

SERIE POLÍTICAS SOCIALES

8

**CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN MEDIA
EN CHILE: REZAGOS ESTRUCTURALES
Y CRITERIOS EMERGENTES**

**Cristián Cox
Ernesto Schiefelbein
María José Lemaitre
Martín Hopenhayn
Erika Himmel**



NACIONES UNIDAS
COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
Santiago de Chile, 1995

LC/L.923
Diciembre de 1995

Los estudios contenidos en este trabajo fueron presentados al Seminario-taller "Reforma de la educación media en Chile: ¿hacia una mayor equidad?", realizado en la CEPAL en Santiago de Chile, el 11 y 12 de abril de 1995. Aparte de una introducción general elaborada por la División de Desarrollo Social de la CEPAL este documento contiene el texto de la exposición inaugural del seminario, a cargo del señor Cristián Cox, y las contribuciones de los expertos nacionales y regionales señores Ernesto Schiefelbein, María José Lemaitre, Martín Hopenhayn y Erika Himmel. Las opiniones expresadas en este trabajo, que no fue sometido a revisión editorial, son de la exclusiva responsabilidad de sus autores y pueden no coincidir con las de la Organización.

ÍNDICE

	<i>Página</i>
Resumen	5
PREFACIO	7
Capítulo I. LA EDUCACIÓN EN LA ACTUAL INFLEXIÓN DEL DESARROLLO: VISIÓN REGIONAL Y VISIÓN NACIONAL <i>CEPAL</i>	9
1. La visión regional: América Latina y el Caribe	9
2. Visión nacional: el contexto chileno	11
Capítulo II. CALIDAD Y EQUIDAD: EJES DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN CHILE <i>Cristián Cox</i>	15
1. Introducción	15
2. Nivel de desarrollo de la educación media en Chile y carácter de sus cambios	15
3. Calidad y equidad en la educación media en Chile	16
4. Génesis de la política de mejoramiento de la educación media en Chile	17
5. Estrategia de cambio	19
Capítulo III. PROBLEMAS Y DESAFÍOS DE LA CALIDAD Y LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN MEDIA EN CHILE <i>Ernesto Schiefelbein</i>	23
1. Introducción	23
2. Defensa de la primera hipótesis	23
3. Defensa de la segunda hipótesis	24
4. Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje	26
5. Estrategias de cambio	26
Capítulo IV. ESTRATEGIAS DEL PROGRAMA MECE-MEDIA: ¿CÓMO AUMENTAR LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN? <i>María José Lemaitre</i>	29
I. CALIDAD, PRE-REQUISITO PARA LA EQUIDAD	29
II. ESTRATEGIAS A DISTINTO NIVEL PARA MEJORAR CALIDAD Y EQUIDAD	29

	<i>Página</i>
1. Definición y diseño del programa	29
2. Ajuste a situaciones reales en la ejecución del programa	30
3. Contenidos expresamente referidos a la distribución de una educación de calidad	30
 Capítulo V. CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN CHILE	
<i>Martín Hopenhayn</i>	33
1. El rezago de la educación	33
2. Segmentación social en la calidad de la educación	34
3. Centralidad del actor-docente en el proceso educativo	35
4. Enfrentando deficiencias curriculares	37
5. A modo de conclusión	39
 Capítulo VI. DETERMINANTES DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN MEDIA	
<i>Erika Himmel</i>	43
 Notas	49
 BIBLIOGRAFÍA	53
 DIAGRAMAS:	
1. Programa Mece-educación media. Componentes y combinación de estrategias de implementación	21
2. Programa de Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación media. Estrategias y componentes	22
3. Calidad de la educación media	46

Resumen

Bajo el título "Calidad y equidad de la educación media en Chile: rezagos estructurales y criterios emergentes" este número de la serie "Políticas Sociales" reúne las ponencias presentadas a la primera mesa redonda del Seminario-taller "Reforma de la educación media en Chile: ¿hacia una mayor equidad?", realizado en la CEPAL en Santiago de Chile el 11 y 12 de abril de 1995.

La primera mesa redonda se centró en el tratamiento de los aspectos generales de la calidad y equidad de la educación media; la segunda mesa en los aspectos exógenos al sistema educativo que tienen que ver con la calidad y equidad de la educación media; la tercera de ellas estuvo dirigida a examinar la relación entre educación y oportunidades y condiciones de empleo, y la cuarta a la viabilidad política, institucional y económica de la reforma educativa.

Aparte de una introducción general al tema, presentada por la División de Desarrollo Social de la CEPAL, este documento contiene el texto de la exposición inaugural del seminario, a cargo del señor Cristián Cox, y las contribuciones de los expertos nacionales y regionales señores, Ernesto Schiefelbein, María José Lemaitre, Martín Hopenhayn, y Erika Himmel. La difusión de las ponencias correspondientes a las restantes mesas redondas se incluirán en los próximos números de esta serie.

PREFACIO

En meses recientes ha crecido la preocupación por los bajos rendimientos que, en escala masiva, revelan las pruebas de medición de la calidad en la educación media en Chile. Asimismo, las evaluaciones indican que si bien los problemas afectan al sistema educativo en su conjunto, tienen un significativo corte socioeconómico. Alumnos de familias en quintiles de ingresos bajos muestran rendimientos en educación media claramente inferiores a los de sus pares en familias de quintiles más altos. Los rendimientos en establecimientos municipales son algo inferiores a los de establecimientos particulares subvencionados, y notoriamente más bajos que los de colegios privados pagados.

El dramatismo del diagnóstico coincide con una clara voluntad gubernamental de atacar frontalmente el problema de la educación media. Cabe consignar que la educación media es, en todos los países de América Latina y el Caribe, una etapa crítica del ciclo educativo, ya que es la última oportunidad para la mayoría de las personas de adquirir el capital de conocimiento necesario para su plena realización como ciudadanos y partícipes en el proceso productivo. En el caso de Chile la etapa de educación media es hoy determinante de la diferenciación socioeconómica de la generación emergente, ya que es el ciclo en que se registra la mayor parte de la deserción escolar. A diferencia de otros países de la región que ostentan mayor o menor desarrollo educativo, la educación media en Chile es decisiva en la estratificación de la generación nueva, marcando la diferencia entre quienes no tienen educación media completa, quienes sólo tienen diploma de educación media, quienes acceden a educación media de muy mala calidad, y quienes tienen estudios de tercer nivel.

Existe conciencia del anacronismo curricular del sistema educativo en su conjunto, y a la vez una resuelta decisión de gobierno por superar tanto el anacronismo como las inequidades de la educación media en plazos bastante cortos. Esta voluntad está respaldada no sólo con medidas efectivas, sobre todo de aumento sustancial del gasto público y privado en educación. También cuenta con el apoyo de amplios sectores políticos, de profesionales y de la sociedad civil en general.

La conciencia de las deficiencias va acompañada de un copioso material de diagnóstico y propuesta, y de una inflexión clara en los énfasis de la política educacional. Esta inflexión se traduce en anuncios del Ministro de Educación y de expertos de gobierno, respecto de las grandes líneas de acción en que se invertirán esfuerzos y recursos para transformar el sistema educativo y elevar la calidad y equidad de la educación media.

En un intento por acompañar este proceso y generar un espacio abierto al debate en torno al mismo, la CEPAL ha desarrollado una línea de investigación para ahondar en problemas y desafíos de la educación media en Chile. La División de Desarrollo Social de la CEPAL ha mantenido durante más de una década una línea de análisis de la situación de los jóvenes de América Latina y de las políticas educativas que podrían reducir las desigualdades de oportunidad entre jóvenes de diverso origen social. Más recientemente, la preocupación de la CEPAL se ha ido centrado en el caso de la educación media en Chile, y más específicamente en el problema de falta de equidad del sistema educativo

y las alternativas para enfrentarla. En este contexto, los recientes trabajos de la CEPAL asocian el problema de la inequidad a distintos componentes sistémicos, tales como la segmentación en la calidad de la oferta educativa, las condiciones extra-curriculares que discriminan negativamente el rendimiento educativo en sectores más pobres, y la relación entre años de escolaridad y oportunidades de empleo a futuro.

En base a estas consideraciones, y en función del peso que adquiere el problema en la política pública nacional, la CEPAL convocó a un seminario-taller de discusión sobre problemas de equidad en la educación media en Chile, bajo el nombre *Reforma de la educación media en Chile: ¿hacia una mayor equidad?* durante los días 10 y 11 de abril de 1995, en la sede de la CEPAL. Dicho seminario contó con la concurrencia y participación de expertos nacionales en el tema, tanto del gobierno central, de organismos descentralizados, de actores del sistema educativo y de centros de investigación. El seminario incluyó presentaciones de los expertos nacionales y de los investigadores de la CEPAL que han estado abocados a problemas de calidad y equidad de la educación media.

El seminario-taller se organizó en cuatro mesas redondas, cada una de las cuales contó con la participación de expertos en el tema. La primera mesa trató sobre aspectos generales de la calidad y equidad de la educación media; la segunda sobre aspectos de calidad y equidad de la educación media exógenos al sistema educativo (clima educacional del hogar, currículo oculto, ambiente socio-cultural); la tercera sobre la relación entre educación y oportunidades y condiciones de empleo; y la cuarta sobre viabilidad política, institucional y económica de la reforma educativa. Este número de la serie *Políticas Sociales* reúne las ponencias presentadas a la primera de las mesas referidas. Los expositores correspondientes han revisado y corregido sus versiones con posterioridad al seminario-taller, y la División de Desarrollo Social de la CEPAL ha hecho el trabajo final de compilación, complementando con una introducción general al tema en que presenta la visión regional y nacional de la educación en la actual inflexión del desarrollo.

Capítulo I

LA EDUCACIÓN EN LA ACTUAL INFLEXIÓN DEL DESARROLLO: VISIÓN REGIONAL Y VISIÓN NACIONAL

1. La visión regional: América Latina y el Caribe

En las recientes propuestas formuladas conjuntamente por la CEPAL y la UNESCO para América Latina y el Caribe, se le asigna un rol estratégico a la educación y la producción de conocimientos en la dinámica del crecimiento económico, de la equidad social y la ciudadanía (CEPAL/UNESCO, 1992). Tanto en dicha propuesta como en otras de la CEPAL (CEPAL, 1992), se plantea que el desarrollo social no puede divorciarse de la transformación de las estructuras productivas e, inversamente, dicha transformación requiere también de un salto en la educación y producción de conocimientos. La difusión de códigos de modernidad y la formación de recursos humanos en todos los sectores de la sociedad constituyen, en esta racionalidad, la espina dorsal en cuyo eje se articularían los cambios productivos, la participación ciudadana, la integración simbólica y la movilidad social. No sería cosa de optar entre el impulso de uno de estos objetivos para postergar los otros. Por el contrario, las propuestas señaladas insisten en que se requiere, hoy más que nunca, un enfoque integrado para que estos distintos aspectos puedan potenciarse positivamente entre sí: desarrollo educativo, integración cultural, movilidad social y competitividad económica son ejes dinámicos de la Transformación Productiva con Equidad.

Si la educación aspira a promover mayor integración social, tiene que aportar en los tres sentidos de dicha integración, a saber: i) mayor *equidad productiva*, entendida como una distribución más justa de opciones para incorporarse productivamente a las nuevas dinámicas de modernización y desarrollo, con sus efectos distributivos en el acceso a bienes y servicios; ii) mayor *equidad simbólica*, entendida como un orden más equitativo en el intercambio comunicativo, en el consumo cultural, en el manejo de la información y en el acceso a los espacios públicos; y iii) una difusión más extendida en el ejercicio de la *ciudadanía moderna*, lo que incluye el ejercicio igualitario de derechos y la reciprocidad efectiva entre sujetos de distintas identidades socioculturales. En este rompecabezas donde se conjuga la ciudadanía, la competitividad y la equidad, un eje central es la movilidad social que pueda impulsarse desde los profundos cambios educativos en los sectores menos beneficiados por la dinámica del desarrollo.

Todo lo anterior requiere de la difusión de códigos de modernidad que permitan mayor capacidad de adaptación a nuevos escenarios productivos, mayor participación del intercambio comunicativo de la sociedad, y un acceso más igualitario a la vida pública. Para esto se requiere de activos que las personas tendrán que adquirir mediante distintas fuentes de producción/difusión de conocimientos: deben saber expresar sus demandas y opiniones en los medios de comunicación de masas y aprovechar la creciente flexibilidad de los mismos; manejar los códigos y las destrezas cognoscitivas de la vida moderna para

adquirir información estratégica y expandir sus opciones vitales; manejar las posibilidades comunicativas y el ejercicio de derechos para defender sus diferencias culturales y desarrollar sus identidades de grupo o de territorio; y tener la capacidad organizativa y de gestión para adaptarse a situaciones de creciente flexibilización en el trabajo, y para hacer respetar sus reivindicaciones socioeconómicas. A este respecto señala un reciente documento encomendado por el gobierno de Chile: "En un mundo que cambia rápidamente y genera una alta movilidad individual, en contextos de mercado que obligan constantemente a elegir, frente a medios de comunicación cada vez más diversificados, en un ambiente de información abundante y creciente, dentro de múltiples sistemas que se auto-gobiernan, en una cultura progresivamente globalizada, la educación es la base común de formación de la ciudadanía y una condición imprescindible para hacer frente a los retos de una economía cuya productividad y competitividad dependen, antes que todo, de la calidad de los recursos humanos del país."¹

Por cierto, la difusión y adquisición de estas destrezas no se remiten exclusivamente al aula de la escuela. Más aún, en una sociedad de conocimiento sus fuentes son cada vez más diversas e incluyen los medios de comunicación de masas, el vínculo con redes microelectrónicas de información, y nuevas formas de relación social en la vida cotidiana. Pero en un contexto de desarrollo parcial y con alto ritmo de expansión de la educación formal, *la educación media probablemente constituya la fase principal del ciclo educativo en la transmisión de estos códigos que capacitan para una vida más productiva, una mayor participación en la llamada "sociedad de la información", y un ejercicio más cabal de la ciudadanía.* Capacidad de gestión y organización, capacidad para discernir información estratégica, capacidad para comunicar en espacios públicos, capacidad para aplicar conocimientos básicos con fines productivos: todas éstas pueden definirse como *destrezas intermedias en el ciclo educativo.*

Pese a que no se han revertido las tendencias expansivas de la escolaridad registradas en la región desde la segunda posguerra, la información disponible muestra que todavía la cobertura y la calidad de los sistemas educativos latinoamericanos es deficiente cuando se consideran variables como repitencia, deserción e irrelevancia curricular (Himmel *et al.*, 1993, p. 13). Por otra parte, la segmentación en la calidad de la oferta educativa tiene una doble expresión, tanto hacia adentro como hacia afuera del sistema educativo. En el primer caso puede hablarse de estratificación social de la calidad de la educación, y de inequidad en la oferta y en el rendimiento educativos en los ciclos de educación formal. Todo ello alude al proceso *interno* de la educación. En el segundo caso (inequidad hacia afuera) se denota el impacto negativo que tiene la falta o deficiencia de educación formal en las oportunidades posteriores de empleo productivo. Al respecto existe abundante evidencia de que la cantidad y calidad de años de estudio discrimina oportunidades de vida a futuro.

La estratificación sigue un patrón sistémico en que un conjunto de fenómenos concomitantes contribuyen a mermar el efecto que la educación pública tiene en la movilización e integración sociales. Estos fenómenos son, básicamente, los siguientes:

- El rezago en la calidad de la educación pública de nivel básico y medio, asociado a variables tales como la falta de mantención y adecuación de infraestructura de los establecimientos escolares; la falta de actualización en los currícula y la persistencia de un sesgo enciclopedista anacrónico y de mala calidad, lo que además aumenta la brecha entre las demandas desde la esfera productiva y la oferta de recursos humanos; y el deterioro sostenido de las condiciones laborales y salariales de los docentes.

- La progresiva diversificación de "oferentes" de servicios educativos, lo que incluye sobre todo a municipios y al sector privado en todos los ciclos del sistema educacional. Todo esto con el rezago relativo de la oferta pública, y con la falta de articulación entre

instituciones públicas, privadas-lucrativas y privadas-solidarias que actualmente ofrecen servicios de educación extraformal (vocacional, de adultos, de reciclaje laboral, etc.).

- El deterioro o la persistencia de condiciones críticas de socialización extra-escolar en los sectores de menores ingresos, lo que contribuye al bajo rendimiento.

- La aparición de saberes específicos y *códigos de modernidad* que se requieren para emplearse en actividades competitivas, y que la enseñanza formal pública no está en condiciones de suministrar (inglés fluido, computación y dominio de "idiomas informáticos", cálculo financiero, capacidades en gestión y administración, etc.), y que plantea una nueva gama de desafíos de aprendizaje. Dentro del sistema educativo, *la educación media constituye la etapa más idónea para la transmisión de estos saberes y códigos de modernidad*, y por lo tanto allí se deben plantear los desafíos de aprendizaje pertinentes para la asimilación de tales destrezas.

- La importancia progresiva y exhaustiva de bienes de industria cultural en el desarrollo formativo de las personas (informática, redes, TV ampliada, vídeo) y, con ello, el carácter central que adquiere el consumo de estos productos no incorporados al sistema educativo, para complementar saberes adquiridos en la educación formal, y para reforzar códigos de modernidad. La educación media constituye, por la edad de los educandos que concurren a ella, un núcleo decisivo para incorporar —y enseñar a usar— estos bienes emergentes de la industria cultural.

Este complejo de factores abre desafíos en múltiples direcciones. En primer lugar, la diversificación de la oferta educativa y formativa le exige al Estado redefinir sus propias funciones en aras de optimizar el impacto sobre la movilidad y la integración social que pueda provenir de los nuevos y diversos agentes educacionales. En segundo lugar, los desafíos formativos que emergen con los nuevos escenarios de modernidad cultural y modernización productiva, obligan a una revisión y actualización profunda de los currícula de enseñanza básica, media y técnica, sustituyendo la orientación enciclopédica por el desarrollo de capacidades referidas más arriba.² Cabe insistir que, por edad de los educandos y fases de aprendizaje, la educación media puede constituirse programáticamente en el eje de transmisión de este tipo emergente de destrezas. En tercer lugar, si se busca elevar el rendimiento escolar de niños y jóvenes de familias de bajos ingresos, no puede dejar de considerarse una política integrada que aborde el clima familiar y las condiciones socioculturales de los potenciales beneficiarios de la educación.³

Lo anterior también obliga a redefinir *la escuela como unidad formativa y educativa*. Que un niño pueda consagrar un número semejante de horas frente al televisor y frente al maestro (y con mayor grado de atención en el consumo de bienes culturales que de servicios educativos); que la socialización familiar y barrial sea un elemento decisivo en la forma que el niño o joven se benefician de la educación formal; que se rompa el lazo privilegiado entre Estado-escuela por el camino de la diversificación de oferentes y de la descentralización en la gestión y administración; y que la escuela deba modificar radicalmente su currículo y acercarse a la empresa y al mundo productivo, para poder constituir la bisagra privilegiada de movilidad social: todo ello obliga a rediseñar la escuela en múltiples sentidos.

2. Visión nacional: el contexto chileno

Dentro de este marco, el caso chileno tiene una situación específica. En primer lugar, Chile se ubica en el grupo de países de la región con sistemas más avanzados en educación, junto a Argentina, Costa Rica, Cuba y Uruguay, y cuyos rangos de caracterización son: i) un nivel de analfabetismo (alrededor de 1990) inferior al 9%; ii) un porcentaje de

sobrevivencia hasta el último año de primaria de 80% o más (a comienzos de los años 80); iii) una tasa de matrícula bruta en el segundo nivel (entre 1986 y 1989) superior al 70%; iv) una tasa de matrícula bruta en el tercer nivel entre un 20 y un 40% (entre 1986-1989); y v) una proporción de población urbana del 75% o más (alrededor de 1990).⁴

Este conjunto de indicadores supone un progresivo desplazamiento del foco de preocupaciones desde el tema de la matrícula universal en educación básica, a la *calidad* y *equidad* a lo largo de los ciclos básico y medio. En este marco existe clara evidencia de que *pese* a las altas tasas de matrícula inicial, existen altos niveles de repitencia y deserción antes de culminar el ciclo de educación media, los rendimientos en educación son deficientes y los contenidos requieren de una drástica actualización. Los resultados de pruebas del sistema de medición de calidad de la enseñanza (SIMCE), tanto en octavos básicos como en segundos medios de todo el país, muestran resultados dramáticos en materia de rendimiento, y en el caso de la mitad más pobre de la población, el 75% de los alumnos de 4o. básico no es capaz de entender lo que lee. En otras palabras, Chile está en *condiciones estructurales de emprender un salto educativo pero no lo ha emprendido todavía*. Hay un contraste —y un arrastre— entre el mejoramiento de indicadores generales de tasas de escolaridad en la última década, y el deterioro en calidad por la caída de los salarios reales de los profesores, la falta de inversión en infraestructura, el anacronismo curricular y otras variables. En el caso de la educación media, "el problema genérico de la EM promediando la última década del siglo es de atraso respecto a su sociedad; formas institucionales y curriculares que fueron adecuadas en el pasado, hoy no son funcionales (...) la práctica escolar en la EM se muestra en gran medida desconectada de la vida de los jóvenes, de la sociedad y de la cultura en que está inmersa".⁵

Con el advenimiento de la democracia este rezago de la educación media asume cada vez mayor presencia en la política y el debate público. En este marco, los criterios de política educacional que se han impulsado desde que asume el primer gobierno de la Concertación (marzo de 1990) incluyen: políticas de *carácter nacional*; sistemas abiertos a las demandas de la sociedad, interconectados y evaluados públicamente; énfasis en la calidad que combine la descentralización con el rol activo del Ministerio de Educación (MINEDUC); y un refuerzo en la equidad por vía de la focalización de programas especiales.

También existe mayor énfasis gubernamental en la difusión de metodologías activo-participativas y con apoyo de materiales de autoaprendizaje en todo el sistema educacional; y se debate la redefinición de la educación media, extendiendo el ciclo común a diez años y replanteando el perfil de las modalidades científico-humanística y técnico-profesional. Conceptos como escuela multiactiva, currículo flexible, enseñanza personalizada, modernización de la gestión educativa, aparecen con frecuencia invocados por autoridades y expertos.

Reforzando el énfasis ya presente en el gobierno anterior, el nuevo gobierno que asumió en marzo de 1994 muestra una enérgica disposición en favor de la calidad, equidad y actualización de la educación básica y media. Entre las políticas de gobierno más operativas orientadas a mejorar la equidad en los establecimientos educacionales, destacan los aportes de recursos adicionales mediante el aumento de la subvención educacional y de los recursos que se entregan a los colegios para su funcionamiento; la agilización del Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación (MECE); el aumento en el número de horas semanales de clases a establecimientos con rendimientos más bajos en pruebas de calidad educativa (y en general, aumento de horas semanales de clases en la educación básica y media); la creación de un Programa Integral de Modernización de la Educación Media; la asignación de recursos especiales contra proyectos de desarrollo institucional, resuelta mediante concursos; la reasignación de

maestros hacia zonas críticas; y una línea asistencial que incluye el aumento de raciones escolares y becas.

La gestión del gobierno precedente (1990-1994) había incluido, entre sus principales programas de desarrollo social, el Programa de Mejoramiento de Calidad de la Educación Básica (MECE-Básico), orientado a mejorar la calidad de los aprendizajes y resultados de la educación básica, así como la equidad en su distribución. Además, el programa también se preocupó por ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación preescolar, mejorar la capacidad de gestión del Ministerio de Educación, y evaluar alternativas de reformas institucionales y curriculares en la educación media. Durante ese período, el programa MECE-Media fue considerado un componente de investigación y debate, orientado a pensar y dialogar en torno a caminos para mejorar la enseñanza media (Chile, MECE-Ministerio de Educación, 1993). El producto de este componente es una copiosa recopilación de material escrito sobre diversos aspectos específicos de inequidad y mala calidad en la educación media; aspectos de gestión y organización relevantes para elevar la calidad de la educación media; aspectos curriculares para el mejoramiento de la calidad de la educación; y aspectos de financiamiento para elevar la calidad educativa.

Existe hoy una voluntad de gobierno para concentrar esfuerzos en elevar la calidad y equidad del sistema educacional. Esto se refleja en la decisión gubernamental de duplicar el gasto en educación como porcentaje del PIB, y en el carácter exhaustivo y estratégico asumido por el reciente informe del Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena (Informe Brunner), ratificado por el Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación emitido el 26 de diciembre de 1994. Por otra parte existe la disposición de difundir los resultados de las pruebas del SIMCE a todos los establecimientos del país y a la ciudadanía en general, para que la propia comunidad tome conciencia de que la situación es muy delicada, con síntomas alarmantes como el decaimiento de la lectura, el pobre manejo de lenguaje verbal, la ignorancia en historia y geografía nacionales, la aversión a la matemática y la visión superficial de las ciencias.⁶

Coincidiendo con la estrategia propuesta por la CEPAL y la UNESCO (CEPAL-UNESCO, *op. cit.*), la intensificación de acciones gubernamentales en el campo educativo obedece al doble propósito de elevar niveles de productividad general en un contexto de apertura e inserción global (reemplazando la competitividad espuria basada en bajos salarios por la competitividad auténtica basada en mejores recursos humanos); y luchar contra la inequidad y la pobreza privilegiando la educación como principal mecanismo de integración social, productiva y simbólica. El caso chileno ofrece particular interés por cuanto el país ha experimentado una reforma significativa del sistema educativo en materia de descentralización, gestión y administración de recursos. La municipalización, la privatización de la educación en distintos estratos sociales, la flexibilización en la gestión, y el consiguiente cambio en el papel del Estado en el sistema educativo, se encuentran en plena marcha y permiten formular diagnósticos críticos y propuestas de mejoramiento. En este contexto de reforma del sistema los problemas de mala calidad e inequidad asumen especial relieve. No es casual que exista hoy una clara conciencia de la necesidad de revisar dicha reforma y profundizarla. Como se advierte en un trabajo reciente de la CEPAL, "la estratificación en la calidad de la educación media atraviesa los sectores municipalizados, subvencionados y privados... por otra parte, la educación pública gratuita, ahora municipal, ha sido postrada por sucesivos golpes a su base material y programática: masificación de cobertura sin aumentos proporcionales en recursos, abandono durante el período dictatorial, municipalización todavía desarticulada. La mayoría de los estudiantes de la educación media —no hay que olvidarlo— todavía asisten a liceos municipales." (CEPAL, 1994.)

Si el gobierno pasado (1990-1994) puso un especial énfasis en la educación básica, actualmente la educación media parece constituir un tema privilegiado de atención y de presencia pública. Un examen de cobertura de los medios de comunicación de masas durante los últimos seis meses permitiría inferir que, tanto en la agenda del desarrollo social del actual gobierno del Presidente Frei como en su interlocución con otros actores políticos y de la sociedad civil, ocupa especial prioridad la acción concertada para elevar la menoscabada calidad de la educación media chilena.

Esto último se traduce en una estrategia de reforma de la educación media que contiene varios componentes, a saber: un componente de curriculum y evaluación (con 7 millones de dólares de financiamiento); un componente de gestión pedagógica que apunta a re-profesionalizar la labor docente (dotado de 9.7 millones de dólares); un componente de apoyo extra-curricular de apoyo a los jóvenes, con un presupuesto de 15.8 millones de dólares; y un sistema de soporte que incluye 89.7 millones de dólares para bibliotecas, material didáctico, informática educativa y texto, así como 48.8 millones de dólares para infraestructura educativa.

Capítulo II

CALIDAD Y EQUIDAD: EJES DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN CHILE

1. Introducción

En noviembre del año 1992 la sede de la CEPAL en Chile alojó un seminario internacional convocado por el Programa MECE del Ministerio de Educación para discutir, los dilemas claves y las perspectivas del desarrollo de la educación secundaria en Chile, en el marco de la preparación de una política integral para su mejoramiento. A poco más de dos años de ese evento, con esa política ya definida y en curso de aplicación, encontramos hoy una espléndida ocasión para estar aquí de nuevo y someterla a examen, en el contexto de un seminario como el que nos reúne. Nuestros agradecimientos entonces a esta oportunidad que para el Ministerio de Educación es de difusión, análisis y discusión.

Voy a tratar de abordar cuatro aspectos en materia de políticas estatales de transformación de la educación media. En primer término, interrogar cuál es el nivel de desarrollo de la educación media chilena y el carácter de sus cambios requeridos. En segundo lugar, y a propósito del título de este seminario ("Reforma de la educación media en Chile: ¿más equidad?") plantearse la pertinencia de preguntarse solamente por equidad —o prioritariamente por equidad— lo que, a juicio del Ministerio de Educación, no da cuenta del centro del problema ni de sus políticas. En tercer término abordaré brevemente la génesis de la política de mejoramiento de la educación media, y por último haré una descripción de los componentes y estrategia de cambio de la misma, en ejecución a partir del segundo semestre del año pasado.

2. Nivel de desarrollo de la educación media en Chile y carácter de sus cambios

¿Cuál es el problema fundamental de la educación media chilena al promediar la última década de este siglo? Es éste un tema clave, pues la identificación de cuál es el problema central define grandemente las políticas en curso. El juicio al que se llegó luego de un largo proceso —y al que me voy a referir más adelante— es que la educación media chilena es esencialmente anacrónica. Si antes fue parte de un sistema educativo altamente funcional a la dinámica de la sociedad, actualmente ya no lo es.

El cambio fundamental se relaciona con la masificación de la educación media. A comienzos de la década de 1960 el sector servía a poco más del 15% del grupo de edad correspondiente. Dicho sistema atendía, además, a un tipo de alumnos relativamente homogéneo en términos sociales y culturales, que llegaba a la educación media con capitales culturales afines a la experiencia de la educación secundaria en esa época, y cuyas expectativas de salida también eran bastante claras y predecibles, a saber: el

camino de las profesiones mediante el ingreso a la universidad; y el empleo de cuello blanco y corbata que, en esa época y con el modelo de desarrollo en curso, era predominantemente público. En ese esquema nuestra educación media aseguraba movilidad y era reconocida en el país y en la región como de buena calidad.

Treinta años después la situación es radicalmente distinta. La composición interna de la enseñanza media cambió profundamente al elevarse de 15 a 80% la matrícula del grupo de edad correspondiente. También son otros el modelo de desarrollo, la posición y el peso del Estado en la economía, la cultura, el peso de la información y el conocimiento, y la forma en que la sociedad se produce a sí misma. En contraste con esta dinámica, la institucionalidad organizativa y curricular de la educación media permaneció casi incólume. Nos encontramos hoy, pues, con educación media anacrónica, que en su organización y en su oferta educativa corresponde a otro momento de la historia del país, a otro momento de su estructura social, y a otro momento de su modelo de desarrollo.

En términos comparados, si se observan otros sistemas de educación media en el mundo salta a la vista la masificación como gran hito en su evolución. Tanto en Norteamérica como en Europa la educación secundaria fue originalmente de élite y en casi todos los casos nació como producto derivado de la educación superior y subordinado a ella (a diferencia de lo ocurrido con la educación primaria). Cuando los sistemas secundarios se masificaron, les acompañaron grandes transformaciones organizacionales y curriculares. Dichas innovaciones buscaron armonizar esas estructuras, tanto organizativas como de transmisión cultural, con la heterogeneidad social de su público, donde se incorporaron contingentes de alumnos con capitales culturales muy diversos y con muy variadas expectativas de salida.

En Chile la masificación de la educación media se planteó como agenda y horizonte nacional durante la reforma educacional del gobierno del Presidente Frei Montalva, a mediados de los años sesenta. Pero tal proceso quedó interrumpido por las vicisitudes de la historia política del país. La readaptación del sistema de educación secundaria a la concurrencia masiva y a la dinámica del desarrollo, fue postergada ante el peso aplastante de los conflictos políticos a comienzos de los años setenta. Al calor de tales conflictos, la política educacional quedó relegada al fondo del escenario y perdió su lugar prioritario como área de intervención efectiva del Estado.

3. Calidad y equidad en la educación media en Chile

Visto en términos estructurales y de larga perspectiva histórica, se logra apreciar el esfuerzo y el desafío de los noventa. Se trata de retomar una transformación iniciada a mediados o fines de la década 1960-70, y que en sus consecuencias organizacionales y culturales no ha sido plenamente desarrollada hasta ahora.

Vale la pena aquí introducir un alcance respecto de la masificación del sistema y sus consecuencias sobre la equidad, debido a algunos errores de perspectiva en la discusión convencional sobre nuestra educación media. Lo más probable es que hoy no tengamos un sistema más segmentado socialmente que en el pasado. Persisten grandes diferencias intergrupales en materia de adquisición educativa, pero hoy día la base no es la misma que hace 25 o 30 años. En ese entonces la segmentación de base era la más fundamental de todas, con un 15% de jóvenes con acceso a la educación media, y con el resto de la población en edad escolar que terminaba su formación con la educación básica, que en esa época constaba de 6 años. Hoy tenemos problemas serios de segmentación en cuanto a quintiles de ingreso o clases sociales, y veremos luego que las políticas educativas actuales intervienen sobre eso muy explícita o directamente.

Tales diferencias se dan hoy a partir de un piso radicalmente distinto que hace 30 años, lo cual tiene consecuencias sociales y culturales muy importantes. Pese a todo el peso de la estructura de clase sobre las chances educacionales de nuestros jóvenes, hoy día un 17.7% de la matrícula universitaria en las universidades tradicionales pertenece al primer y segundo quintil de ingreso. Si uno toma las universidades derivadas (es decir estatales de regiones), la presencia de los grupos de ingreso más bajo en ellas es de un 28.2%. No hay cifras comparables para mediados de los años sesenta, pero no es difícil suponer que estas proporciones eran mucho más bajas.

Hay otra imagen de sentido común que es bueno relativizar o neutralizar. El liceo del pasado tiene poco que ver con el liceo actual si se considera el número de jóvenes que tiene a su cargo. Hace algunas décadas el liceo era, en términos sociológicos, una institución de élite, atendida con profesores muy seleccionados y que proveía un currículum de élite, emulado de Europa a fines del siglo pasado, que culminaba en el bachillerato, y que tenía gran valor simbólico. El liceo hoy día atiende prácticamente al conjunto de la cohorte del caso y eso cambia todo.

Partimos hoy desde otro piso, a saber, el de un sistema masificado que tiene consecuencias sobre la movilidad social y la equidad, temas específicos de esta década. En este marco: ¿cuál es el problema central? A juicio nuestro, *el problema central hoy es el de una oferta educativa inadecuada*. En eso se traduce el anacronismo del sistema, heredero de una estructura y un currículum de élite, que al masificarse pierden vigencia. En este anacronismo todos pierden: pierde la élite orientada a la especialización académica y también las mayorías orientadas al empleo o a una educación pos-secundaria de carácter técnico. Se requiere, pues, un gran esfuerzo de ajuste, vale decir, de adecuación de esta oferta a la diversidad social y cultural que habita las aulas del sistema secundario chileno.

El tema entonces es primero de calidad, y luego de equidad. Plantearlo prioritariamente en términos de equidad no permite afrontar el problema central, que es de adecuación de una oferta educativa al conjunto de la sociedad —y que por ende se trata de la producción de esa oferta antes que de su distribución social. El *qué* queremos distribuir es lo primero a resolver.

Creo por otro lado que al definir la problemática de la educación media en Chile exclusiva o prioritariamente en términos de equidad, nos volvemos a colocar en el paradigma anterior sobre política educacional; dicho paradigma concibe las políticas en educación en términos de igualdad de derechos ante la ley y ligadas fundamentalmente a la construcción de ciudadanía y a necesidades del campo político, y relativamente desligadas del problema del desarrollo y del campo de la producción. Finalmente, plantear la prominencia de la equidad sobre la calidad educativa puede sustraer el problema a los actores y niveles institucionales claves (los docentes y de las aulas), para recolocarlo en niveles centrales (los planificadores, los reguladores, los que definen la focalización de los recursos públicos).

4. Génesis de la política de mejoramiento de la educación media en Chile

Las políticas y el programa que voy a exponerles a continuación se construyen, en cambio, sobre los principios combinados de calidad y equidad. Primeramente de calidad, y esto por lo anteriormente expuesto y por la urgencia de elevar en general los aprendizajes relevantes, base social para el concepto cepalino de *competitividad auténtica*. De este concepto se deduce justamente que las políticas adecuadas de mejoramiento de la

educación media tienen que orientarse a elevar el conjunto del capital cultural de los jóvenes.

Si la calidad es prioridad y foco de las políticas, también lo es luego la equidad, pues el acortamiento de distancias relativas entre los capitales culturales de los grupos es crucial para la integración y el sostenimiento del orden democrático. Pero el objetivo de la equidad se funda no sólo en razones políticas o de justicia, sino también constituye una necesidad del desarrollo. Dado que la competitividad auténtica tiene carácter sistémico, requiere de altos niveles de logros educativos en todo el espectro social, y de un aprovechamiento pleno del "stock de talentos" de la sociedad.

Pero más importante es que el concepto de calidad que maneja el Ministerio de Educación, y que está en la base del diseño del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), incluye el concepto de equidad. Porque una oferta educativa de calidad significa oportunidad similar de aprendizaje significativo y relevante para grupos muy distintos, y eso implica una oferta educativa que, diseñada para superar las desigualdades en capital cultural de sus alumnos, es particularmente sensible a dichas desigualdades. En otras palabras, el concepto de equidad que guía las políticas de los años noventa se basa en la necesidad de oferta educativa diferenciada para obtención de resultados de aprendizaje similares y/o comparables.

Tal vez el ejemplo más claro de políticas con cierta historia en esta línea es el programa de educación rural del Ministerio de Educación, que sirve a un estudiantado con necesidades y códigos socioculturales bastante específicos y marcadamente distintos de los de la mayoría urbana. En su matriz jurídica anterior, el Ministerio de Educación discriminaba negativamente a los niños pobres rurales mediante la oferta de un servicio homogéneo para todos, pues los trataba como iguales sin ser iguales. Con ello hacía que sus aprendizajes fueran sistemáticamente distintos y por debajo de los promedios, incluso comparados con los de los niños pobres urbanos.

Para esos niños de población altamente vulnerable (los pobres rurales), una oferta educativa de calidad es la que los hace aprovechar sus habilidades al máximo, y para ello se necesita una oferta sintonizada con sus códigos y con el capital cultural que traen a la escuela. Esto implica programas de estudios, textos y un trabajo con los profesores de características específicas, especialmente relevantes para el contexto rural y de la escuela multigrado, donde un profesor atiende varios cursos simultáneamente. Hace más de 25 años que el Ministerio de Educación no tenía una política para una proporción importante de la niñez del país que adolece de carencias y necesidades específicas, como es la población rural.

Entendiendo que nuestro concepto de calidad incluye la equidad, paso ahora a exponer muy brevemente el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media actualmente en curso. Pero antes de exponerlo haré referencia al origen del programa, cuyo diseño data del comienzo de la Administración Aylwin. Parte con un proceso de investigación encargado por el Ministerio de Educación, que procuró reunir las mejores bases analíticas para fundar una intervención sobre el sistema. Por esta vía se licitaron trece investigaciones que construyeron la base de información y análisis sobre la cual se construyó el diseño que expongo más adelante. Junto con ello el Ministerio de Educación organizó un proceso de consulta dentro del sistema en el que participaron más de 30 mil personas, con 2 043 grupos de discusión.⁷ Además se hizo un esfuerzo serio por recabar información comparada internacional. Por último, se llevó a cabo un proceso de discusión dentro del gobierno en torno a una intervención integral de la educación media, que duró un año y medio en el Gobierno y que culmina en las comisiones convocadas por el Presidente Frei Ruiz-Tagle, las que funcionaron durante la segunda mitad de 1994.

Todo esto constituye un esfuerzo sistemático y prolongado de construcción de una política de intervención sobre el sistema escolar. Puede decirse que tal proceso se basa en lo mejor de la investigación socio-educativa del país y de afuera, y en un esfuerzo político sostenido por constituir acuerdos y consensos de base, sobre la educación media que se tiene y a la que se aspira como país.

5. Estrategia de cambio

¿Y cuáles son los componentes y estrategias de esta intervención? El programa interviene, en primer término, sobre los factores claves de la "caja negra" de la educación, vale decir: sobre sus procesos comunicativos, sobre aquello que ocurre entre profesores y alumnos en materia de transmisión cultural y construcción de aprendizajes.

El Programa actúa en aspectos cruciales de esta oferta educativa diagnosticada como inadecuada: interviene sobre cómo ese currículum es trabajado con los jóvenes (la pedagogía); y trabaja con los jóvenes para redefinir la relación que éstos tienen con su institución escolar. Currículum, pedagogía y jóvenes constituyen el núcleo sobre los que el Programa interviene. Respecto del currículum, no sólo busca actualizar la oferta sino además diseñar un mecanismo de actualización curricular permanente. En lugar de revisiones de planes y programas de estudio cada 25 años para adecuar sistema escolar y sociedad, una institucionalidad de producción y readecuación curricular que funciona en forma abierta con su sociedad, y que se adecua permanentemente.

En materia de gestión pedagógica, no más cursos de perfeccionamiento en que los profesores salen de sus escuelas a tomar apuntes que no tienen ningún impacto sobre sus relaciones de trabajo y los aprendizajes de los alumnos. En lugar de eso se busca constituir grupos profesionales de trabajo que funcionan dentro del liceo, que son apoyados externamente por información y recursos, que funcionan en forma permanente y que se conciben a sí mismos como profesionales. La transformación a realizar es hacer que los funcionarios se constituyan en profesionales, capaces de decisiones autónomas, y de diseño y actualización de sus prácticas.

Respecto de los jóvenes, el objetivo es lograr que el liceo ya no sólo los trate como estudiantes, sino que asuma responsablemente el status de jóvenes de los educandos. Esto significa asumir que los estudiantes están en un estadio especial de su desarrollo humano, que tienen una subcultura muy fuerte, y que si el liceo no se hace responsable de ella y no parte trabajando con ella, se priva a sí mismo de una fuerte base de motivación y de posibilidades de crecimiento.

Es bien sabido que hoy día los jóvenes se aburren en el liceo, y que el aburrimiento es muy mala base para trabajar en el crecimiento humano. Un componente de la política es, por ende, trabajar sobre ese factor. A este respecto lo que se hará —descrito muy esquemáticamente— es trabajar en tiempos extra-curriculares, sábados y vacaciones, en forma similar a los colegios de élite. Esto significa: que nuestros liceos funcionen con talleres intrínsecamente atractivos para los jóvenes —comunicaciones, medio ambiente, deporte, artes—, y potentes en términos de formación.

El segundo eje de intervención tiene que ver con inversiones más convencionales en los sistemas de soporte, vale decir, en el conjunto de condiciones en que descansa este trabajo de alumnos y profesores. En esta materia el programa contempla inversiones importantes en textos y en material didáctico, lo que incluye una amplia gama de instrumentos y posibilidades ligados a softwares educativos de la mejor calidad. Contempla asimismo inversiones en bibliotecas bien dotadas, actualizadas y relevantes. En este marco se espera que cada joven egresado de educación media pueda ser un sujeto activo

en la provisión y búsqueda de información y conocimiento, a saber, que dicho proceso productivo no se restrinja a cursos en los que se toman apuntes, sino que el sujeto habite su liceo en forma real, trabajando en su biblioteca.

Por último se contemplan inversiones importantes en informática. Esto implica diseminar computadores en la educación media chilena: no en algunos enclaves sino en todos los liceos subvencionados. De aquí al año 1998 todos tendrán la infraestructura de computadores suficiente para un trabajo real de sus alumnos con esta tecnología. No se trata sólo de que tengan computadores, lo cual es relativamente fácil. El punto es hacer que los computadores sean usados educativamente en forma fructífera, que éstos constituyan una herramienta poderosa de comunicación. Lo que se establecerá, entonces, es un sistema de comunicación que va a permitir que los liceos y sus alumnos y profesores conversen entre ellos, conversen con la universidad, y a través de Internet se abran literalmente al mundo.

El Programa contempla establecer redes de apoyo alrededor de cada liceo o del sistema. En éstas ya están participando las universidades, que proveen asistencia técnica en el marco de las inversiones en computación ya aplicadas en 65 liceos. Este año el Ministerio de Educación tiene convenios con nueve de ellas para apoyar la entrada de esta tecnología en los liceos. Pero además se busca que en las redes de apoyo participen también empresas, centros académicos independientes, y servicios de consultoría en general. El programa va a establecer los mecanismos mediante los cuales cada liceo dispondrá de los recursos y los mecanismos para contratar asistencia técnica, no sólo dentro del sistema sino también fuera de él. El Ministerio va a generar la información, plasmada en un directorio a actualizar año a año, y los recursos para que los liceos recurran a esa asistencia técnica externa. Esto tiene implicancias vastísimas, no sólo sobre los liceos que van a conectarse con una energía externa que nunca han tenido, sino también va en un sentido inverso: involucrará a las universidades y a un conjunto de agentes externos que van a trabajar con la educación media del país. Con ello se revertirá la tendencia a la autorreferencia de la educación media chilena, que es una de las causales mayores de su precaria calidad. En lugar del repliegue sobre sí misma, del repliegue de la profesión docente sobre sí misma y del currículum sobre sí mismo, todos estos elementos tenderán a redefinirse en forma sistemática mediante estos mecanismos e inversiones.

Otro eje estratégico que cruza el programa es, al igual que en educación básica, la creación de fondos para que los liceos financien sus propias políticas de mejoramiento, nucleándose en torno a un proyecto. En básica está operando hoy día lo que equivale a un Fondecyt de la educación escolar, es decir, un fondo de recursos al que las escuelas postulan competitivamente para realizar sus propias políticas de mejoramiento.

En el diagrama que sigue se intenta ofrecer una visión sinóptica del conjunto de líneas de acción, mecanismos y estrategias del programa MECE-Educación Media.

Si se observa la última columna del Diagrama 1, figuran allí las líneas de intervención del programa: currículum, pedagogía, jóvenes, el conjunto de inversiones aludidas como sistemas de soporte (infraestructura, textos, bibliotecas, material didáctico, computadores), y las tres líneas de acción que apuntan a nuevas relaciones externas de la educación media y su sistema de gestión interno: proyectos de desarrollo educativo, planes de asistencia técnica, y redes de apoyo. En la primera columna puede verse que el conjunto es ordenable en términos de tres modos de intervención articulada del Estado. En primer término, las definiciones curriculares, provenientes del centro del sistema y que estipulan el marco general de funcionamiento del mismo respecto a oferta de objetivos y contenidos educativos. Tal marco define los parámetros de libertad y autonomía, así como las capacidades curriculares de los establecimientos. En segundo término se

establece una intervención directa: un *push* del Estado por sacar al sistema de su precariedad actual, y que tiene que ver con su intervención sobre los procesos y sobre los sistemas de soporte. Por último se alude a una tercera estrategia realizada por dos intervenciones complementarias: por un lado el mecanismo de proyectos de desarrollo educativo, donde los fondos competitivos operan como incentivos, y mediante lo cual que busca que el liceo desarrolle su propia capacidad de gestión y genere acciones en función de incentivos. Complementariamente, lo que hemos llamado "redes de ayuda", vale decir un apoyo "lateral" desde la sociedad, de la inteligencia repartida en múltiples puntos de la estructura social y que queremos conectar con el liceo y su quehacer. Esto mismo puesto en forma gráfica es lo que pretende ilustrar el Diagrama 2.

Diagrama 1
PROGRAMA MECE-EDUCACIÓN MEDIA
COMPONENTES Y COMBINACIÓN DE ESTRATEGIAS DE
IMPLEMENTACIÓN

Estrategia	Mecanismo	Líneas de Acción
Marco	Acción reguladora	1. Currículum y evaluación
Acción Directa	Intervención sobre procesos	2. Programa de Mejoramiento de la Gestión Pedagógica
		3. Programa de Jóvenes
		4. Infraestructura
	Sistemas de soporte Recursos de aprendizaje:	5. Textos
		6. Bibliotecas
		7. Material Didáctico
		8. Computadores
	Incentivo	Proyectos
Apoyo	Redes	10. Redes de Asistencia Técnica
		11. Planes de asistencia técnica

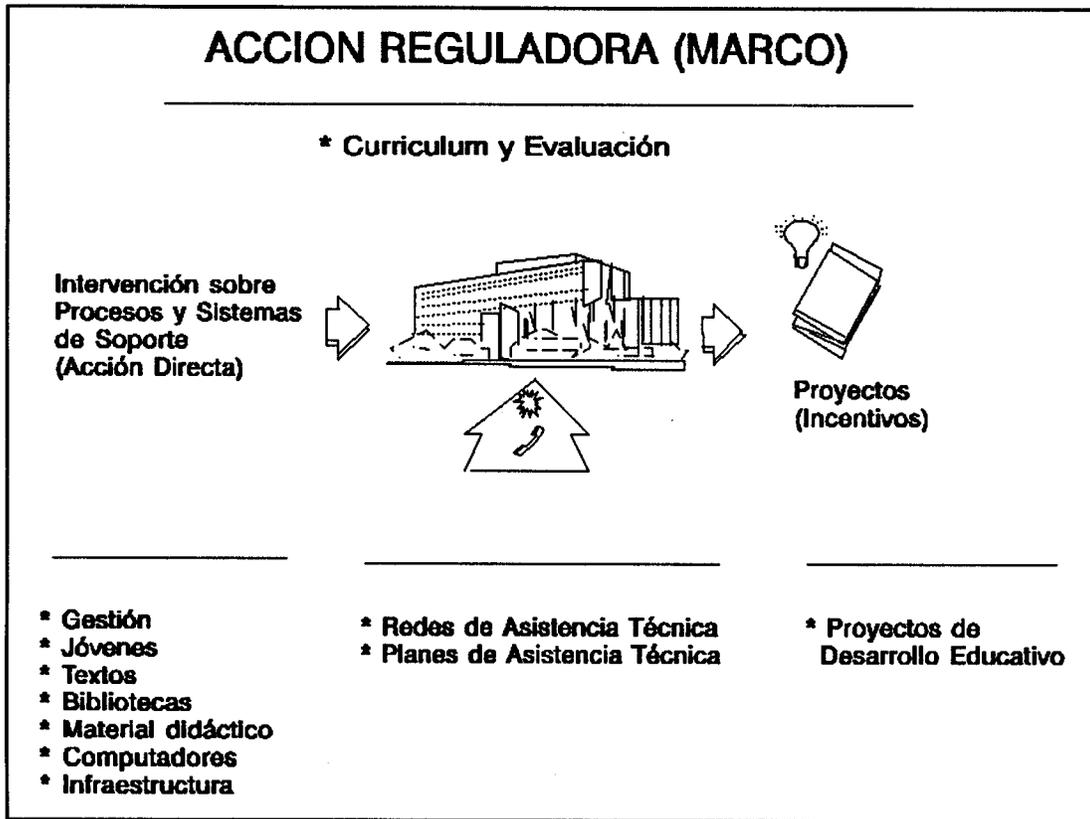
En síntesis, lo que se busca a través de este conjunto de elementos de política no es sumar programas ni construir un listado de tareas, sino articular una estrategia de intervención consistente en que cada elemento está engranado con otros: un tipo de intervención de largo aliento, sostenida en el tiempo, destinada a generar un cambio cualitativo en la educación que reciben nuestros jóvenes, y también en la distribución social de los aprendizajes que este sistema va a producir.

Esa es la apuesta. Para ganarla, el país cuenta con los requisitos básicos. Están los recursos, la voluntad política, y la estabilidad y continuidad en este esfuerzo. Hay confianza en lograr la meta que se busca.

Diagrama 2

PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN MEDIA

ESTRATEGIAS Y COMPONENTES



Capítulo III

PROBLEMAS Y DESAFÍOS DE LA CALIDAD Y LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN MEDIA EN CHILE

1. Introducción

Quiero plantear un comentario y una diferencia con respecto al excelente documento que presentara a este Seminario la División de Desarrollo Social de la CEPAL. El comentario es el siguiente: lo que se discuta sobre reforma de la educación media pública no afecta a los que están en esta sala, pero probablemente afecta al grado de equidad con que se distribuye la educación. Y en cuanto a la diferencia: el problema de la secundaria no es una "alarmante deficiencia de contenidos y un agudo rezago en el enfoque", sino que, más bien, el uso de procesos de enseñanza arcaicos (uso la tradicional distinción entre "contenidos" y "habilidades o destrezas" que se definen en el currículo). Es este retraso en los procesos de enseñanza-aprendizaje el gran problema de la educación secundaria, y es especialmente grave para los jóvenes de niveles socioeconómicos más bajos, a quienes el uso de estos procesos arcaicos les afecta con especial fuerza, como señalaba Cristián Cox.

Voy a defender cada una de estas hipótesis con anécdotas personales y con experiencias que van a requerir de la participación activa de ustedes, los que están asistiendo hoy día a este seminario. A su vez, esta experiencia me permitirá reducir un poco este modelo frontal en que estamos obligados a participar por el formato de la reunión, pero que podemos de alguna manera tratar de ajustar.

2. Defensa de la primera hipótesis

Hace justo un mes, en Buenos Aires, discutíamos sobre estrategias de cambio en educación con 30 planificadores de casi toda América Latina. Llegamos a estar rápidamente de acuerdo en que el problema de calidad estaba en el sector público, no en el sector privado. Entonces examinamos (como buenos planificadores objetivos) dónde enviábamos a estudiar a nuestros hijos. Sólo dos de ellos declararon que todos sus hijos habían estudiado en escuelas públicas, primarias o secundarias. El resto, el 94%, había preferido colegios privados, en la medida que querían ofrecer a sus hijos las mejores oportunidades de estudio y eran consistentes con lo que sabían sobre rendimientos escolares.

Entonces, la primera experiencia que podemos realizar en esta sala en que hay aproximadamente 70 personas, requiere que levanten la mano aquellos cuyos hijos (todos sus hijos) han estudiado en establecimientos públicos. (pausa). Sólo han levantado la mano tres personas. Es decir, es bastante consistente con lo constatado en Buenos Aires. Un 5% de los asistentes a este seminario podría verse afectado por lo que se diga o

concluya en esta oportunidad. Para el otro 95%, dentro de los cuales me incluyo, lo que se sugiera acá o recomendemos no va a tener ningún efecto en la educación de nuestros hijos o, en mi caso, de mis nietos. Es muy importante tener esto presente, porque es distinto sugerir y poner en práctica elementos "para otros", que sugerir algo que nos afecta directamente a nosotros y a nuestros hijos.

Hay un riesgo en llevar a cabo estas experiencias, en la medida en que podría haber resultado un porcentaje muy alto. Pero si uno confía en los resultados de investigaciones previas tiene que esperar que se constaten situaciones similares a las que se dan en casi todas partes donde se discuten los problemas de la educación.

3. Defensa de la segunda hipótesis

Dos anécdotas permiten examinar la importancia de los contenidos a ser aprendidos versus los procesos de aprendizaje; también permiten reflexionar sobre los resultados, si es que hay que dar prioridad al "capital de conocimientos", como se mencionaba anteriormente, o al "desarrollo de habilidades intelectuales de nivel superior".

Una distinguida catedrática universitaria que forma en Chile profesores de biología ha preparado guías de aprendizaje sensoriales, ya que permiten que los alumnos de los últimos años de nivel medio —tercero y cuarto medio— realicen experiencias verdaderamente activas y significativas de aprendizaje, gracias a las cuales "recrean conocimientos". Es decir, esas guías facilitan cumplir las condiciones ideales que esperamos ocurran algún día en los establecimientos de educación. Los profesores que aplicaron experimentalmente estas guías en sus clases señalaron que tenían muchas dificultades con los conocimientos que en ellas se trataban. En otras palabras, el conocimiento no solamente era nuevo para los alumnos sino también para los profesores. Pero estaban muy contentos porque, en la medida en que acompañaban el proceso de aprendizaje, iban aprendiendo ellos mismos los nuevos conocimientos y las nuevas técnicas de enseñanza que podrían volver a utilizar en el futuro.

Lo interesante de la primera anécdota es que cuando la catedrática terminó de preparar sus guías, y me las entregó para la revisión final, fue posible incorporar algunas sugerencias en la parte pedagógica y, en la parte de especialidad, un colega de la Facultad de Ciencias revisó el material y encontró que también era necesario realizar algunas correcciones. Es decir, a pesar de ser una catedrática que formaba profesores de biología, no estaba al día en una disciplina en la cual hay cambios constantes. Es importante reflexionar sobre esta anécdota, ya que lo que entregó a los alumnos no era la última palabra en ciertos procesos biológicos, pero había logrado que los alumnos recrearan el conocimiento y manejaran un método para acercarse a la realidad, para entenderla y para relacionar procesos reales con conocimientos. De hecho, tanto el profesor de la Facultad de Ciencias, como la catedrática y los profesores, quedaron contentos de haber logrado esa capacidad de describir aspectos de la vida real, de relacionarla con conocimientos ya disponibles y de alcanzar conclusiones de interés. Esta habilidad parecía ser mucho más significativa y más importante que el conocimiento específico mismo.

La segunda anécdota se refiere a mi hija menor que ahora cursa el segundo año de educación media en el liceo. El profesor de ciencias sociales del año pasado le "dictó" los temas de ciencias sociales durante gran parte del año, y las pruebas consistían en medir la capacidad de repetir estos dictados. Esto no debería sorprender, porque una de las conclusiones más importantes de los estudios realizados sobre la educación media en Chile es que se detectó que el 80% de los profesores en Chile "dictaban" sus clases.

Ese es un dato suficiente para caracterizar el proceso de enseñanza habitual; todo lo demás es redundante.

El predominio de la enseñanza "frontal" es el gran problema de la educación en América Latina. En realidad, es un problema que no sólo afecta a América Latina sino a todo el mundo. Lo importante en este caso es que mi hija estudia en un excelente colegio, uno de los mejores de Santiago. Sin embargo, esta pobre enseñanza no la afecta en la medida en que los compañeros son bastante buenos, que mi hija lee los diarios, ve televisión y discutimos en las comidas. Estos elementos compensan esos pobres procesos de enseñanza y creo que ella no va a tener ningún problema de aprendizaje, y va a lograr un excelente rendimiento en cualquier parte pese a este profesor que le dicta sus clases. Pero si ella no contara con ese apoyo en la casa tendría, por cierto, serios problemas. Esta anécdota ilustra lo que señalaba Cristián Cox en su exposición: que si bien los métodos son adecuados cuando se trata de una élite que apoya a sus hijos y que tiene una cultura que le permite paliar este tipo de problema en el colegio, no ocurre lo mismo con los grupos del nivel medio cuando se expande la cobertura (que llega ahora al 70 o al 80% de la población en edad de asistir a nivel medio).

Valga ahora otra experiencia personal sobre la importancia de los contenidos, algo más complicada para poner en práctica, porque requiere que ustedes respondan cinco preguntas en un papel cualquiera, y por supuesto anónimo (lo dejan en la mesa de la secretaría al terminar la sesión). Esto es absolutamente voluntario, y el único estímulo es que si ustedes lo dejan ahí yo a la tarde les entrego la tabulación de vuestras respuestas.

Las cinco interrogantes son las siguientes: a) ¿cuántas partículas tenía el átomo cuando ustedes lo estudiaron en secundaria (no en la universidad)?; b) como aquí hay grandes diferencias de edades y los que hayan pasado recientemente van a saber de un mayor número de partículas que los que estudiaron antes, entonces se necesita que escriban la edad (lo que permitirá hacer una clasificación por edad del número de partículas que ustedes aprendieron en el liceo); c) cuántas partículas tendría el átomo según la última información que vieron en televisión o en un periódico (lo conocido, no lo que puedan estimar, sino una cifra que ustedes han oído o visto sobre el número de partículas); d) indicar si el saber el dato correcto o no saberlo ha tenido alguna influencia en su desarrollo profesional o en su calidad de vida; y e) dado que estamos caracterizando un conocimiento que se considera importante y que está en permanente evolución, la última pregunta consiste en indicar (no se extiendan mucho, sean muy breves) qué es lo que deberíamos aprender en relación con el átomo. Esas son las cinco preguntas.⁸

Gran parte de los conocimientos científicos varían con una rapidez increíble. La ciencia va cambiando y ni siquiera se puede decir que la interpretación de la historia es constante. Dependiendo de la correcta identificación de los papiros de la séptima caverna de Qumram, sabremos si el Nuevo Testamento se escribió 20 o 40 años después de la muerte de Cristo. Esta identificación determinaría la interpretación del grado de error histórico de los textos, porque si se escribió 40 años después de la muerte de Cristo, significa que la mayor parte de los testigos estaban muertos; y si se escribió sólo 20 años después, se reduce la posibilidad de equivocaciones históricas porque habrían muchos testigos que las rectificarían. De modo que cualquiera de estos días va a aparecer en televisión una noticia que nos va a permitir reinterpretar una parte muy importante de la historia de la humanidad.

4. Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje

Es necesario aceptar que el conocimiento está en cambio permanente, y hoy tenemos una vivencia del cambio del conocimiento mucho más fuerte que la que se tenía a mediados de este siglo. Es en ese sentido que cuando se habla de "capital de conocimiento" hay que ser muy cuidadoso, porque no se trata de cantidad de conocimientos, ni de acumulación de datos o cifras, sino de la capacidad intelectual para mirar los antecedentes críticamente, relacionarlos con elementos que a nosotros nos interesan y llegar a conclusiones significativas a través de un proceso sistemático.

Este es el tipo de habilidades que permiten participar en la utilización y desarrollo de la nueva tecnología. Como dice el Presidente de la Sony, todo el personal debe tener la capacidad para mejorar la productividad de una empresa. Esto significa tener la capacidad de conversar, dialogar, llegar a acuerdos, mirar qué está pasando, para lograr mejorar la eficiencia y productividad. Entonces, en resumen, hay que estimular la capacidad de realizar las actividades de una manera más eficiente y eso implica cambios sustanciales en lo que pasa en la sala de clases. No es tanto un problema de los conocimientos que se aprenden como de la habilidad que se desarrolla para adquirir nuevos conocimientos. Cada uno de nosotros probablemente preferiría Sócrates como maestro, con lo que Sócrates sabía en su tiempo, que a un maestro promedio que tenga acceso a los conocimientos de ahora. Con la capacidad de análisis generada en la interacción con Sócrates sería fácil tomar los datos de la televisión y llevar a cabo logros bastante más interesantes que los que alcanzamos con la formación de la escuela promedio actual.

Aún hoy en una clase frontal activa no es posible intercambiar ideas en la escuela. En una clase de 30 alumnos que dura 45 minutos y con un profesor que entrega los antecedentes en apenas 15 minutos, sólo es posible que cada alumno hable un minuto. Eso sería el máximo de intercambio que permite la participación activa perfecta en una clase frontal. Aún esta clase frontal perfecta es muy aburrida para jóvenes que deben permanecer en silencio 44 minutos. En cambio los jóvenes están dispuestos a desempeñar roles creativos, con reglas de juego muy precisas, escritas en un manual de 200 páginas como es el caso de "Dungeons and Dragons", y dedicar seis o diez horas seguidas a desempeñar esos roles.

5. Estrategias de cambio

Es necesario cambiar lo que pasa en el aula, y cambiarlo dramáticamente. Y para eso hay que entrenar a los profesores, como decía también Cristián Cox. La tarea no es fácil. El profesor Rolf Arnold de la Universidad de Kaiserlauten decía, hace dos semanas en esta misma sala, que la mayor parte de los profesores alemanes no era capaz de transformar sus enseñanzas en "tareas de aprendizaje" para los alumnos. Por eso estaban preparando guías de actividades para los alumnos cuyo trabajo fuera facilitado y supervisado por los maestros. Problemas similares se detectan en Inglaterra, Escocia, Australia e Israel. Esto indica que sería aún más difícil que los profesores de América Latina puedan presentar a sus alumnos tareas de aprendizaje adecuadas. Para lograrlo hay que contestar correctamente a las diez preguntas siguientes:

¿Cómo dar opciones reales sobre el aprendizaje en marcos cuidadosamente precisos? ¿Cómo utilizar el conocimiento previo de los alumnos? ¿Cómo ofrecer oportunidades de trabajo individual y grupal? ¿Cómo lograr que aprendan a comunicarse eficientemente por escrito? ¿Cómo asegurar una vinculación con el contexto en que están el alumno y la escuela? ¿Cómo ofrecer oportunidades de evaluación formativa en que encuentren

maneras de mejorar el rendimiento? ¿Cómo dar oportunidades para que la familia tenga alguna vinculación con los procesos de aprendizaje? ¿Cómo lograr que junto al aprender y comprender ocurra un hacer y un valorar? ¿Cómo permitir la exploración de respuestas divergentes? ¿Cómo asegurar que cada alumno logre avanzar cada día y mejorar su autoestima?

Responder estas preguntas requiere cambiar el *proceso* de aprendizaje que ocurre en la sala de clases. Allí radica el problema. El proceso fue adecuado hasta mediados de siglo, cuando los alumnos eran homogéneos porque correspondían a una élite de 10 a 20% del grupo de edad correspondiente (como el grupo al que ahora pertenece mi hija menor), y una gran parte del aprendizaje se realizaba en la casa. Pero hoy no funciona para un grupo heterogéneo que sólo depende de lo que aprenda en la escuela o el liceo.

Para cambiar el proceso hay que maximizar la formación profesional de los maestros y darles guías similares a las que preparan en Kaiserlauten. Es lo mismo que ocurre en música: entrenar a los pianistas (si es posible hasta el nivel de un Arrau o un Horowitz) y entregarles partituras de los grandes creadores para que seleccionen los conciertos más adecuados al público y los ejecuten recreándolos como obras maestras.

Pero cada intérprete necesita las partituras de un Beethoven, un Schumann, un Liszt, o un Mozart. Porque conviene recordar que Arrau nunca desarrolló un concierto que hoy estén tocando otros pianistas. Fue un ejecutante maravilloso. Pero junto a los ejecutantes maravillosos se necesitan también creadores maravillosos, y eso se nos olvida en educación.

De modo que, junto con profesionalizar a los profesores y lograr que tengan la mejor formación posible, hay que entregarles materiales (el equivalente a entregarles partituras de conciertos) que les permitan a sus alumnos desarrollar procesos de aprendizaje significativos, porque cada actividad en el aula, en cada momento, debería ser un proceso creativo y un proceso de re-construcción del conocimiento. Para eso se necesitan estas guías, estos scripts, módulos, guiones o mapas que les permitan navegar en este proceso de aprendizaje. Estos módulos liberan al profesor del tiempo dedicado a las instrucciones rutinarias, y le dan tiempo para los aspectos sustantivos, tal como un director de cine o un director de teatro tiene un script y puede adaptar un Hamlet al tiempo actual o mantenerlo en su época original, sin dejar de utilizar el argumento general del Hamlet original.

En los procesos que acontecen actualmente en las salas de clases no hay opciones para los alumnos, no hay capacidad de diálogo, no hay descripciones de situaciones, no hay inferencias, no hay evaluación que permita que el alumno vaya mejorando en el proceso. No ocurren las actividades que sabemos que serían deseables. Para promover un cambio significativo en ese ambiente se necesitan estas guías, mapas, partituras, módulos o guiones que ayuden a los profesores a lograr situaciones de aprendizaje que capten el interés de los alumnos y estimulen su participación.

Capítulo IV

ESTRATEGIAS DEL PROGRAMA MECE-MEDIA: ¿CÓMO AUMENTAR LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN?

I. CALIDAD, PRE-REQUISITO PARA LA EQUIDAD

En primer lugar debe enfatizarse que el MECE en general, y el MECE/Media en particular, parten de la base de que no es posible aumentar la equidad sin mejorar la calidad. Por ende, el eje del proyecto es *primero* la calidad y, en segundo lugar, la equidad. En efecto, no tiene sentido ampliar las oportunidades de acceso a una educación que consideramos irrelevante.

De manera que las estrategias utilizadas para aumentar la equidad surgen esencialmente del convencimiento de que es indispensable mejorar la adecuación entre la oferta del sistema educacional y las demandas que surgen de necesidades diferentes —y muchas veces heterogéneas— de los estudiantes que forman parte de dicho sistema, y de requerimientos del medio social al que deberán incorporarse a su egreso.

II. ESTRATEGIAS A DISTINTO NIVEL PARA MEJORAR CALIDAD Y EQUIDAD

1. Definición y diseño del programa

En la etapa de definición y diseño del programa se mantuvo en forma permanente una perspectiva de participación real. En efecto, se trata de un programa de *diseño abierto*, o como lo hemos llamado también, de *creación colectiva*. Partió con un diagnóstico y con propuestas construidas por los principales investigadores del país, que exploraron toda la realidad educacional chilena, considerando su diversidad y las necesidades, temores, angustias y esperanzas de una amplia gama de entornos y actores: urbano y rural, municipal, particular subvencionado y pagado, humanístico-científico y técnico profesional, centro y regiones, profesores, alumnos y apoderados, empresarios, académicos, políticos y trabajadores. Acogió también las observaciones de quienes conversaron, en todo el país, sobre la educación media. Directores, alumnos, profesores, apoderados, carabineros, taxistas y muchos otros, hicieron ver sus preocupaciones, explicitando aquello que consideraban valioso, riesgoso y/o simplemente malo.

Esta mirada amplia a todo el país y la cuidadosa receptividad que tuvo el programa frente a un amplio haz de actores, hizo posible que muchos grupos, habitualmente marginados de los procesos de construcción de políticas, tuvieran presencia en el proceso de diseño de la política educativa.

2. Ajuste a situaciones reales en la ejecución del programa

Por otra parte, el diseño del programa se hizo dejando amplios espacios para adaptarlo a las necesidades específicas de los liceos donde se aplica. No hay aquí reglas rígidas ni asignaciones masivas homogéneas. El programa reconoce la diversidad del sistema educacional y quiere hacerse cargo de ella en sus distintos aspectos: currículo, pedagogía, jóvenes, recursos de aprendizaje, proyectos, y asistencia técnica. La creación colectiva inicial se mantiene durante todo el período de ejecución, abriendo espacios amplios de autonomía y decisión a los establecimientos educacionales y a los grupos significativos dentro de ellos.

3. Contenidos expresamente referidos a la distribución de una educación de calidad

El programa atiende a los liceos subvencionados, municipales y particulares, con un criterio de focalización. Esto implica que las acciones se ajustan a las necesidades de los liceos, y ponen recursos que hasta ahora estaban restringidos a los colegios más exclusivos del país, a disposición de liceos que nunca habrían podido acceder a ellos. Para dar cuenta de las acciones consideradas, es conveniente señalar primero algunos aspectos generales del programa, para luego detallar acciones específicas.

a) *Acciones generales*

El programa reconoce y enfrenta las restricciones presentes que obstaculizan muchas de las acciones necesarias para mejorar la calidad de la oferta educativa. Así, en el ámbito del currículo no sólo apoya y promueve la capacidad del Ministerio para diseñar el núcleo curricular y los planes y programas de estudio dispuestos en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, sino también trabaja en los liceos mejorando la capacidad de directivos y profesores para evaluar y adaptar el currículo, y pone a disposición de los liceos la mejor capacidad técnica del país para prestarles asistencia técnica. Igualmente, en el ámbito de la pedagogía desarrolla la capacidad de análisis de los profesores para hacerse cargo de su propia práctica y generar los mecanismos para transformarla; pone a disposición de ellos diversos recursos de aprendizaje, y los apoya para que puedan estudiarlos, adquirirlos y evaluar su utilidad. Con ello, hace que los profesores sean consumidores informados de los recursos existentes.

Al mismo tiempo ayuda a crear un mercado, dando por esa vía indicaciones claras a los proveedores acerca de lo que el sistema efectivamente necesita y está en condiciones de utilizar, mejorando así la disponibilidad de recursos para todos. De esta forma, el programa pretende desarrollar la capacidad profesional de directivos y profesores para administrar y llevar a cabo sus tareas con autonomía y responsabilidad. El cumplimiento de este objetivo por sí solo representará un avance extraordinario en las oportunidades de los estudiantes menos favorecidos: directivos y profesores, autónomos y responsables, estarán en condiciones de formar a su vez jóvenes autónomos y responsables.

El programa también destina recursos a trabajar con los jóvenes directamente. Este trabajo apunta a desarrollar en los alumnos de los liceos un sentido de identificación y pertenencia con el establecimiento en el cual estudian, proporcionándoles así un espacio propio, que les permita aprovechar su energía en un ambiente protegido y acogedor. Un liceo que pertenece y que acoge a los jóvenes es un espacio propicio para

su desarrollo personal, habitualmente inexistente para muchos de los estudiantes en nuestro país.

b) Acciones específicas

Currículo: Tradicionalmente hemos entendido que la igualdad de oportunidades se expresa a través de un currículo homogéneo, sin considerar la diversidad de personas, ambientes y necesidades del sistema educacional. Las posibilidades de diferenciar el currículo, o de diseñar planes de estudio especiales, han estado implícitamente reservadas a los colegios con mayores recursos. Frente a esta situación, el Programa MECE/Media elaborará modelos curriculares para ponerlos a disposición de distintos tipos de liceos, particularmente los liceos rurales y liceos polivalentes, que son los que atienden a la población más vulnerable.

Informática: La conexión en red entre liceos y entre ellos y una universidad, y las oportunidades de acceso a Internet y otras redes, a las bibliotecas universitarias, al contacto inter-liceos y al intercambio dentro y fuera del país, representa la eliminación, o al menos la reducción, de la discriminación resultante del aislamiento geográfico o de la falta de recursos.

Asistencia técnica: Los liceos tendrán acceso a un Directorio de especialistas en las distintas áreas técnicas y disciplinarias relacionadas con su quehacer. A través de ello, podrán seleccionar el tipo de asesoría o asistencia técnica que requieren, la que será financiada por el programa. De esta forma, será posible superar otro tipo de aislamiento, a saber, el que se da respecto al conocimiento actualizado.

Proyectos de desarrollo educativo: El programa consulta un trato preferencial para los liceos de más alto riesgo, definidos según criterios tales como la pertenencia a comunas del plan de erradicación de la pobreza, los indicadores de vulnerabilidad de la población atendida (definidos por JUNAEB), o el riesgo educacional según indicadores del SIMCE o la PAA.

La aplicación de éstas y otras acciones también abrirá instancias de elección y selección para profesores y alumnos cuyas vidas y cuyo trabajo suele caracterizarse por contar con muy pocas oportunidades para ello. Hasta ahora la práctica ha tenido que restringirse al uso del libro disponible, del material que se recibió de regalo, o de lo que se distribuyó homogéneamente a todos los liceos, sin considerar su real pertinencia. Con el apoyo logístico del Programa, en cambio, el trabajo se hará más personalizante, profesional y autónomo. Y si bien el Programa pretende abrir diversas oportunidades, tal vez ésta sea la mejor de todas.

Capítulo V

CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN CHILE

El tema central de lo que sigue de esta ponencia es la calidad y equidad de la educación media en Chile, y ha sido ordenado en los siguientes puntos: el rezago de la educación, la segmentación social en la calidad de la educación, la centralidad del actor-docente en el proceso educativo, y la necesidad de atender las deficiencias curriculares.

1. El rezago de la educación

La preocupación creciente por las fallas del sistema educativo en Chile puede explicarse por una paradoja: mientras el país crece en productividad, equilibrio y eficiencia en muchas de sus áreas y niveles, "nuestro sistema escolar adolece de graves fallas y su desempeño es de baja calidad, inequitativo e ineficiente." ("Informe Brunner, p. 7.) El Informe Brunner ilustra este rezago: "A nivel nacional, el puntaje neto promedio en las asignaturas de castellano y matemáticas el año 1993, alcanza en segundo año medio, respectivamente, a 43% y 30% en la rama científico humanística y a 35% y 18% en la rama técnico-profesional (...) Una investigación por muestra realizada en 1992 pone de manifiesto que en el último año de la enseñanza media, los alumnos no han desarrollado, en promedio, una capacidad aceptable de redactar un texto coherente ordenado en torno a un tema principal ni poseen un conocimiento aceptable de la gramática: la comprensión de lectura sólo alcanzó un índice promedio de 60% para el total de la muestra. El rendimiento observado en matemáticas fue aún más bajo y decreciente entre el primer y cuarto año de enseñanza secundaria." (Informe Brunner, pp. 14-15.)

El sistema educativo puede convertirse o bien en la *llave maestra* para "catapultar" un conjunto de progresos haciéndolos confluir hacia un país socialmente integrado; o bien en el *cuello de botella* que impide dicha integración social pese a los adelantos en materia productiva, macroeconómica e institucional. De manera que cuanto mayor es el contraste entre el crecimiento económico, el desarrollo institucional y la inserción global, de una parte, y el anacronismo y la inequidad del sistema educativo por otra parte, más parece crecer también la preocupación pública por impulsar un "salto educativo". Dicho salto se piensa en términos de modernización del sistema, actualización curricular, aumento de la calidad de la oferta y mayor equidad en el acceso a la educación.

Existe una relación marcada entre inequidad de la educación, segmentación social en la *calidad* de la oferta educativa, y en las *condiciones socioculturales* de recepción de dicha oferta. Estos componentes de segmentación constituyen un fuerte eje de reproducción de inequidades a futuro.⁹ La segmentación obliga a distinguir entre distintos niveles de intervención. La literatura consultada distingue entre el *nivel meso* (relación comunidad-escuela), el *nivel macro* (sociedad-escuela) y el *nivel micro* (escuela-sala de

clases) (Himmel *et al.*, 1993, pp. 8 y 24). Hecha esta distinción: ¿Cómo coordinar las intervenciones de nivel meso, macro y micro para abordar los componentes de la segmentación de la calidad educativa para el nivel medio?

Puede suponerse que para enfrentar la segmentación en la calidad de la oferta, deberán privilegiarse el nivel macro y micro (políticas globales de educación, aumento del gasto en el sector, reforma del sistema educativo, y mejoramiento en la dinámica interna de los establecimientos); y que para mejorar las condiciones socioculturales de recepción cobran especial importancia el nivel meso (mayor acercamiento de la escuela a los problemas socioculturales de la familia y la comunidad de los alumnos), y el nivel macro, que incluye tanto políticas y programas sociales complementarios para apoyar el desarrollo comunitario y el mejoramiento del hábitat, como un estilo de desarrollo con mayores canales de integración social. Pero esta jerarquización es general y requiere una sistematización que ayude a ordenar y coordinar acciones en distintos niveles.

2. Segmentación social en la calidad de la educación

Pese a la alta tasa de escolaridad en la educación media a escala nacional,¹⁰ los factores de segmentación en calidad son diversos e incluyen los recursos económicos, las ofertas educacionales y el rendimiento según tipo de establecimiento.¹¹ Conforme a las pruebas de rendimiento del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMCE), son generalizados los bajos logros en matemáticas y castellano. Pero también son muy fuertes las diferencias de rendimiento entre alumnos de establecimientos privados pagados, por un lado, y particulares-subvencionados y municipales por el otro, siendo los alumnos de las escuelas rurales los de peor rendimiento (Cox, 1994, p. 10).

Esta brecha según tipo de establecimientos (pagados vs. municipales y subvencionados) evidencia un claro corte socioeconómico de la segmentación en la calidad de la oferta. Considérese, por ejemplo, que si bien en 1990 sólo un 9.0% de alumnos cursaban en la educación media privada no subvencionada, este porcentaje era del 34.2% en el quintil más alto y del 4.3% en el primer quintil. Por otra parte, el 51% de los alumnos asiste a establecimientos municipales y el 31% a establecimientos privados subvencionados, pero en el estrato socio-económico bajo el porcentaje es del 82 y 58% respectivamente. Esta diferencia impacta el acceso segmentado a la educación superior, donde en 1990 el porcentaje de matriculados del quintil más bajo era del 9.1%, en contraste con el 38.1% del quintil más alto, y donde el porcentaje de acceso es notablemente superior para alumnos provenientes de establecimientos privados no subvencionados en contraste con aquellos de escuelas municipales o particulares subvencionadas.¹² Los resultados de aprendizaje medidos por el SIMCE para 2º Año Medio en 1993 muestran que "los puntajes de los establecimientos municipales, clasificados como de nivel socio-económico bajo, obtienen, en algunos casos, en la modalidad HC, hasta 28 puntos porcentuales menos que sus congéneres de nivel socio-económico alto"; y en cuanto a niveles de deserción, "el 91% de los alumnos de los colegios pagados llega a 4º medio y egresa el 88%", mientras "en los colegios municipales llega a 4º medio el 67% y egresa el 59%." (Programa MECE Media..., 1994). Los resultados de las pruebas de medición del SIMCE aplicadas a alumnos de 2º medio en 1993 muestran claramente la segmentación de rendimiento. En el área de castellano los promedios nacionales fueron 50.77% en establecimientos municipales, 54.79% en los particulares subvencionados, 69.53% en particulares pagados y 52.92% en los corporativizados, índices que para el área de matemáticas alcanzaron respectivamente el 39.18, 43.05, 63.34 y 41.46 %.¹³ Pruebas más recientes aplicadas por el Ministerio de Educación a alumnos de 1º, 2º y 4º medio

revelan rendimientos y contrastes más dramáticos aún: las respuestas correctas de alumnos de planteles municipalizados y particulares subvencionados no superan el 48% en castellano y el 29% en matemática, mientras en los planteles particulares los resultados fluctúan entre 55-60% para castellano y 30-42% en matemática.¹⁴ También la distribución geográfica de los establecimientos muestra un claro sesgo pro-urbano en varias regiones, con una bajísima densidad de establecimientos en algunas zonas de población dispersa en el país, y con cobertura y rendimientos diferenciados. De acuerdo a los resultados de la encuesta CASEN con base en una muestra de 1990, la cobertura de enseñanza media alcanza al 48.7% en zonas rurales y el 85.3% en zonas urbanas; y los rendimientos promedio en las pruebas del SIMCE son inferiores en establecimientos de zonas rurales respecto de los de zonas urbanas.¹⁵

Además de estos datos "duros" deben considerarse las formas de discriminación del *currículo oculto* que también constituyen una señal de segmentación. Existen relaciones sociales y de difusión del conocimiento, tanto dentro como fuera de las escuelas, que discriminan a la mujer, a los estudiantes aymaras y mapuches, y a estudiantes de menores ingresos (Edwards, *et al.*, 1993, anexo 1, p. 16). Estas formas de discriminación también deben abordarse en distintos niveles. Así, el sesgo urbano en la concentración de establecimientos es parte del nivel macro (relación MINEDUC-municipio); mientras la discriminación en el currículo oculto requiere mayor intervención en los niveles meso y micro (relación comunidad-escuela y relaciones intra-escuela).

Otro insumo intangible o de currículum oculto en la calidad de la oferta educativa es el *patrimonio simbólico de los establecimientos*. La falta de un proyecto educativo propio en las escuelas incide negativamente en su calidad. En la mayoría de los establecimientos no existe proyecto educativo, salvo en casos donde el director ejerce un fuerte liderazgo o donde la escuela tiene una tradición institucional que le provee perfil e identidad (Edwards, *et al.*, p. 133). En el caso de establecimientos particulares pagados y subvencionados religiosos, existe un alto nivel de institucionalización, normas que regulan las relaciones entre la administración y la docencia, un proyecto educativo articulado a una concepción global de la educación y mayor trabajo en equipo. Todo ello potencia la calidad de la oferta educativa. En establecimientos particulares subvencionados tiende a imponerse un criterio de mercado y captación de matrícula, en que se publicita una imagen instrumental de movilidad social, pero muchas veces sin un sustento institucional ni una tradición histórica de las propias escuelas (*ibid.*, pp. 62-72). Si se considera este patrimonio simbólico de los establecimientos como factor que incide en la calidad de la oferta educativa, cabe plantearse cómo potenciarlo desde políticas orientadas a mejorar la calidad y equidad en el sistema educativo. ¿Cómo incorporar en políticas la movilización de estos activos intangibles para elevar la calidad al interior de los establecimientos? ¿Es posible condicionar asignación de algunos recursos públicos a un compromiso (o a resultados), por parte de las escuelas, de mejorar estos intangibles?

3. Centralidad del actor-docente en el proceso educativo

Factor decisivo en la calidad de la educación es *el deterioro en la situación de los docentes*, y esto en triple sentido: la merma de sus ingresos tanto en términos absolutos como en relación a otras ocupaciones, padecida durante la década pasada y que recién comienza a revertirse en los años noventa; el deterioro del reconocimiento social respecto del protagonismo del docente en la socialización y el desarrollo, tanto al interior de los establecimientos como en el mundo laboral; y el deterioro de la capacidad profesional de los docentes, y de su actualización en conocimientos y formas de transmitirlos. Este triple

deterioro constituye un cuello de botella para el mentado salto educativo (en la calidad del aprendizaje, en la actualización curricular o en la modernización de la gestión educativa). La combinación regresiva de bajas remuneraciones, desvalorización simbólica de los docentes, y la falta de acceso de éstos a procesos decisorios tanto en las escuelas como en el sistema educativo, ha tenido un impacto negativo en la calidad de la educación.¹⁶ En contraste, la comunidad en general valora la labor docente y la tarea formativa-orientadora, y existe consenso en que ello debe reflejarse en remuneraciones y condiciones laborales, así como en mayor inversión en la formación de los propios docentes (Ministerio de Educación-Chile, 1993, pp. 43-44). También debe consignarse el impacto negativo sobre la situación de los docentes ejercido por la transformación del sistema educacional durante el gobierno del general Pinochet. La municipalización-privatización acarrió un deterioro en condiciones de trabajo y en status ocupacional de los docentes; la pérdida de status de funcionario público y del Estatuto Docente mermó las condiciones de empleo y trabajo; y la reducción del gasto público en educación, así como las exoneraciones masivas, acrecentaron la gravedad de esta situación. La recontractación de los docentes con aumento de remuneraciones, llevada a cabo en el período post-gobierno militar, ha revertido sólo parcialmente el deterioro previo en la situación económica de los docentes.

Todo intento por elevar la calidad de la educación tendrá que comenzar por revertir la combinación de bajos salarios, deterioro social del docente y su falta de espacio para decisiones educativas. Éste no es sólo un problema técnico sino también político. Los conflictos recientes entre la instancia decisoria en el nivel macro (Ministerio de Educación) y el Colegio de Profesores muestran la resistencia del actor-docente, porque la experiencia les sugiere que la "flexibilización" invocada por el gobierno es un eufemismo que connota inestabilidad laboral, merma de ingresos y pérdida de estatus profesional. Que los profesores agremiados coloquen la estabilidad laboral y un fuerte aumento de salarios como prioridades en la agenda de negociación tiene relación con lo recién señalado.¹⁷ El problema central que se plantea para conciliar los desafíos técnicos y políticos es: ¿Cómo priorizar la capacitación docente, la actualización de sus conocimientos y técnicas pedagógicas, la flexibilización del rol de los docentes tanto en la gestión como en los currícula, el incentivo a su iniciativa en gestión y métodos de aprendizaje; y al mismo tiempo responder a las prioridades que los propios docentes colocan en la mesa de negociación política, como son el aumento de salarios y la estabilidad laboral?

Abordar el problema en sus tres aspectos implica acciones en distintos niveles. Las remuneraciones son un problema que le compete regular al nivel macro; la flexibilización organizativa, el reciclaje docente y la actualización curricular atraviesa todos los niveles (precisamente porque la flexibilización supone descentralización); el reconocimiento social de la labor docente tiene mayor peso en el nivel meso; y la participación en decisiones en el nivel micro y meso (intra-establecimiento y entre la comunidad local/municipio y el establecimiento).

Las exigencias que el salto educativo le impone a la calidad y formación docentes son muchas. Requieren un cambio profundo y una actualización intensiva en la formación universitaria de los docentes; y también requieren mecanismos que permitan y estimulen el reciclaje permanente del docente en su carrera profesional. Difícilmente pueda darse un salto importante en la calidad de la educación media si el conjunto de políticas que combinan flexibilización en la gestión administrativa con actualización curricular, no va acompañado en el mediano plazo de este salto cualitativo en la formación y el reciclaje docentes. Esto significa no sólo invertir en la formación profesional y la capacitación permanente de los profesores. También obliga a ofrecer estímulos materiales y simbólicos

que motiven al actor-docente a invertir energía y tiempo en este proceso de autoformación y reciclaje.

En este contexto cabe destacar que en el plan de reforma de la educación media recientemente anunciado por el Ministro Sergio Molina, existe un componente de fortalecimiento de la profesión docente que supone: mayores recursos estatales para apoyar innovaciones en los currículos de formación del magisterio; más oportunidades de perfeccionamiento profesional y mayor injerencia en los programas de innovación y mejoramiento de la educación; mejores condiciones de trabajo en los establecimientos; participación de los docentes en los planes de desarrollo educativo municipal; y un aumento de remuneraciones que fijará el mínimo en 130 mil pesos mensuales en 1995 y 150 mil en 1996.¹⁸ Dentro del componente "gestión pedagógica" en la reforma de la educación media, se menciona como objetivo central apoyar la re-profesionalización de la labor docente, fomentando el paso de una función docente eminentemente técnica y aislada, a una de carácter profesional, reflexivo y de trabajo en equipo.

4. Enfrentando deficiencias curriculares

En Chile se observa una alarmante deficiencia en contenidos programáticos y un agudo rezago en el enfoque pedagógico. El anacronismo curricular ha sido enfáticamente reconocido por el propio Ministerio de Educación. Un documento del organismo pertinente señala: "El problema respecto al *qué* de lo que la EM comunica a sus estudiantes es triple: a) falta de pertinencia y pobreza de significado formativo de sus contenidos; b) falta de diferenciación de los mismos de acuerdo a tipos de alumnos y sus necesidades y expectativas de desempeño futuro; c) precariedad institucional del sistema respecto a procesos de diseño, monitoreo y evaluación curricular." (Programa MECE Media..., *op. cit.*, p. 44.) La falta de actualización curricular se enfatiza en muchos sentidos: como desconexión de contenidos respecto de la vida de los jóvenes y de los cambios socioculturales y del mercado laboral;¹⁹ como desmotivación que producen métodos y contenidos cuyos significados son percibidos como inútiles e irrelevantes por los propios alumnos; como persistencia de un estilo "frontal", "memorístico", "mecánico", "poco dinámico" "internamente desarticulado o inconexo"; y como rezagado en la transmisión de nuevas destrezas como la informática y el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación. En vistas de todo ello, la reforma en la educación media recientemente anunciada por el gobierno señala que la educación media, junto con beneficiarse de actividades educativas de libre elección, proyectos de desarrollo educativo y planes de asistencia técnica, deberá enfrentar una reforma de sus objetivos, contenidos y estructuras; dicha reforma tendrá que pasar por la instauración de un nuevo currículo, en un esfuerzo de largo aliento y fuertemente descentralizado.²⁰

La descentralización curricular puede agravar más este anacronismo, sobre todo en aquellos establecimientos desprovistos en recursos humanos y en asesoría técnica actualizada. Nos precede un largo período de congelamiento en la discusión curricular en el país durante el gobierno militar, en un período que requería de una intensa discusión de enfoques y contenidos curriculares a la luz de las grandes transformaciones en la producción del conocimiento, en las rutinas laborales y en la industria cultural. Sólo en las ONGs se dio una investigación pedagógica exhaustiva durante los años de la dictadura, pero divorciada de la práctica pedagógica y del debate público. Además, el país enfrenta "acumulativamente" una tradición donde predomina una forma de enseñanza "ahistórica, fragmentada, abstracta, sin sentido, con fuentes muy restringidas de saber, memorística, en fin, anacrónica en varios sentidos".²¹

Una política de reforma curricular que apunte a *actualizar los enfoques* requiere complementarse con una política *de apoyo focalizado en los establecimientos con menores recursos humanos*. La actual descentralización otorga la necesaria flexibilidad curricular, pero falta la iniciativa de las propias escuelas y SEREMIS, ya que la mayoría se limita a copiar los módulos propuestos por el MINEDUC. La tradición estatista hace difícil que la iniciativa en la base educativa deje de adoptar pasivamente los módulos provenientes de las instancias ministeriales. La flexibilización requiere algo más que módulos electivos: reforma administrativa en los establecimientos, mayor integración del plan de estudios, fomento de la iniciativa docente, reciclaje de profesores conforme a requerimientos curriculares emergentes, presión de la comunidad, reconocimiento de competencias y saberes propios de los estudiantes, etc. (Universidad Católica de la Santísima Concepción, 1992, pp. 170-172). ¿Quién y cómo promueve estos instrumentos complementarios a la flexibilización curricular "por decreto"? De lo anterior pueden inferirse criterios de promoción de un cambio curricular para elevar la calidad/equidad de la oferta educativa. Entre estos criterios merecen considerarse los siguientes:

i) En general, reorientar el *enfoque* curricular a aprender- haciendo, al mayor vínculo entre el conocimiento y la vida cotidiana, y a enseñar a los alumnos a que construyan sus propios conocimientos. "El criterio rector en este punto es sustituir la enseñanza frontal por métodos activos (...) que combine el trabajo individual con el trabajo en grupo; y que se apoye en un uso efectivo de textos, guías de trabajo y material didáctico moderno, computadores provistos de software educativo, y bibliotecas adecuadas." (Programa MECE Media..., *op. cit.*, p. 73.)

ii) Adecuar la flexibilidad curricular a un equilibrio entre decisiones del nivel central y delegación de responsabilidades en niveles intermedios y establecimientos escolares, a lo que debieran sumarse organismos específicos dedicados a la producción y actualización de currículo (Cariola, 1993, p. 188). El propio Estado debiera focalizar gastos para contratar el apoyo de dichos organismos en asesorías a escuelas más desprovistas de recursos humanos para el rediseño curricular. Estos gastos podrían canalizarse mediante el mecanismo propuesto de un Fondo Nacional para la Educación, creando Centros de Desarrollo Curricular Acreditados (CDCA) que ofrezcan la capacidad técnica para proponer soluciones curriculares ajustadas al tipo de establecimiento, su medio sociocultural y su proyecto educativo. Los CDCA "constituirían una oferta con criterios de eficiencia para apoyar a los establecimientos en sus proyectos de mejoramiento curricular. Los centros dispondrían de un conjunto de herramientas de apoyo (...) entre éstas, se pueden nombrar los bancos de información, servicio de medición de los aprendizajes y de la calidad, supervisión, material de enseñanza, textos, software para las diferentes etapas de gestación, gestión, evaluación y optimización de los proyectos pedagógicos(...) Los CDCA serán nudos de *redes de ayuda*, concebidas como un espacio amplio para el encuentro de dos saberes, el conocimiento especializado que se acumula en universidades y centros de investigación y desarrollo y el conocimiento local, asentado en los educadores, en cada liceo, en los municipios y en las corporaciones." (Oteza y Montero, *op. cit.*, pp. 90-91, 109 y 216-217.) En el nivel central, la reciente Reforma de la Educación Media plantea la constitución de la Unidad de Currículum y Evaluación, que proveería una base —con fuerza legal— de objetivos fundamentales y contenidos mínimos por parte del Consejo Superior de Educación. Con ello quedará establecida la facultad —y el marco— para que cada establecimiento elabore sus propios planes y programas de estudio.

iii) Para compatibilizar calidad y diversidad deberá combinarse un núcleo de aprendizajes comunes con alternativas diferenciadas según posibilidades, intereses, condiciones locales y capacidades del sistema educativo. Un buen precedente es la reacción favorable de las escuelas a la reforma curricular que introdujo la electividad en los últimos dos años

de educación media, con varias horas electivas. Pero esta flexibilidad no ha sido aprovechada hasta la fecha, sea por la rigidez de los establecimientos o por restricciones socioculturales de los alumnos (Universidad Católica de la Santísima Concepción, 1992, *op. cit.*, p. 152).

iv) La creciente valoración de la variante técnico- profesional, y la mayor disposición desde el ámbito empresarial, hace que en Chile pueda viabilizarse con éxito un sistema dual para liceos municipales, recurriendo a exenciones tributarias del SENCE a fin de motivar más a las empresas.²² Esto permitiría acercar el currículo a las dinámicas productivas y socializar desde temprano a los alumnos de sectores populares en la racionalidad del trabajo.

v) A la luz de la experiencia internacional resulta crucial extender la jornada escolar diaria en los niveles de enseñanza media. La calidad del aprendizaje guarda estrecha relación con el tiempo de permanencia de los alumnos en la escuela. Pero además de este requerimiento de calidad, la extensión de la jornada escolar tiene sentido desde el punto de vista de la equidad, pues "el mayor tiempo de trabajo en la escuela es especialmente valioso para los niños de hogares de menores recursos, que en promedio dedican un menor tiempo a aprender fuera de la escuela." (Informe Brunner, *op. cit.*, p. 47.) Además, la extensión de la jornada permite adecuar asignaturas adicionales a las deficiencias específicas del establecimiento y de los alumnos. La flexibilidad curricular aumenta conforme se dispone de un número mayor de horas programables.

Dada la situación deteriorada de los docentes y su rezago en materia de formación y reciclaje, será necesario impulsar conjuntamente la modernización curricular de la enseñanza media y la modernización curricular de las carreras universitarias que forman a los docentes de la enseñanza media. Además, las condiciones en que trabaja el docente no guardan relación con el desafío que tanto se invoca respecto del protagonismo de los profesores. Es necesario proveer al maestro de mayor autonomía para que asuma parte activa en innovar su rutina pedagógica. Actualmente tiene que trabajar con programas y requerimientos administrativos que suelen ser rígidos y frondosos, y que lo obligan a detallar inútilmente los comportamientos esperados.²³

El fortalecimiento de la profesión docente constituye, pues, una "llave maestra" para la puesta en marcha de un conjunto diversificado de estrategias orientadas a la actualización curricular, y al consiguiente mejoramiento de la calidad de la educación media. Pero a su vez el desarrollo de la profesión docente también implica actuar en diversos frentes: "la formación de los futuros profesionales, el perfeccionamiento de los profesores en ejercicio; las condiciones de trabajo de los maestros en las escuelas y liceos; la organización del establecimiento docente; la situación del mercado laboral de la profesión y el funcionamiento de los demás elementos que inciden en el desempeño profesional." (Informe Brunner, *op. cit.*, p. 61.)

5. A modo de conclusión

El esfuerzo por incrementar la calidad y equidad de la educación corre el riesgo de malograrse si no se impulsan articulada y complementariamente medidas en los distintos campos de intervención. Muchos componentes podrán quedar suboptimizados o tendrán un impacto poco significativo mientras no se refuercen otros campos que inciden en su optimización. Esto significa que no basta con la *eficiencia* (relación costo-beneficio en uso de recursos). Es fundamental cuidar la *eficacia* (optimización en el impacto deseado en calidad y equidad). Dicha eficacia depende no sólo de la eficiencia, sino también de que el uso de los recursos se acompañe de un estrecho seguimiento en la articulación de

distintas (y muchas) variables que inciden en el incremento de la calidad y equidad de la educación. Un trabajo riguroso de coordinación será requerido para evitar que el rezago en uno de los componentes inhiba el impacto favorable de medidas orientadas a otros componentes de una estrategia comprehensiva. Así, por ejemplo, mientras no se invierta en la labor docente difícilmente las otras medidas (de mejoras en currículo, gestión o infraestructura) podrán convertirse en una llave maestra para emprender el salto educativo.²⁴

La orientación del gasto social en educación constituye una variable macro, pero tiene un correlato micro al que es necesario darle seguimiento. Si se considera que la calidad no sólo depende del nivel de insumos de aprendizaje por alumno, sino también del grado de eficacia con que se optimiza el impacto de los insumos, entonces la focalización *no es sólo cuestión de racionalización del gasto*, sino también de *cómo las escuelas capitalizan mayores recursos para generar dinámicas que aumentan sostenidamente los rendimientos*. Para canalizar el aumento del gasto no bastan ni criterios de eficiencia (en lo económico) ni asistenciales (en lo social), si bien ambos son imprescindibles. La optimización de la eficacia (impacto en calidad y equidad de la educación) requiere usar también criterios sinérgicos, mediante el cual se asignen recursos que puedan crear círculos virtuosos e irradien efectos positivos en otros campos de intervención.

La sinergia en recursos destinados a ámbitos específicos, es la otra cara de la moneda de la complementariedad o integralidad en la visión estratégica del salto educativo. Sólo en esta perspectiva puede optimizarse la eficacia redistributiva en la asignación del gasto adicional en educación. El equipamiento y la capacitación en computación, por ejemplo, puede constituir una inversión de costos decrecientes (por el abaratamiento de bienes y servicios en la rama), y generalizar procesos nuevos de aprendizaje, con nuevos insumos y nuevas lógicas de incorporación de conocimiento. El aprovechamiento de la infraestructura física de las escuelas fuera de las horas y períodos de clases, para impartir programas complementarios, también representa bajos costos y puede tener impactos virtuosos: generar mayor estímulo a los jóvenes, reorientar el tiempo de ocio hacia actividades de desarrollo de recursos humanos, comprometer a la comunidad, e impulsar formas alternativas a los métodos expositivos convencionales. Son muchas las alternativas para crear efectos sinérgicos en el uso del gasto adicional: creación de bibliotecas inter-escuelas en zonas de bajos recursos; apoyo logístico a directores motivados que quieren impulsar un proyecto educativo en sus escuelas (municipales o subvencionadas); y módulos flexibles de capacitación y actualización de docentes en nuevos métodos de enseñanza, concentrados en establecimientos de municipios caracterizados por bajos rendimientos en educación media.

El descentramiento de las fuentes de difusión y adquisición de conocimientos exige superar visiones lineales o focales en materia educativa. Esto significa que la política educacional tendrá que incorporar cada vez más elementos que son exógenos respecto del sistema escolar; y tendrá que considerar que el "etapismo" en educación va a ser rebasado por el aprendizaje simultáneo —y a veces caótico— de destrezas y saberes muy heterogéneos. Son cada vez más los agentes educativos, es cada vez más omnipresente el proceso de adquisición de destrezas productivas, y son cada vez más diversos los actos, la selección y discriminación de información. La educación ocurre hoy en muchos lugares, mediante muchos agentes, a través de múltiples procedimientos, y con mensajes cruzados. El proceso educativo combina la tele-educación por vía de los medios de comunicación de masas, el escenario frontal de aula de clases, la conexión más individualizada por medios microelectrónicos, la socialización familiar y barrial, y la exposición de la vida cotidiana a una red inextricable de intercambio de valores y conocimientos.

En este marco, una estrategia comprehensiva de educación y transmisión de conocimientos requiere de inédita flexibilidad y adaptabilidad. Tendrá que combinar focalización con multisectorialidad para ser eficaz en lograr niveles crecientes de equidad social en el acceso a la educación; tendrá que articular macro-escala con meso-escala y micro-escala para optimizar inversiones destinadas a elevar la calidad de la oferta educativa; tendrá que complementar reformas curriculares con reformas en la gestión educativa si aspira a modernizarse y responder a retos de la mentada sociedad de conocimiento; y tendrá que combinar cambios en el aula con políticas extensivas a la comunidad y al uso de bienes de industria cultural, si quiere compatibilizar la integración social con la integración simbólica. Tarea nada sencilla, poblada de conflictos, demandante de recursos crecientes, y que es ineludible tanto en la agenda del desarrollo productivo como del desarrollo social.

Capítulo VI

DETERMINANTES DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN MEDIA

En mi exposición abordaré tres aspectos. En primer lugar trataré de esbozar el concepto de calidad de un sistema de educación media. En segundo término, analizaré algunos factores explicativos de la calidad, procurando organizarlos en un esquema que, como todo esquema, es simplificador de la complejidad que tiene la realidad educativa. Por último, esbozaré algunos indicadores para dicho esquema.

Se puede señalar que un sistema educacional, un subsistema o una escuela tienen calidad si responden a las demandas sociales estructuradas en torno a tres ejes centrales del desarrollo humano, a saber:

- la socialización de los educandos, esto es, la promoción del desarrollo social;
- el desenvolvimiento del máximo potencial de cada individuo, o sea, su desarrollo personal; y
- el desarrollo académico entendido como la distribución equitativa de la cultura universal con proyección al futuro.

La distinción entre estas tres dimensiones se hace con propósitos meramente analíticos, pues se encuentran estrechamente interrelacionados. Por ejemplo, la capacidad de la resolución de problemas en forma individual puede enfocarse desde el punto de vista del desarrollo personal, a la vez que desde el eje del progreso social, pues esta misma capacidad forma parte de la solución cooperativa de problemas.

En la dimensión del desarrollo social, los requerimientos sin duda se orientan hacia la socialización de los alumnos en su propia cultura y la transmisión de su herencia cultural, lo cual ha sido denominado como el proceso de enculturación por Fuerstein (1984). Asimismo, se espera que los educandos desarrollen una visión de futuro orientada hacia la globalización (nacional e internacional), esto es, una visión en la escala planetaria. También es altamente deseable el desenvolvimiento de la vocación de servicio hacia la comunidad y la sociedad (Naisbitt, 1982; Becker, 1979).

Por otro lado, la organización del trabajo contemporáneo también exige adquirir la capacidad de resolución cooperativa de problemas (Thelen, 1981), y el desarrollo de competencias de autonomía económica y movilidad social. Estas últimas son de especial relevancia en aquellos colegios cuya misión se centra en la preparación de los estudiantes para su inserción en el mercado ocupacional inmediatamente después de completar su escolarización. En este ámbito a la vez se ubican las competencias interpersonales, la comprensión e internalización de las normas sociales de participación, el respeto a los derechos humanos, y el desarrollo de esquemas mentales y afectivos democráticos.

En cuanto al desarrollo personal, se adopta la premisa que el ser humano se encuentra ricamente equipado para responder a las demandas de su entorno. Posee inteligencia (aunque no siempre se le ofrece la posibilidad para demostrarlo), lo que incluye el potencial para resolver problemas, analizar y sintetizar información, y crear nuevas ideas.

Por otro lado, toda persona tiene un potencial creativo, esto es, la capacidad para generar elementos nuevos e interesantes en su ambiente. Posee un yo interior organizado, con sentimientos de adecuación, apertura y la habilidad para crecer y enfrentar la complejidad de su entorno. Tiene las posibilidades de alcanzar la autonomía y de responder al medio en forma asertiva de acuerdo a sus propios términos de referencia. Asimismo, puede desarrollar sentimientos de afiliación y calidez que le permitan responder en forma segura y confortable.

Para que una educación formal tenga calidad son de particular relevancia aquellos componentes del desarrollo personal que se potencian durante la niñez y la adolescencia, esto es, el desarrollo del yo y de un sentido para la propia persona. A medida que el ser humano crece, adquiere un conocimiento diferenciado de sí mismo y reconoce los roles en que se percibe adaptado de acuerdo a sus propias aspiraciones. A la vez, se formula un conjunto de expectativas con respecto a su persona, todo lo cual adquiere un significado en la comunidad en que vive. Esta formulación de su propio yo es simultáneamente un proceso y un proyecto, en los que la escuela tiene un impacto significativo. El modo en que la escuela estimula este desarrollo determinará si el individuo puede desempeñarse de manera efectiva en el contexto social en el que se desenvuelva durante su vida adulta.

La educación constituye un sistema social en que las personas aprenden a analizarse y autoevaluarse de acuerdo a las experiencias que les proporcione el medio educativo, lo que permite la formación del autoconcepto, esto es, la capacidad de apreciar cómo somos, cómo nos adecuamos a nuestro particular ambiente y cómo nos ven los demás. Para que los jóvenes obtengan el máximo beneficio del proceso de escolarización requieren de suficiente confianza en sí mismos y en sus habilidades, es decir, deben construir un autoconcepto positivo que les permitirá abordar las tareas y personas con la expectativa de tener éxito y ser bien acogidos.

Lo anterior también se vincula al logro de la autonomía en el aprendizaje y en el manejo de sus relaciones interpersonales. La autonomía implica la adquisición de la capacidad de darle sentido a su propio trabajo y de manejar controles internos y no externos en el logro de las metas, lo cual promueve la motivación y la capacidad para la toma de decisiones.

Tan importante como la adquisición de las competencias personales por sí mismas, es el desarrollo de la motivación y el interés en ejercerlas, elaborarlas y aplicarlas con constancia y responsabilidad. En otros términos, el éxito de la educación depende de la confianza en sí mismos y autovaloración que adquieran los jóvenes, las que son esenciales para la autonomía y respeto a sí mismo como adulto.

En el marco del desenvolvimiento personal también se encuentra el desarrollo cognitivo que ha sido abordado desde múltiples perspectivas. Actualmente, pareciera que los aportes efectuados por Piaget, Sternberg y Gardner son los más significativos, por su aplicación al proceso educativo.

Entre estos autores, el que se ha orientado más directamente a la educación de las inteligencias es Gardner, quien reconoce que la inteligencia no puede concebirse como una facultad general o un conjunto de éstas, sino que más bien pueden reconocerse "inteligencias múltiples" que adquieren diferentes perfiles en distintos individuos. Señala que el propósito de la escolarización debiera centrarse en el desarrollo de estas inteligencias, a fin de contribuir a que cada persona logre los objetivos vocacionales y no vocacionales que son más consistentes con su particular configuración de inteligencias. Distingue los siguientes tipos de inteligencia:

- inteligencia lógico-matemática;
- inteligencia lingüística, concebida como sensibilidad hacia los sonidos, ritmos y al significado de las palabras, a las diferentes funciones del lenguaje;

- inteligencia espacial o habilidad para percibir de manera precisa el entorno visoespacial y realizar transformaciones a partir de la percepción inicial;
- inteligencia musical que alude a las habilidades para producir y apreciar el ritmo y timbre y, la apreciación de las diferentes formas de expresión musical;
- inteligencia corporal que comprende las habilidades para controlar los movimientos corporales, manipular objetos y producir cosas utilizando el cuerpo completo o partes de él;
- inteligencia interpersonal que abarca las capacidades para discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo y deseos de otras personas, de comprender lo que los motiva a trabajar y trabajar en forma cooperativa con ellas;
- y la inteligencia intrapersonal, que incluye el conocimiento de su propia manera de razonar, resolver problemas, pensar sobre las cosas (metacognición), juzgar sus fortalezas y debilidades, los deseos y aspiraciones, así como la capacidad para actuar consecuentemente.

El cuanto a la distribución equitativa de la cultura universal, dicho concepto tiene sus raíces en las disciplinas académicas y su propósito es introducir a los educandos en los conceptos, las metodologías de construcción de conocimientos y formas de resolución de problemas en las diferentes áreas del conocimiento. El desarrollo de la comprensión de los conceptos centrales de las disciplinas académicas resulta muy relevante. Aunque pueda no ser importante que un estudiante sepa exactamente cuántas partículas tiene un átomo determinado, es fundamental que maneje la noción de que la materia está formada por átomos, y que éstas no son las unidades de análisis más pequeñas de la materia.

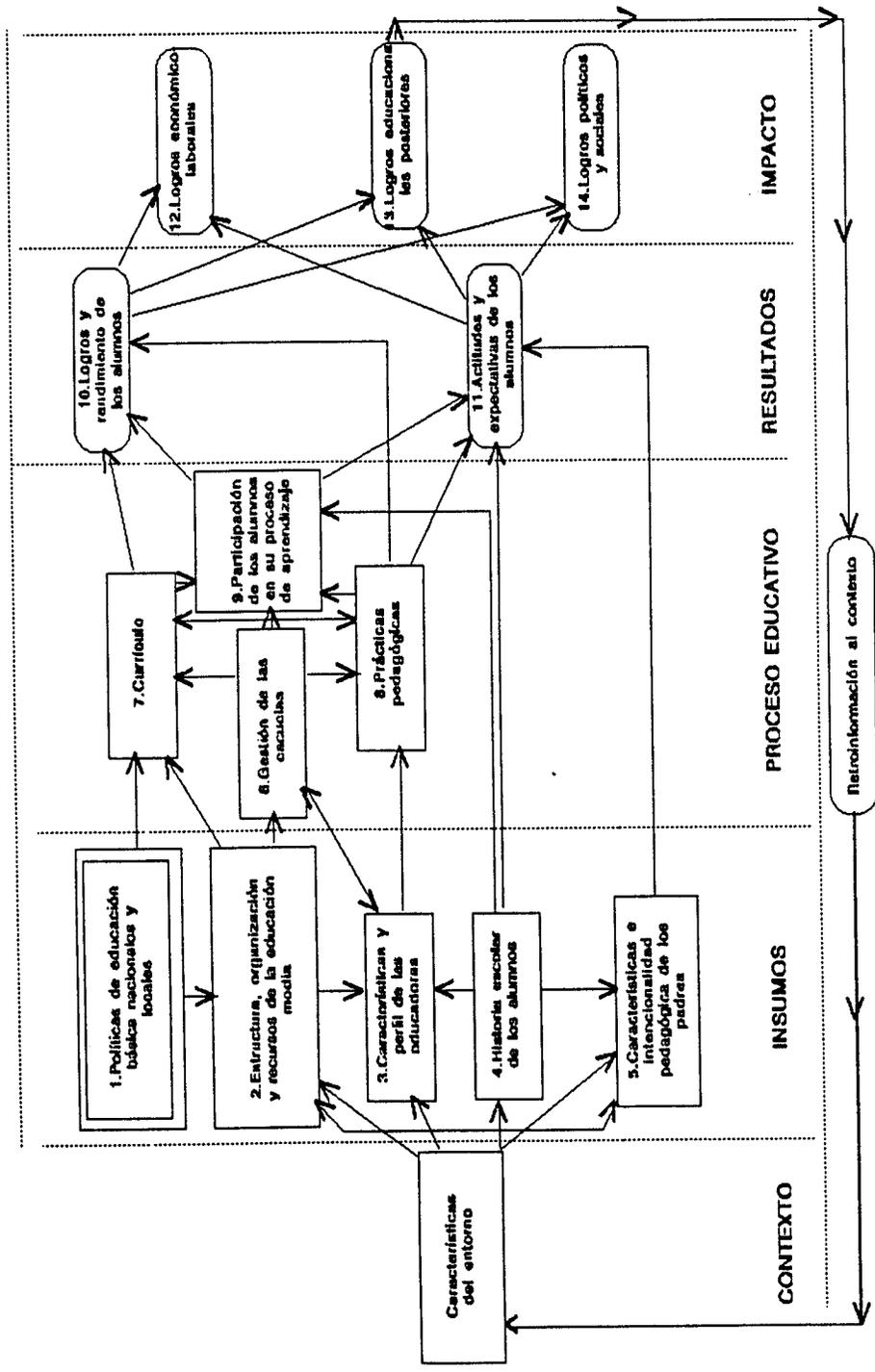
Esta dimensión educativa comprende además la adquisición de los lenguajes, es decir, la transmisión de las formas y el manejo de la comunicación en los diferentes sistemas simbólicos y técnicos, cuyo uso es necesario en el mundo actual y futuro. De este modo incluye en primer lugar el manejo del idioma materno; el de uno o más idiomas extranjeros; el lenguaje matemático; el icónico (lectura y análisis de imágenes), el tecnológico y el computacional.

Actualmente existe consenso de que nadie puede aprender todo lo que es susceptible de aprendizaje. De esta manera, es inevitable efectuar cierta selección entre los aprendizajes posibles. Esta selección puede centrarse perfectamente en la comprensión de los conceptos claves y en el manejo de los métodos de producción de conocimientos en las diferentes áreas del conocimiento. "Aprender a aprender" no es otra cosa que "aprender a investigar en un área del conocimiento". Esto abarca además el conocimiento y la comprensión de los grandes problemas y escuelas filosóficos, históricos, éticos y estéticos.

Las consideraciones precedentes enmarcan a la calidad de la educación en una amplia gama de resultados esperados del proceso educativo. Difícilmente las escuelas de educación media pueden lograr todos estos aprendizajes en un alto nivel. Por esta razón, ciertas escuelas podrán dar diversos énfasis: a lograr que un egresado sepa valerse por sí mismo en la vida, posea las habilidades para incorporarse al mercado laboral y desempeñarse bien en él; o a los componentes del desarrollo académico, considerando cursos donde la población estudiantil atendida preferentemente continuará estudios terciarios. Es así como la priorización de metas depende tanto de las características internas al sistema, como de las condicionantes externas.

La relación entre los factores internos y externos se diagrama en el siguiente esquema.

CALIDAD DE LA EDUCACION MEDIA



De acuerdo al diagrama, el conjunto de variables que afecta a los resultados se puede clasificar en dos grandes grupos, a saber, las variables juzgadas como "alterables" y como "inalterables (en el corto o mediano plazo) por el propio sistema educacional.

Al juzgar la calidad de la educación es necesario considerar los factores internos o esencialmente alterables, que comprenden los recursos disponibles para conducir el proceso educativo propiamente tal, los resultados y el impacto. A su vez, influyen los condicionantes contextuales, tales como las características estructurales de la familia, la comunidad circundante y la sociedad más amplia. En esta última se incluyen los medios de comunicación, los partidos políticos, las iglesias, etc., todos los cuales tienen una incidencia directa o mediatizada, junto al sistema educacional, sobre las diferentes áreas del desarrollo enunciadas.

Ambos grupos de factores explican y determinan el modo en que se van a producir los resultados. Los factores, que se refieren a los insumos, procesos y resultados, pueden separarse de aquéllos que constituyen el impacto. Si se analiza el diagrama completo, todo lo que dice relación con el contexto no es alterable en el corto o mediano plazo por el propio sistema educacional. Entre los insumos se encuentran, desde luego, las políticas educacionales, tanto nacionales como locales, y en el momento actual todo indica que las políticas educacionales locales serán cada vez más importantes, a medida que se profundice la descentralización del sistema educacional.

La dependencia administrativa de los colegios se ubica en la estructura, organización y recursos de la educación media (recuadro 2 del diagrama). Esta variable es particularmente importante en Chile, puesto que el Estado financia las escuelas municipales y también las subvencionadas. Las escuelas cuentan con determinados recursos, tanto materiales como humanos, lo que determinaría en alta medida las características de los profesores. Pero además influyen las características y el apoyo de la comunidad local.

Por otra parte es necesario tomar en cuenta la historia escolar del alumno en la educación media. Este educando ya tiene una trayectoria de al menos 8 a 10 años en el sistema educacional, que lo marcan social, personal y académicamente. Por tanto, sus logros en este nivel dependerán inicialmente en gran medida de lo que ya haya avanzado en el nivel precedente.

En cuanto al proceso, uno de los elementos que incide fuertemente es el currículo. Este último no es estático sino que cambia a través de las prácticas pedagógicas. Actualmente se acepta que el currículo no es el conjunto de planes, programas y regulaciones, sino el conjunto de acciones articuladas que la escuela construye en el tiempo. Sin duda la gestión educacional incide en las características del currículo. Asimismo las prácticas pedagógicas inciden sobre el currículo, y todo este conjunto contribuye a que se produzcan ciertos resultados en términos de aptitudes, expectativas, aspiraciones y aprendizajes ya señalados, los que constituyen resultados directos.

Estos resultados directos del proceso educativo tienen un impacto social que se traduce en logros económicos y laborales para todos aquellos alumnos que después de la educación media ingresan directamente al mercado laboral, o bien reierten en logros académicos posteriores a la educación media, los que a su vez implican una inserción en el mercado laboral posterior. Asimismo, producen logros políticos y sociales, todo lo cual retroinforma al contexto que supuestamente incorpora esta información para mejorar el sistema educacional.

Cada ciclo tiene su propio ritmo y demora un tiempo. El sistema educacional puede actuar directamente sobre los insumos y el proceso para lograr ciertos resultados. El impacto, a su vez, se puede observar en un plazo más largo y a mayor distancia del sistema educativo propiamente tal.

Por último cabe ejemplificar con algunos indicadores para los diferentes componentes de la calidad. Estos fueron utilizados, en gran parte, en el estudio sobre determinación de la calidad de la educación del Programa MECE-Media, y otros han sido usados en estudios realizados fuera del país.

Aunque los indicadores de resultados que consisten en mediciones de aprendizajes o competencias, efectuados al término de un año escolar o un ciclo, constituyen una buena aproximación al problema, no permiten estimar la contribución más precisa de dicho período al desarrollo del educando. Por tal motivo, parecería más adecuado para este propósito utilizar las diferencias entre los logros iniciales y finales de un período.

En cuanto a los insumos, se incluyen en ellos las características de los profesores, que comprende su formación de pregrado, perfeccionamiento docente y capacitación. Cabe señalar con respecto al perfeccionamiento docente, que se han evidenciado distintos efectos, cuyo rango abarca desde efectos nulos en algunas regiones hasta alguno realmente de peso en otras regiones. Las acciones actualmente en curso del Programa MECE Media, que consisten en un perfeccionamiento docente centrado en la escuela, pueden producir un efecto importante sobre los resultados de los alumnos.

La experiencia docente puede tener tanto efectos positivos como negativos, dependiendo principalmente de la trayectoria del profesor. Las habilidades interpersonales y las habilidades profesionales son otros indicadores que han probado tener impacto sobre los resultados. La autoestima y la satisfacción laboral también constituyen indicadores significativos. En el estudio sobre calidad de la educación efectuado en Chile se encontró que la satisfacción laboral era un factor de algún peso en los logros obtenidos por los alumnos. Además se evidenció una gran diferencia entre la satisfacción laboral de acuerdo a la dependencia en las escuelas.

Entre los indicadores de recursos disponibles para el proceso de enseñanza y aprendizaje se puede mencionar el espacio físico destinado para realizar actividades específicas, tales como laboratorios de computación, talleres y bibliotecas. La disponibilidad de equipos especiales, medios audiovisuales, computadores y de materiales instruccionales (textos, textos de referencia para profesores y alumnos, mapas y modelos) también influyen sobre el aprendizaje de los estudiantes. Los mapas y modelos son importantes, sobre todo cuando están presentes en la formación de los profesores, lo que hace más probable que los utilicen con sus alumnos.

Con respecto a los indicadores de la organización, pueden mencionarse como ejemplo los siguientes: la cantidad de personal directivo en relación al número de alumnos; cantidad de personal administrativo en relación al número de alumnos; la experiencia del personal administrativo; el contexto organizacional; los incentivos; y la rotación de profesores y del personal administrativo.

Con respecto a la historia escolar de los alumnos, algunos indicadores que inciden en los resultados son: el número de repitencias, los cambios de colegio y el rendimiento escolar en el nivel precedente. La intencionalidad pedagógica de los padres puede considerarse como un insumo, pero también forma parte del proceso, y en ese sentido pueden usarse como indicadores: su compromiso (de los padres) con el proceso educativo, percepción que los padres tienen de las dificultades de aprendizaje, y su papel en el proceso educacional. Las características estructurales de los padres pasan a ser variables de contexto.

También cabe mencionar algunos indicadores de proceso referentes a la gestión del establecimiento: el liderazgo del director, las relaciones interpersonales y la supervisión interna en la escuela. En cuanto a las prácticas pedagógicas de los profesores en el proceso, éstas pueden evaluarse con indicadores acerca de la distribución del tiempo (asignación del tiempo a la instrucción, a la preparación de materiales, al trabajo remedial

con los alumnos y a la evaluación); el uso de los materiales instruccionales; el trabajo en proyectos y, en general, el trabajo grupal; y los estilos de enseñanza (incluyendo aspectos tales como ritmo, autonomía, orden, organización, motivación y disciplina).

Las expectativas de los profesores con respecto al potencial de aprendizaje de los alumnos y al esfuerzo que invierten estos últimos en aprender también pueden ser considerados indicadores del proceso, pues se espera que estas expectativas vayan recreándose a lo largo del tiempo.

Finalmente cabe consignar algunas variables familiares y de contexto. Las familiares incluyen aspectos tales como los recursos que la propia familia tiene para apoyar el proceso educativo de su hijo, y su nivel socioeconómico general. Las variables de contexto pueden incluir facilidades culturales (centro cultural, teatro, biblioteca, campo deportivo, etc.) de que dispone la comunidad en la que se encuentra el colegio o liceo para apoyar el proceso educacional.

Si bien la propuesta presentada ha sido modificada en sucesivas revisiones, su supuesto fundamental es el mismo, a saber: que la calidad del proceso educativo depende tanto de factores internos como externos a la escuela, y que al interior de la escuela el mejoramiento de la calidad de la educación tiene que apoyarse en la evaluación institucional.

Como puede advertirse, el análisis y mejoramiento de la calidad de la educación es un proceso complejo, que comprende una multiplicidad de factores, requiriendo la atención de toda la sociedad. Cuando se señala que un sistema de educación media tiene calidad, se espera de hecho que este sistema educacional responda a las demandas y necesidades de *toda* la sociedad en los tres ejes directrices mencionados al inicio de esta exposición.

Notas

¹ Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena designado por S.E. el Presidente de la República, 1994, p. 30. En las páginas que siguen este documento será citado de manera abreviada como "Informe Brunner", nombre con el que habitualmente se hace referencia a dicho documento.

² Lenguas, cálculo fino, computación, aprender a aprender, comunicación informatizada, aprender a buscar y procesar información, pensamiento lógico y sistémico, desarrollo de la iniciativa personal, espíritu creativo y de gestión, disposición grupal y facultades adaptativas.

³ El nivel educativo de los padres, la valoración de la educación a futuro por parte de los jefes de hogar, las condiciones de hacinamiento y el tipo de unión parental inciden decisivamente en el rendimiento escolar y en la deserción escolar de los hijos (CEPAL, 1994).

⁴ Véase al respecto CEPAL, 1991, pp. 11-12. En el Informe Brunner se advierten los avances de Chile en materia educativa desde 1960 hasta la fecha: la educación preescolar se extendió del 2% al 18% en su cobertura, la básica del 80% al 100%, la media del 14% al 76%, la superior del 3% al 20% (*op. cit.*, p. 5).

⁵ Ministerio de Educación, Programa MECE, *Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación media, 1995-2000: fundamentos, estrategia y componentes*, Santiago, 29 de diciembre de 1994, pp. 12 y 45. En adelante esta referencia será abreviada como "Programa MECE Media").

⁶ Véase editorial de El Mercurio, 6 de julio de 1994.

⁷ Si se considera que en Chile hay 1 600 liceos financiados públicamente, se observa que se organizaron más grupos que el número de liceos que hay a lo largo del país. Estos grupos conversaron libre y sistemáticamente, y produjeron informes escritos que el Ministerio de Educación recogió, sistematizó y tomó en cuenta para el diseño de su programa de mejoramiento educativo.

⁸ La tabulación de las 17 respuestas (entre 70 asistentes) indicó que la mitad aprendió tres partículas en sus estudios de secundaria; que un tercio sabía que ahora habían más partículas identificadas; pero que el no tener esta información no afectó a ningún participante. Dos tercios indicaron que lo importante era tener algún concepto básico y una idea de su impacto posible en la vida.

⁹ La literatura consultada muestra un amplio universo de variables que influyen en la calidad: insumos (gastos, recursos materiales, profesores); proceso educativo; administración y estructura de la escuela; variables contextuales; resultados; impacto. Así también, respecto de las condiciones socioculturales de recepción habría distinguir entre factores familiares (nivel ocupacional y educativo de los padres, equipamiento del hogar, bienes y recursos culturales familiares); y factores comunitarios (estructura de la territorialidad, dependencia administrativa, transmisión valórica extra-familiar). (Véase al respecto Himmel, 1993.)

¹⁰ En 1989 alrededor de 750 000 jóvenes cursaban educación media, alcanzado el 81% de la población nacional entre 14 y 17 años. Sin embargo, en 1990 sólo el 70% del primer quintil accedía a la educación media, frente al 96% en el quinto quintil. (Véase MIDEPLAN-Chile, 1990.)

¹¹ Véanse al respecto, Salas, 1993, pp. 34 a 89; y Himmel et al., *op. cit.*, pp. 200-201.

¹² Véanse MIDEPLAN-Chile, *op. cit.*, pp. 53 y 63; y el ya citado Informe Brunner, p. 14.

¹³ Véase SIMCE, 1993 pp. 13 y 28. En dicho manual se desglosan también las desigualdades de rendimiento por segmento socio-económico de los alumnos y se llega a brechas igualmente elocuentes, con diferencias promedio de 15 puntos porcentuales entre el estrato más alto y el más bajo en las pruebas de castellano (desglosado en tres estratos socioeconómicos), y de 26 puntos en las pruebas de matemáticas (*ibid.*, pp. 15 y 30).

¹⁴ Información reproducida por Diario El Mercurio, domingo 12 de marzo de 1995, p. C-1.

¹⁵ Véanse Programa MECE Media..., *op. cit.*, p. 18; y SIMCE, *op. cit.*, pp. 19 y 34.

¹⁶ Véanse Otefza y Montero, 1993, pp. 15-16; y CEPAL, 1992, pp. 32-33.

¹⁷ Ante los recientes anuncios de Sergio Molina, Ministro de Educación, respecto de una acción gubernamental decidida para mejorar la calidad y equidad de la educación media (con un significativo aumento del presupuesto para respaldar dicha acción), la reacción del Colegio de Profesores ha seguido siendo poco entusiasta. Así, por ejemplo, ante el anuncio del Ministro, el presidente subrogante del Colegio de Profesores, Carlos Vásquez, señaló que "el sistema presenta fisuras por donde se puede caer la cuantiosa inversión que se pretende hacer", aludiendo sobre todo al déficit de la educación municipal que superaba los 30 mil millones de pesos a fines de 1994. Según Vásquez, este déficit no se debe a sobredotación de profesores sino a fuga de recursos en los departamentos de educación y corporaciones de las municipalidades. (Véase Diario El Mercurio, domingo 12 de marzo de 1995, p. D-25.)

¹⁸ Véase Diario El Mercurio, domingo 12 de marzo de 1995, p. D-25.

¹⁹ "La enseñanza media, además de presentar problemas de inequidad, ineficiencia y falta de calidad similares a la básica, padece además de una severa crisis de orientación y de relación con su medio externo; esto es, con el sistema de educación superior, con el sector productivo y el mercado de trabajo, y con el mundo contemporáneo de la información y el conocimiento." (Informe Brunner, *op. cit.*, p. 13.)

²⁰ Véase Diario El Mercurio, domingo 12 de marzo de 1995, p. D-25.

²¹ Véanse Otefza y Montero, 1993, *op. cit.*, p. 7; y Edwards et al., *op. cit.* Esto no significa que la educación deba dar la espalda al patrimonio histórico del conocimiento, sino a seleccionar críticamente lo que de ese patrimonio resulta provechoso para la formación de los alumnos. Así, por ejemplo, las enseñanzas de la educación japonesa muestran la relevancia actual del método socrático y de formación del aprendiz medieval, y cómo ambas destrezas han ganado prestigio en los últimos años en la educación nipona (Fonseca, pp. 301-317).

²² Véase al respecto las declaraciones de Jaime Ravinet, Alcalde de Santiago, en El Mercurio, 6-7-1994.

²³ Véase Informe Brunner, *op. cit.*, p. 20. En Japón, por ejemplo, se presta especial importancia al tiempo que el docente puede dedicar a recapitarse, asistir a seminarios de perfeccionamiento, e incluso interactuar con sus colegas. "Una de las características más interesantes de la labor del educador japonés es que, a pesar de que el día escolar es más bien largo, el docente tiene períodos libres para la planificación de su labor y el intercambio profesional con sus

colegas, algo que ciertamente no suele ser la norma en las escuelas occidentales." (Fonseca, *op. cit.*, p. 313.)

²⁴ Otro ejemplo: el equipamiento básico en los establecimientos (biblioteca actualizada, computadores y medios audiovisuales) no tendría el impacto deseado "si las modalidades pedagógicas empleadas no facilitan y estimulan su uso, si no son seleccionados por el propio establecimiento de acuerdo con su proyecto educacional y si no existe un clima general de aprendizaje que valore el trabajo de investigación de los alumnos." (Informe Brunner, p. 59.)

BIBLIOGRAFÍA

- Becker, James M. (1979), *Schooling for a global age*, McGraw-Hill, Nueva York.
- Cariola, Leonor (1993), "La experiencia internacional en el diseño curricular y en las estructuras de los niveles medios de los sistemas educativos", CIDE, Programa MECE-Media, Santiago de Chile, julio.
- CEPAL/UNESCO (1992), *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad* (LC/G.1702(SES.24/4)/Rev.1), Santiago de Chile.
- CEPAL (1994), "Educación media y equidad en Chile: ¿cuello de botella o llave maestra?" (LC/R.1479), Santiago de Chile.
- _____ (1994), "Panorama social, edición 1994" (LC/G.1844), Santiago de Chile.
- _____ (1992), "La equidad en el sistema educativo" (LC/R 1096), Santiago de Chile.
- _____ (1992), *Equidad y transformación productiva: Un enfoque integrado* (LC/G.1701(SES.24/3) y Corr.1), Santiago de Chile.
- _____ (1991), "La equidad en el sistema educativo" (LC/R.1096), Santiago de Chile.
- Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena designado por S.E. el Presidente de la República (1994), *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*, Santiago de Chile, septiembre.
- Cox, Cristián (1994), *Las políticas de los años noventa para el sistema escolar*, CEPAL, Serie Políticas Sociales N° 3 (LC/L.815), Santiago de Chile.
- Edwards, Verónica, et al. (1993), *El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media*, PIEE/Proyecto MECE-Media, Anexo 1, Santiago de Chile.
- Feuerstein, R. (1984), "On the desirability of Preserving Family and Communal Traditions", en *The integration of immigrant adolescence*, Publishing Department of the Jewish Agency.
- Fonseca, Clotilde, "Educación y transformación socioeconómica: algunas enseñanzas del caso japonés", en OEA, *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, Año XXXVIII, N° 118.
- Gardner, H. (1983), *Frames of mind: Theory of multiple intelligences*, Basic Books, Nueva York.
- Himmel, Erika, et al. (1993) (coordinadora), *Determinación de la calidad de la educación media. Informe Final*, Facultad de Educación-Facultad de Ingeniería, Pontificia Universidad Católica de Chile, Proyecto MECE, Santiago de Chile, agosto.
- Ministerio de Educación-Chile, Programa MECE (1994), *Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación media, 1995-2000: fundamentos, estrategia y componentes*, Santiago de Chile.
- _____ (1993), *Informe Conversación Nacional sobre Educación Media*, Santiago de Chile.
- Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN-Chile) (1990), *Programas sociales: su impacto en los hogares chilenos, CASEN 1990*, Santiago de Chile.
- Naisbitt, J. (1982), *Megatrends*, Warner Books, Nueva York.

- Otefza, Fidel y Patricio Montero (1993), *Modelos para la producción y actualización curricular: Informe final*, Universidad de Santiago y Asociados, Proyecto MECE-Media, Santiago de Chile.
- Salas, Víctor (1993), *Evaluación económica de la educación media en Chile*, Departamento de Economía de la Universidad de Santiago, Informe Final, Proyecto MECE-Media, Santiago de Chile.
- SIMCE (Sistema de Medición de Calidad de la Educación) (1993), *Educación Media 1993: Manual de orientaciones para la interpretación de resultados*, Santiago de Chile.
- Thelen, D. (1981), *The classroom society*, Wiley, Nueva York.
- Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación y Humanidades (1992), *Descripción y evaluación del proceso de desarrollo curricular*, Proyecto MECE-Media, Talcahuano, Chile, octubre.

SERIE POLÍTICAS SOCIALES

- | N° | Título |
|----|--|
| 1 | Andrés Necochea, La postcrisis: ¿una coyuntura favorable para la vivienda de los pobres?, (LC/L.777), septiembre de 1993. |
| 2 | Ignacio Irarrázaval, El impacto redistributivo del gasto social: una revisión metodológica de estudios latinoamericanos, (LC/L.812), enero de 1994. |
| 3 | Cristián Cox, Las políticas de los noventa para el sistema escolar, (LC/L.815), febrero de 1994. |
| 4 | Aldo Solari, La desigualdad educativa: problemas y políticas, (LC/L.851), agosto de 1994. |
| 5 | Ernesto Miranda, Cobertura, eficiencia y equidad en el área de salud en América Latina, (LC/L.864), octubre de 1994. |
| 6 | Gastón Labadie y otros, Instituciones de asistencia médica colectiva en el Uruguay: regulación y desempeño, (LC/L.867), diciembre de 1994. |
| 7 | María Herminia Tavares, Federalismo y políticas sociales, (LC/L.898), mayo de 1995. |
| 8 | Ernesto Schiefelbein y otros, Calidad y equidad de la educación media en Chile: rezagos estructurales y criterios emergentes, (LC/L.923), noviembre de 1995. |