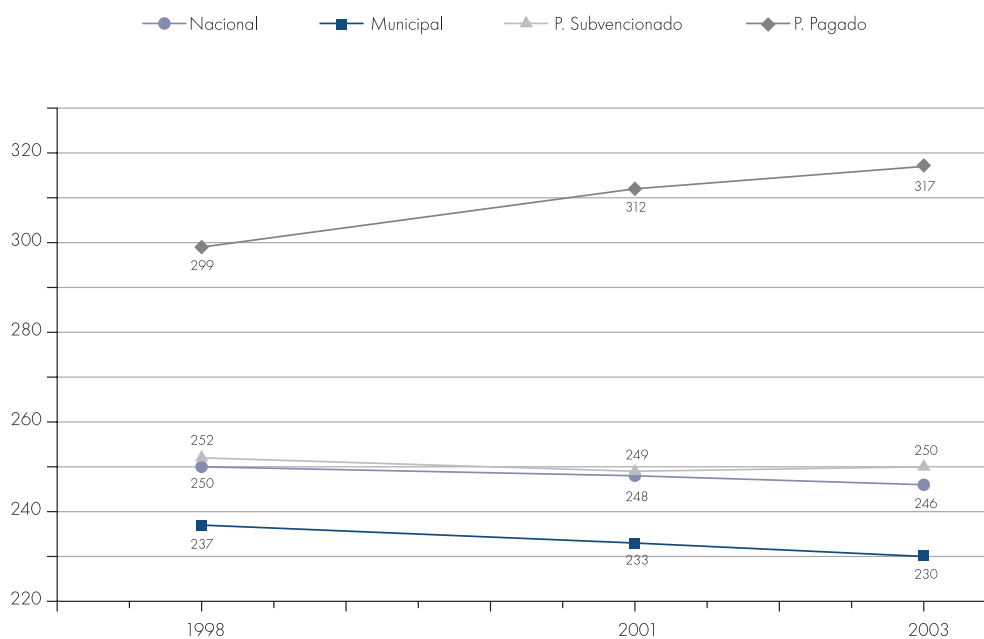
15 Entre 2001 y 2003 se instalaron 175 nuevos colegios secundarios; las clases evaluadas por el SIMCE se incrementaron en 1.147, y su promedio de estudiantes también creció: de 35 a 37. (SIMCE, 2004).

Gráfico 12: Resultados de Aprendizaje en Lenguaje, 10° grado, 1998-2003.



Fuente: Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, Programa SIMCE, 2004.

Gráfico 13: Resultados de Aprendizaje en Matemática, 10° grado, 1998-2003.



Fuente: Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, Programa SIMCE, 2004.

### 2.4.3. Patrones socio-económicos en distribución de los resultados de aprendizaje

Si se consideran los datos y análisis precedentes, incluyendo diferencias socio-económicas de los estudiantes y sus familias, surge una imagen más precisa que muestra que la variable socio económica es mucho más decisiva sobre los resultados que el tipo de dependencia administrativa de los establecimientos educacionales.

El siguiente cuadro muestra los resultados de cada uno de cuatro grupos socio-económicos, por tipos de dependencia administrativa de los liceos, para lenguaje y matemáticas en el 10° grado de 2003. Los grupos socio-económicos homogéneos están definidos en base a cuatro variables: nivel educacional del padre y de la madre; ingreso familiar e índice de vulnerabilidad escolar. Para dar una idea de la magnitud de las diferencias, los años de educación promedio de la madre para el grupo más bajo es seis años; para el grupo medio bajo es ocho años; para el grupo medio es diez años; y para los dos últimos grupos –medio-alto y alto– trece y dieciséis años, respectivamente.

Cuadro 3: Promedios nacionales en Lenguaje y Matemáticas, 10° grado 2003, por nivel socio económico y tipos de dependencia administrativa.

Grupo socio económico	Lenguaje			Matemáticas		
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
(A) Bajo	226	229	–(*)	215	220	–
(B) Medio bajo	238	245	–	223	235	–
(C) Medio	273	270	–	270	265	–
(D,E) Medio alto y Alto	317	289	301	347	295	317

(\*) En los grupos A, B y C no hay estudiantes que asistan a establecimientos Particulares pagados. En porcentajes (de un total de 243.151 alumnos), los grupos para las pruebas SIMCE de 2003 representan: A = 19%; B = 45%; C = 23%; D = 8%; E = 5%. Ministerio de Educación, Resultados SIMCE 2003, Santiago (Abril 2004).

Fuente: Ministerio de Educación (2004), Programa SIMCE, Resultados 2003, Santiago.

Los datos revelan que las diferencias entre grupos socialmente homogéneos son definitivamente mayores que aquellas observables entre tipos de colegios: así, dentro de la categoría municipal, la diferencia entre grupos (A) y (D, E) es de 91 puntos (equivalente a casi dos desviaciones estándar en la escala SIMCE). En cambio, las diferencias entre tipos de colegios, para cualquier grupo socialmente homogéneo dado, son menores y no siempre a favor de los colegios privados<sup>16</sup>.

16 La evidencia mencionada, tanto en educación básica como media, ha sido la base para trabajos econométricos ya de "tres generaciones" (Sapelli 2002), tratando de determinar la efectividad comparativa y la eficiencia de las escuelas municipales y particulares subvencionadas. Los resultados no convergen, sin embargo. Ver, por ejemplo, McEwan y Carnoy (2000), McEwan (2001), también Hsieh y Urquiola (2001), todos demostrando ventajas de las escuelas municipales, versus Sapelli y Vial (2002), Gallego (2002), que demuestran ventajas de los particulares subvencionados.

El Cuadro 4 resume las diferencias en los promedios de los resultados de aprendizaje nacionales para el Décimo grado (o Segundo Año Medio), tanto para lenguaje como matemáticas, comparando el año 1998 con el año 2001, y éste con el año 2003, por nivel socio económico y tipo de colegio (dependencia). Asimismo, se registra el significado estadístico (o no) de las diferencias entre años.

Cuadro 4: Diferencias en los resultados SIMCE promedio nacional de aprendizaje en 10° grado, por tipo de colegio y grupo socio-económico, y su significación estadística. 1998-2003.

Grupos socio-económicos	Lenguaje						Matemáticas					
	Municipal		Particular Subvencionado		Particular Pagado		Municipal		Particular Subvencionado		Particular Pagado	
	Var 01 (b)	Var 98	Var 01	Var 98	Var 01	Var 98	Var 01	Var 98	Var 01	Var 98	Var 01	Var 98
A. Bajo (a)	●-2	▲+6	●+1	●+4			●-5	▼-6	●0	▼-8		
B. Medio Bajo	●+1	●+2	●0	●+2			▼-6	●-5	●-3	●-5		
C. Medio	●-1	●+3	●-2	●-3			●-2	▲+5	●-2	●-4		
D-E. Medio Alto y Alto	●-3	(c)	●-2	●-1	●+2	●-1	●+6	(c)	●-2	●+3	●+5	▲+13
Total Nacional	●+1	●+4	●+2	●+1	●+3	●+1	●-3	●-4	●+1	●-3	●+5	▲+13

▲ = variación significativa positiva; ▼ = variación significativa negativa; ● = variación no significativa.

(a) Los grupos socio económicos están contruidos en base a cuatro variables: Nivel educacional de la madre y del padre, ingreso familiar e índice de vulnerabilidad del establecimiento educacional.

(b) Var 01 se refiere a diferencias entre los años 2001 y 2003; Var 98 se refiere a diferencias entre los años 1998 y 2001.

(c) No es posible comparar con el año 1998 porque hay muy pocos alumnos del sector municipal en esta categoría.

Fuente: Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, Programa SIMCE, 2004.

En lenguaje, por grupos socio-económicos, hubo una mejoría consistente en los promedios nacionales de los dos grupos más bajos (Bajo y Medio Bajo); y esto es más marcado para la comparación 1998-2001. La mejoría más clara fue para el grupo Bajo en las escuelas municipales en 2001: +6 puntos (estadísticamente significativo); los estudiantes del mismo grupo, pero que asisten a establecimientos particulares subvencionados, también muestran el mayor incremento: +4 puntos. Las variaciones en los otros grupos no son consistentes: varían, aunque levemente, tanto positiva como negativamente, en los tres tipos de establecimientos. Como los grupos Bajo y Medio Bajo –que exhiben los mejores progresos– equivalen al 64% de la matrícula, todas las comparaciones por tipos de colegio a nivel nacional (última fila del cuadro), muestran diferencias positivas.

Como se mencionó, en Matemáticas el patrón es el inverso: los resultados de los grupos Bajo y Medio Bajo cayeron leve, pero consistentemente. En el caso del grupo Bajo, en términos estadísticamente significativos entre 1998 y 2001, tanto en escuelas municipales (-6) como

en particulares subvencionadas (-8); los resultados continuaron bajando para estos grupos en 2003. En cambio, la categorías Media Alta y Alta (sólo el 13% de la matrícula) mejoró consistentemente, en especial los establecimientos municipales y particulares pagados. Ambos tipos de colegios obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para matemáticas entre 1998 y 2001: (+) 5 y (+)13 puntos respectivamente.

El esquema social contrastante que se observa en los resultados de aprendizaje en lenguaje y matemáticas plantea preguntas que no han sido enfrentadas aún en el campo de la investigación. Los datos apuntan a la implementación del nuevo currículum en ambas disciplinas y su impacto diferenciado entre estudiantes con diferente capital cultural. No es simplemente que los grupos más fuertes en términos económicos y culturales estén tomando más ventaja de las nuevas oportunidades de aprendizaje: aunque este parece ser el caso en matemáticas, no lo es en lenguaje, donde la situación es la inversa.

La relación clave que al parecer debe ser investigada antes de explicar un patrón complejo de resultados es cómo se están relacionando los profesores con los nuevos currículos en ambas asignaturas, su preparación para reflejarlos efectivamente en contextos sociales marcadamente diferentes, y la preparación de sus estudiantes para trabajar con ellos.

## 2.5 Resultados en Mediciones Internacionales

A partir de la segunda mitad de la década de los años 90, Chile ha participado en mediciones internacionales en:

- Lenguaje y Matemáticas para el 4° grado, organizado por UNESCO en el marco de la región de Latinoamérica y el Caribe, en 1998;
- Matemáticas y Ciencias para alumnos de 8° grado, llevado a cabo por el estudio Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), en 1999 y 2003, de la IEA<sup>17</sup>;
- Educación Cívica, para alumnos de 8° y 12° grado, llevado a cabo también por la IEA, en 1999 y 2000;
- Un estudio de competencias lectoras de la población adulta -estudio International Adult Literacy Study, IALS, de la OCDE en 1998;
- Estudio PISA 2000 dirigido a alumnos de 15 años, que evalúa Lectura, Matemáticas y Ciencias, de la OCDE.

Las mediciones mencionadas aportan invaluable información sobre el nivel de desarrollo del sistema educativo nacional y sus resultados de aprendizaje. En lo que sigue, por razones de espacio, no se incluirán antecedentes sobre el estudio de Educación Cívica y de capacidades lectoras adultas (IALS)<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

<sup>18</sup> Sobre el primero, véase, Ministerio de Educación, (2003), Educación Cívica y el ejercicio de la Ciudadanía. Los estudiantes chilenos en el Estudio Internacional de Educación Cívica. Santiago. Sobre el segundo, OCDE, (2000) Literacy in the information age, Statistics Canada, y D.Bravo y D.Contreras, (2001) Competencias Básicas de la población Adulta, CORFO-Ministerio de Economía, Universidad de Chile.

### 2.5.1. Laboratorio UNESCO -1998

La medición comparada internacional de resultados de aprendizaje en Lenguaje y Matemática, al final del 4° año básico, llevada a cabo por UNESCO/OREALC en 1998, muestran la posición relativa del sistema escolar de Chile en el contexto de Latinoamérica y el Caribe.

Cuadro 5: Puntajes por país en medición de lenguaje y matemáticas, 4° grado.  
Estudio UNESCO/OREALC, 1998.

Grupo	Lenguaje		Matemática	
	Grado 3	Grado 4	Grado 3	Grado 4
1	Cuba (343)	Cuba (349)	Cuba (351)	Cuba (353)
2	Argentina (263) Chile (259) Brasil (256)	Chile (286) Argentina (282) Brasil (277) Colombia (265) México (252) Paraguay (251)	Argentina (251)	Brasil y Argentina (269) Chile (265) Colombia (258) México (256)
3	Venezuela (242) Colombia (238) Bolivia (232) Paraguay (229) México (224) República Dominicana (220) Honduras (216)	Venezuela (249) Honduras (238) Bolivia (233) República Dominicana (232)	Brasil (247) Chile (242) Colombia (240) Bolivia (240) México (236) Paraguay (232) República Dominicana (225) Venezuela (220) Honduras (218)	Paraguay (248) Bolivia (245) República Dominicana (234) Honduras (231) Venezuela (226)

Fuente: UNESCO/OREALC (1998).

## 2.5.2. Estudio TIMSS-99: Matemática y Ciencias, 8° Año Educación Básica. (1999)

---

La evidencia comparada internacional arrojada por el importante Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), en el que Chile participó con una muestra de alumnos de 8° Año en 1998 y cuyos resultados se conocieron en diciembre del 2000, arroja luces importantes sobre la fase en que se encuentra el proceso de elevación de los logros de aprendizaje del sistema educativo, y la transición entre currículo deseado (o recientemente prescrito), y currículo implementado, o realizado en unas oportunidades de aprendizaje efectivas<sup>19</sup>.

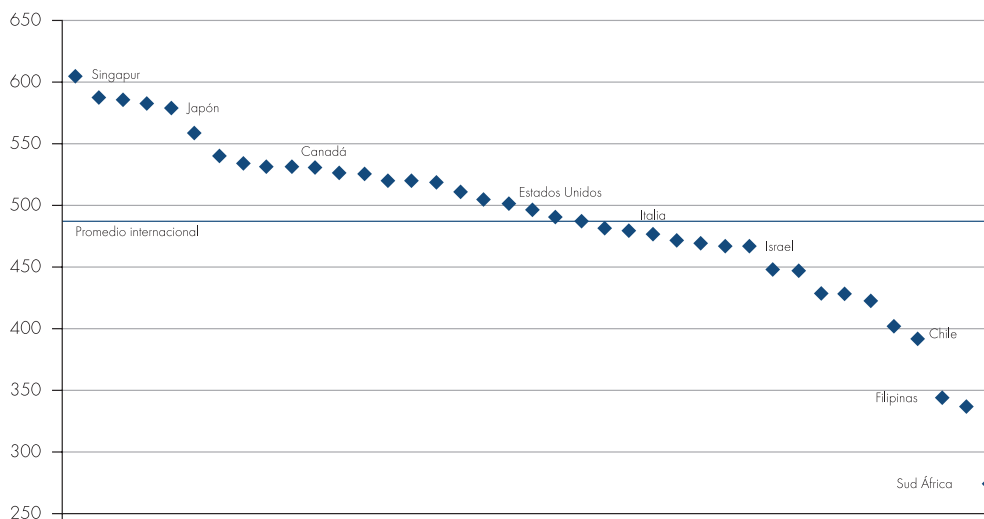
Una conclusión principal para Chile del estudio TIMSS es que el sistema escolar chileno reúne condiciones materiales e institucionales (infraestructura, cobertura, gasto por alumno, tamaño promedio de los cursos), de dotación de recursos de aprendizaje (textos y computadores), y tiempo para la enseñanza (total de horas anuales para matemática y ciencias y promedio de asistencia a clases), en o por sobre el promedio internacional de los países participantes en tal medición. En términos de resultados de aprendizaje, sin embargo, ocupa una posición significativamente más baja que la media.

El sistema tendría un potencial de logro, construido por las políticas descritas en el Capítulo 1 de este Informe, así como por la historia más larga de desarrollo del sistema escolar del país, que no está realizando, y que estaría apuntando como factores explicativos, tanto a la pobreza en capital educativo de los hogares de una proporción importante de la matrícula, como a capacidades docentes.

El siguiente gráfico muestra la distribución de los promedios nacionales en las pruebas de Matemática y Ciencias del estudio TIMSS-99. Cada marcador simboliza un país participante en el estudio. Se han indicado algunos países representativos de los diferentes tramos de puntaje. El promedio internacional es de 487 puntos. Como se ve, existe una gran dispersión de los países respecto a la media. Se pueden identificar situaciones muy diferentes si los participantes se agrupan según las desviaciones estándar a que se encuentran del promedio internacional (1 desviación estándar equivale a 100 puntos de la escala): existe un grupo mayoritario de naciones con resultados “medios”, o distanciados media desviación estándar (50 puntos más arriba o más abajo) del promedio; alejándose media desviación estándar más (es decir, a no más de 100 puntos del promedio) están los países de resultados “altos” o “medios bajos” (entre los que se encuentra Chile), y en los extremos están Singapur con un resultado notablemente alto, y un grupo de 3 países con resultados “bajos”, es decir, a más de una desviación estándar de la media. (Gráfico 14).

19 En el estudio TIMSS-99, participaron 38 países. Chile fue el único país de Latinoamérica participante y ocupó el lugar 35 (Mullis Ina V.S, Martin, M. et. al., Timss 1999).

Gráfico 14: TIMSS-99: Distribución general de puntajes en Matemáticas.

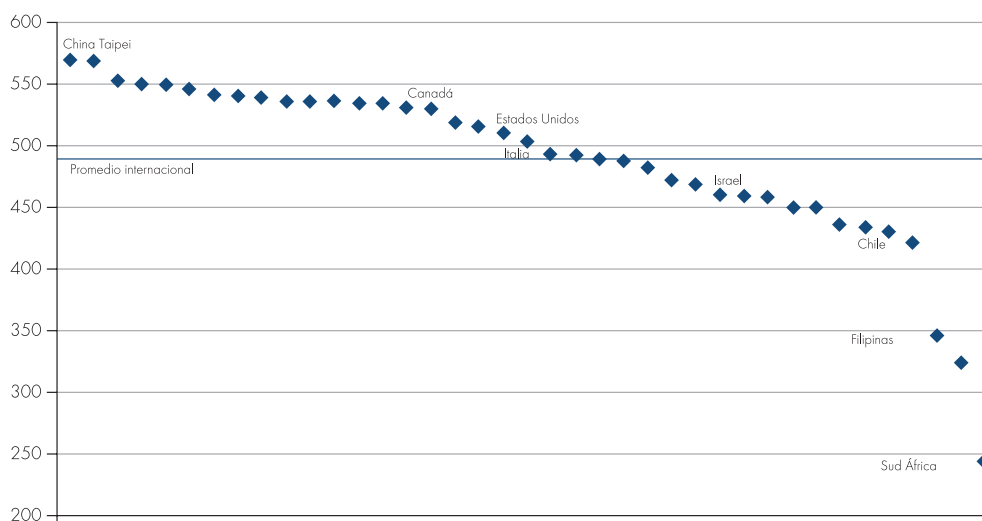


Fuente: TIMSS 1999 International Mathematics Report, Ina V.S. Mullis et al, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), diciembre 2000.

El gráfico siguiente, correspondiente a Ciencias, muestra una distribución similar. El promedio internacional es de 488 puntos. Como se ve, existe una dispersión de los países respecto a la media comparable al caso de matemáticas. También aquí se identifican situaciones muy diferentes si los participantes se agrupan según las desviaciones estándar a que se encuentran del promedio internacional: existe un grupo mayoritario de naciones con resultados “medios”, distanciado media desviación estándar hacia arriba o hacia abajo respecto de la media; alejándose media desviación estándar más (no más de 100 puntos del promedio) están todos los países de resultados “altos” (incluyendo al país con mejores resultados, a diferencia de matemáticas). En esta situación, pero en dirección hacia abajo de la media, se identifica el grupo de resultados “medios bajos” (entre los que también se encuentra Chile). En ciencias se alejan a más de una desviación estándar de la media sólo el grupo de países con resultados “bajos” (los mismos 3 que están en esta situación en matemáticas).



Gráfico 15: TIMSS-99: Distribución general de puntajes en Ciencias.



Fuente: TIMSS 1999 International Science Report, Michael O. Martin et al, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), diciembre 2000.

### 2.5.3. Estudio PISA 2000<sup>20</sup>

El Estudio PISA evaluó el desempeño de estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias. Los ciclos evaluativos son cada 3 años y en cada uno de ellos se profundiza en una de estas áreas; la medición del año 2000 participaron 43 países y tuvo su foco en lectura.

El marco de referencia de PISA no es curricular. En esta prueba interesa medir las competencias que necesitan utilizar los estudiantes en la vida diaria para lograr las metas propias y participar en la sociedad. Considera las competencias necesarias para aprender en el presente y para seguir aprendiendo en el futuro.

<sup>20</sup> Para un análisis más detallado de los resultados de este estudio ver: Competencias para la vida. Resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, Santiago 2004.

Cuadro 6: Comparación de promedio de puntajes PISA de Chile, Latinoamérica y OCDE.

Resultados en áreas evaluadas	Chile	Promedio Latinoamérica*	Promedio OCDE
Lectura Global <sup>1</sup>	410 (3,6)	395 (2,5)	500 (0,6)
Alfabetización en Matemáticas	384 (3,7)	358 (2,7)	500 (0,7)
Alfabetización en Ciencias	415 (3,4)	389 (2,2)	500 (0,7)

<sup>1</sup> Incluye las siguientes competencias lectoras: extraer información, interpretar un texto, reflexionar y evaluar el contenido y la forma de un texto.

\* Promedio referido a países latinoamericanos participantes, (Argentina, Brasil, Perú, México y Chile). Los datos de México también se incluyen en el promedio OCDE.

Los estudiantes chilenos así como los de los países latinoamericanos no alcanzan el rendimiento promedio de los alumnos de la OCDE en ninguna de las tres tareas de lectura.

En general, el desempeño de los estudiantes de Chile es similar al de Argentina, Brasil y México y superior al de Perú. El país que tiene más similitudes con Chile en relación con el rendimiento en las competencias lectoras medidas es Argentina. Por su parte, los jóvenes chilenos consiguen promedios significativamente mayores que los brasileños en extraer información e interpretar un texto y finalmente, los chilenos tienen promedios significativamente más altos que los peruanos en todas las tareas de lectura.

Un tercio de los estudiantes chilenos se ubica en el nivel dos de competencias lectoras PISA, caracterizado en términos de las siguientes habilidades:

- Ubicar uno o más fragmentos de información, para cada uno de los cuales se puede requerir que satisfaga múltiples criterios, y manejar información que compite entre sí, discriminando cuál es la relevante.
- Identificar la idea principal en un texto, comprender relaciones, definir o aplicar categorías simples o interpretar el significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no es relevante y se requieren inferencias de bajo nivel.
- Hacer comparaciones o asociaciones entre el texto y sus conocimientos externos, o explicar una característica del texto basándose en su experiencia y actitudes personales.

Por otra parte, el nivel de alfabetización en matemáticas y ciencias de los estudiantes chilenos y latinoamericanos que participaron en el estudio no alcanzan el rendimiento promedio de los estudiantes de la OCDE. En estas dos áreas, Chile tiene un nivel similar a México y Argentina, y mayor que Brasil, Perú y el promedio de los países latinoamericanos que participaron en PISA 2000.