

# Educación general en el gobierno de Michelle Bachelet: avances y rezagos

Luis Navarro

Jacqueline Gysling<sup>1</sup>

## Introducción

Hace un lustro, en una publicación dedicada a la democracia y las metodologías participativas en América Latina, los editores presentaban el texto señalando que esos tiempos se caracterizaban por el cuestionamiento al discurso hegemónico según el cual “nada puede hacerse, la sociedad solo puede seguir al mercado y no interferirlo; todo lo demás es despertar demonios” (Rodríguez-Villasante et al., 2012). Al asumir M. Bachelet; sus principales iniciativas de política en educación general apuntaron a reestructurar el sistema escolar, moldeado en la dictadura de Pinochet, lo que evidentemente sacudió e inquietó a quienes construyeron las bases del (cuasi)mercado educativo y a quienes lo consolidaron durante las últimas décadas. El momento elegido por Bachelet parecía el correcto: el movimiento estudiantil de 2006, y luego

---

1 Luis Navarro. Profesor, Doctor en Educación. Jefe de Programa de Magíster en Educación y Coordinador de Postgrado Campus Brasil, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Jacqueline Gysling. Antropóloga, Doctora en Educación Superior. Académica Departamento de Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

el movimiento social de 2011, que mostraban su disconformidad reclamando cambios de fondo a lo largo del país, darían legitimidad a las propuestas de reforma orientadas a desterrar las lógicas mercantiles en el mundo escolar y a romper el peso de las ventajas asociadas a la cuna y los recursos materiales y simbólicos en las oportunidades educativas, y más tarde en las posiciones sociales. Como dijera el Informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2004), en Chile el sistema educativo ha estado conscientemente estructurado por clases. Una genuina reforma de la educación inevitablemente debía encarar el desafío de modificar el marco institucional y abandonar la confianza en las fuerzas del mercado, si lo que se quería era avanzar en la superación del gran problema de Chile: la desigualdad social. Para ello, era indispensable, por un lado, concebir la educación como un derecho social y no como una prestación o un bien de consumo; y por otro, contar con un sistema de educación pública fuerte. La tercera medida clave sería una reforma a la formación y carrera docente, principal factor de incidencia en la calidad de la educación. Una agenda para despertar demonios.

El Programa de Gobierno fue enfático al señalar que el sistema escolar chileno está afectado por una profunda segregación de raíces estructurales que remite a la lógica de cuasi-mercado y, en particular, el lucro que resta recursos para la mejora de la calidad, la competencia por alumnos y la selección de los mismos. Esta concepción de mercado ha puesto a la educación municipal en posición de desventaja, pues es tratada como un proveedor más, pese a que opera en un marco regulatorio que restringe su accionar, atiende mayoritariamente a la población escolar más vulnerable y cuenta con una distribución muy dispareja de capacidades y recursos de gestión, “haciendo de la educación pública una opción poco atractiva, minoritaria y destinada a recibir principalmente a las familias que no pudieran o no desearan pagar por la educación obligatoria de sus hijos, [erosionando] gravemente su cualidad y su vocación como espacio de integración social y formación republicana” (Gobierno de Chile, 2015: Mensaje Presidencial 1174-363). Los elementos técnicos que sustentan esta transformación estructural remiten a la investigación nacional que muestra la alta segmentación de la matrícula en el sistema escolar, la caída sostenida de la misma en los establecimientos municipales y las agudas diferencias de capacidades y recursos entre municipios a lo largo del país. Igualmente, se refieren a la experiencia comparada que muestra cómo los sistemas educativos de mayor efectividad disponen de sistema de gobernanza y gestión local de la educación sobre la base de capacidades instaladas en niveles intermedios robustos (Ministerio de Educación [Mineduc], 2015).

A partir de estos elementos de diagnóstico, en el caso de la Educación General se comprometieron seis acciones prioritarias:

- a. Fin al lucro.
- b. Término gradual del financiamiento compartido.
- c. Nueva institucionalidad de la educación pública para terminar con la administración municipal.
- d. Término de toda forma de selección.
- e. Mejoramiento del conjunto de la formación inicial de profesores y formulación de una carrera docente.
- f. Modernización de la educación técnico profesional.

El gobierno de Michelle Bachelet definió la educación como un desafío primordial, uno de los tres ámbitos —junto con la reforma tributaria y la nueva Constitución— donde se realizarían transformaciones de fondo, estructurales. En este marco, se comprometieron acciones en todos los niveles educacionales, desde la educación parvularia a la educación superior. En este artículo se analizan las políticas realizadas específicamente en Educación General, es decir, en los niveles básico y medio, con énfasis en la agenda legislativa (las nuevas leyes y/o proyectos de ley) y la agenda de calidad. Esta última enfocada, por una parte, en la superación de la noción de calidad basada en resultados en pruebas estandarizadas en el sistema; y por otra, en la transformación de las prácticas y experiencia escolar.

## 1 La agenda de políticas

Dada la envergadura de los cambios que se buscaron, la reforma educacional ha considerado de modo principal instalar nuevas regulaciones para el sistema a través de leyes que abordan asuntos medulares del programa. En un segundo plano, se han intentado modificaciones curriculares y evaluativas para atender el problema de la calidad.

### 1.1 La agenda legislativa

La agenda de educación general consideró, entonces, tres iniciativas de ley: la llamada Ley de Inclusión Escolar (Ley 20845), la Ley de Nueva Educación Pública (todavía en discusión en el Congreso)<sup>2</sup> y el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20903).

#### *Ley de Inclusión Escolar: la educación como derecho social*

En lo esencial, la Ley de Inclusión Escolar se propuso terminar con el lucro, el copago y la selección en la educación subvencionada por el Estado.<sup>3</sup> Es, por

2 Sobre proyecto de ley que crea el Sistema de Educación Pública, véase: M. Bachelet (2015), Cámara de Diputados (2016), Senado de la República de Chile (2015). En adelante, Proyecto de Ley NEP.

3 La Ley 20845, de Inclusión Escolar, también regula la aplicación de normas disciplinarias y los procesos de cancelación de matrícula y expulsión, estableciendo normas de debido proceso.

tanto, una legislación que buscó reducir el carácter mercantil presente en el sistema privado subvencionado: el ánimo de lucro y su efecto en el “descreme” (depurar los insumos, excluyendo alumnos y familias de menor rendimiento potencial) y en la segregación socioeconómica de la matrícula. La ley, en definitiva, busca terminar con el aporte estatal cuando la actuación del sostenedor no persiga fines exclusivamente educativos. Es un no al lucro, basado en que los recursos públicos deben ser destinados integralmente a la educación y no al enriquecimiento de los sostenedores; no al financiamiento compartido (copago), porque la educación es un derecho social (y los derechos no pueden tener barreras de entrada), y también no al financiamiento compartido porque el copago se convirtió en el principal mecanismo de retiro de utilidades; no a la selección escolar basada en las características socioculturales del estudiante y su familia y el desempeño escolar pasado o potencial del estudiante, porque ello también es una barrera de entrada que debilita la integración social en la escuela y en la misma sociedad.

La Ley de Inclusión Escolar, entonces, modificó cuestiones medulares del régimen de propiedad, financiamiento y administración de la educación privada subvencionada por el Estado. En efecto, la ley obliga a los sostenedores privados a ser entidades sin fines de lucro (fundaciones o corporaciones de derecho privado) para acceder a la subvención estatal; en caso contrario, establece que podrán convertirse en establecimientos pagados o no continuar con el servicio educativo (para ello, cuentan con plazo hasta el 31 de diciembre de 2017). También obliga a los sostenedores a ser dueños de los inmuebles donde esté emplazado el establecimiento, prohibiendo además el arriendo entre partes relacionadas (esto es, entre el sostenedor y otras sociedades donde este participe). Asimismo, les señala la obligación de destinar todos los aportes o subvenciones estatales al financiamiento de actividades con fines educativos (y en este marco, el sostenedor, con cargo a la subvención estatal, puede recibir el pago de una remuneración por funciones de administración superior).

Respecto del financiamiento compartido (mecanismo de copago creado en 1988 y ampliado en 1993 [Informe BCN, 2014] para favorecer el aumento de recursos financieros en educación escolar por la vía del aporte de las familias), la ley indica el término de dicha modalidad en una gradualidad directamente asociada al reemplazo total de los aportes familiares por subvención estatal; vale decir, los establecimientos deberán dejar de cobrar este copago conforme el presupuesto sectorial incorpore los recursos públicos necesarios para sustituir el aporte familiar. De esta manera, el sistema escolar subvencionado transitaría en forma progresiva hacia una gratuidad plena en el futuro.

Al momento de promulgarse la ley, el copago estaba ampliamente extendi-

do: hacia 2012 alcanzaba, cerca del 70% de la matrícula privada subvencionada y un 20% de la matrícula en establecimientos municipales, lo que representaba un gasto privado equivalente a más de 500 millones de dólares. Hasta ahora, entre 2014 y 2016, la cantidad de establecimientos con copago pasó de 2.241 a 1.410, lo que implica que la matrícula en régimen de financiamiento compartido disminuyó de 1.363.400 alumnos a 922.970.<sup>4</sup> La literatura experta ha establecido que el financiamiento tiene claros efectos en la segregación escolar, en tanto limita las oportunidades de elección familiar del establecimiento.<sup>5</sup>

La selección escolar, por su parte, es abordada en la ley mediante la regulación de los procesos de admisión. A partir de su vigencia, la norma considera un sistema basado en mecanismos aleatorios transparentes y no discriminatorio en los establecimientos que reciben aportes del Estado: los establecimientos deberán aceptar a todos los postulantes si disponen de vacantes, y solo en caso de no haber cupos suficientes deberán usar un sistema aleatorio que asegure que no habrá selección arbitraria (socioeconómica, religiosa, cultural o de otra índole), debiendo dar preferencia en este proceso a los hermanos de alumnos que ya estudian en el establecimiento e hijos de los trabajadores del colegio, entre otros criterios (Ministerio de Educación, 2017b – Política Nacional Docente). En 2016, el sistema comenzó a implementarse en 63 establecimientos de la Región de Magallanes para el proceso de admisión 2017,<sup>6</sup> y luego debe ampliarse a las regiones de Tarapacá, Coquimbo, O'Higgins y Los Lagos, superando los mil establecimientos, lo que deja claro que el verdadero desafío de implementación no ha sido la experiencia de Magallanes, sino las demás regiones, que deberán operar el nuevo proceso de admisión hasta llegar al despliegue nacional del sistema en 2018.

Las nuevas reglas, sin embargo, admiten excepciones, pues el Ministerio de Educación quedó facultado para autorizar procesos de admisión especiales “a partir de 7º año de la educación general básica o el equivalente que deter-

4 Véase Facultad de Comunicaciones, PUC (2017a). Vale añadir que, en el marco de la Ley de Inclusión Escolar, desde marzo de 2016 se incrementó la Subvención Escolar Preferencial (SEP), en un 20%. “Además, los establecimientos que teniendo este convenio sean gratuitos, reciben la SEP para alumnos referentes. Finalmente, todos los establecimientos sin fines de lucro, gratuitos y con convenio SEP reciben además el Aporte por Gratuidad —nueva subvención creada por esta ley—, el que también es recibido por todos los establecimientos de educación de adultos o de educación especial cuyos sostenedores son entidades sin fines de lucro” (Ministerio de Educación, 2017a – *Cuenta Pública 2014-2017*, p. 27).

5 La literatura experta ha establecido que el financiamiento tiene claros efectos en la segregación escolar, en tanto limita las oportunidades de elección familiar del establecimiento (Véase, por ejemplo, Centro de Políticas Públicas UC, 2014). Sin embargo, este efecto es más bien acotado (estimado en un 15%), pues persisten otros factores de segregación (sociogeográficos y de autoselección por conformación de las preferencias de cada familia). Con todo, en tanto Chile sea comparativamente uno de los países de mayor segregación educativa, la supresión del copago puede ser una contribución para reducirla.

6 En esta región, el 86,8% del total de postulantes fue admitido en sus preferencias y un 58% en su primera opción. Véase Facultad de Comunicaciones PUC (2017b).

mine la ley, a aquellos establecimientos educacionales cuyos proyectos educativos tengan por objeto principal desarrollar aptitudes que requieran una especialización temprana, o a aquellos cuyos proyectos educativos sean de especial o alta exigencia académica” (Ley 20845, art. 7° quinquies). Estos establecimientos (por ejemplo, los liceos emblemáticos) podrán continuar con sus procesos de selección, aunque con un alcance acotado y por no más de cuatro años desde la entrada en vigencia de la ley (hasta el 30% de las vacantes, donde debe darse prioridad al 20% a los postulantes de mejor desempeño en sus establecimientos de origen).<sup>7</sup>

### ***El proyecto de ley Nueva Educación Pública (NEP)***

La reforma de la educación pública<sup>8</sup> es el correlato estructural de la Ley de Inclusión Escolar, pues se enfoca en la provisión de la educación estatal, aquella transferida a los municipios a inicios de la década de 1980. Pasados 35 años, el juicio sobre la llamada “municipalización” es crítico: desde los efectos, el marcado declive de la matrícula y de la oferta de la educación municipal (más de 1000 establecimientos cerrados en veinte años y 600 mil alumnos menos entre 2000 y 2015) (Gobierno de Chile, Ministerio Secretaría General de la Presidencia, 2015) y bajos resultados de aprendizaje (medidos en pruebas estandarizadas y sin corregir por factores socioeconómicos);<sup>9</sup> y desde las causas, una gestión a menudo capturada por los intereses políticos locales (alcaldes y concejales), deficitaria en sus presupuestos, débil en sus capacidades de gestión, técnicas y pedagógicas, condicionada por la complejidad territorial y por un marco regulatorio y financiamiento que no reconoce las diferencias de esce-

7 La norma señala: “Respecto de aquellos establecimientos educacionales que de acuerdo a un reglamento dictado por el Ministerio de Educación, cumplan con características históricas, de rendimiento académico destacado dentro de su región, que sean gratuitos, que presenten una demanda considerablemente mayor a sus vacantes y que hayan establecido procedimientos de selección académica a la fecha de publicación de la ley, iniciarán sus procesos de admisión, de acuerdo a la gradualidad territorial a que se refieren los incisos anteriores y de conformidad a los siguientes porcentajes. Dichos establecimientos educacionales podrán admitir a sus estudiantes realizando sus pruebas de admisión de la siguiente forma: i) El primer año para el 85% de sus cupos; ii) El segundo año para el 70% de los cupos; iii) El tercer año para el 50% de los cupos; iv) El cuarto año para el 30% de los cupos; v) El quinto año no se podrán realizar pruebas de admisión” (Ley 20845, art. 26).

8 Junto con el proyecto de ley para crear un Sistema de Educación Pública, desde 2014 el Mineduc viene implementando una agenda de fortalecimiento de la educación pública. Esta agenda considera importantes recursos para el saneamiento financiero de la educación municipal (Fondo de Apoyo a la Educación Pública, FAEP) y el mejoramiento de la infraestructura y equipamiento de los establecimientos, recursos y apoyos orientados a ampliar y enriquecer la trayectoria formativa, propiciar un ambiente escolar inclusivo, cualificar la enseñanza en las aulas y propiciar la innovación pedagógica. Asume para ello, como ejes estructurantes, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) de cada escuela o liceo. Estos recursos y apoyos están organizados sobre el concepto de “Condiciones de Calidad”, noción próxima a garantías o umbrales de calidad de la educación pública.

9 Aunque, como está establecido hace décadas por la investigación, el principal factor asociado a las diferencias de resultados remite a factores socioeconómicos.



nario en que debe operar, debiendo encarar una competencia desigual con el sector particular subvencionado que tenía copago y selección.

El proyecto de ley propone la creación de un Sistema de Educación Pública, compuesto por una Dirección de Educación Pública entendida como “un servicio público centralizado, esto es, dependiente del Ministerio de Educación, cuyo principal objeto será coordinar a los Servicios Locales, velando por la adecuada provisión de la educación pública a nivel nacional y proponer la política nacional de fortalecimiento de la educación pública” (Proyecto de Ley NEP). Los Servicios Locales de Educación (SLE) reemplazarán a los municipios como sostenedores y serán los responsables de proveer el servicio educacional a través de establecimientos de su dependencia; para ello, se crearán 68 SLE, cuya distribución geográfica se funda en criterios técnicos que buscan dar cuenta de la heterogeneidad territorial y sociocultural del país, reconocer diferencias y favorecer la gestión de los establecimientos educacionales. Para ello, los SLE se proponen estructurar una red o sistema articulado que logre ser un soporte efectivo para el trabajo de las escuelas y para la instalación de ciclos de mejora educativa en las comunidades escolares (Ministerio de Educación, 2015b). Cada SLE tendrá una estructura formada por al menos tres unidades (Departamento Técnico Pedagógico; Departamento de Administración y Finanzas; Departamento de Planificación y Control de Finanzas) y será responsable de proveer el servicio educacional; desarrollar la oferta pública en el territorio; diseñar y prestar apoyo técnico pedagógico y de gestión a los establecimientos; implementar iniciativas de desarrollo profesional; desarrollar sistemas de información y seguimiento; y fomentar el trabajo colaborativo y en red de los establecimientos (Proyecto de Ley NEP, art. 12).

La iniciativa legal propone, además, la creación de Consejos Locales de Educación (con un carácter consultivo), integrados por los alcaldes de las comunas que integran el territorio del SLE, representantes de los apoderados, los estudiantes, los profesores, los asistentes de la educación, de las Universidades de la región acreditadas por cuatro años, de los Centros de Formación Técnica o Institutos Profesionales de la región, y un representante del Intendente Regional. Se introduce además el Convenio de Gestión Educacional, por seis años, como instrumento base de la gestión del SLE, el Plan Estratégico Local (también proyectado a seis años) y el Plan Anual, en una cadena de responsabilización que compromete a los establecimientos con el SLE y a cada SLE con la Dirección de Educación Pública.

### ***Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20903)***

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente, también llamado Política Nacional Docente (PND) es una iniciativa que apunta al mejoramiento de la formación

inicial y en servicio, la inducción, carrera y reconocimiento salarial y social de la pedagogía. Sobre la base de un diagnóstico crítico de la calidad de la formación inicial docente en un sistema universitario de regulaciones laxas en la materia, apoyado en un amplio reconocimiento de la centralidad de la acción pedagógica para el mejoramiento de la calidad de la educación y la importancia estratégica de mejorar la reputación y condiciones de trabajo de los docentes, la ahora Ley 20903 fue ingresada al Congreso en abril de 2015, discutida en un contexto marcado por la mayor paralización docente en democracia (*EMOL*, 2015), aprobada luego de diez meses en marzo de 2016 e implementada a partir de 2017. Sus principales focos son la regulación de los procesos de admisión, formación y egreso de las pedagogías en universidades; los mecanismos de ingreso e inducción a la profesión, las características de la formación en servicio tanto de profesores de aula como de directivos escolares y lo que se denomina “carrera docente”, esto es, la forma de avanzar en la trayectoria profesional y las remuneraciones asociadas a los hitos o tramos que esta carrera define.

En lo esencial, la nueva ley aumenta las exigencias sobre admisión, proceso formativo y egreso de las pedagogías; introduce instancias obligatorias de diagnóstico y evaluación del nivel de logro del perfil profesional (basadas en estándares disciplinarios y pedagógicos que definirá el Ministerio de Educación); hace obligatoria la acreditación de las carreras y universidades que imparten la carrera; establece un proceso de inducción basado en mentorías durante los dos primeros años de ejercicio profesional; define una trayectoria profesional basada en cinco tramos asociados a la experiencia y certificación de conocimientos y habilidades; aumenta las remuneraciones y mantiene los incentivos para que los docentes trabajen en sectores de mayor pobreza y vulnerabilidad socioeducativa; compromete la creación de un Sistema de Desarrollo Profesional Docente que debería generar un programa de formación continua; e incrementa gradualmente las horas no lectivas para que los profesores dispongan de mayor tiempo para planificación, evaluación de aprendizajes y otras actividades asociadas a la docencia en aula, hasta llegar a una proporción de 65% de tiempo en aula y 35% de tiempo para el trabajo no lectivo. Una normativa complementaria, por último, instaura un bono de incentivo al retiro de poco más de 21 millones de pesos (proporcional a las horas contrato), que beneficia a 20 mil docentes del sector municipal o de establecimientos de administración delegada que hayan cumplido o cumplan la edad legal de jubilación desde enero de 2016 a diciembre de 2024.

### ***Las críticas y problemas de la Ley de Inclusión Escolar, el Proyecto de Ley NEP y la PND***

La aprobación e implementación de estas medidas ha sido lenta y polémica. Como era de prever, los sostenedores privados han resistido la aplicación de la



Ley 20845, de inclusión escolar, con una permanente presencia en los tradicionales medios de comunicación escritos, criticando la obligación de convertirse en fundaciones o corporaciones y de pasar a ser dueños de los establecimientos; es decir, reclamando por la eliminación de las dos principales vías de lucro: la creación de sociedades u otras formas jurídicas que posibilitan el libre retiro de utilidades y el arrendamiento de la infraestructura escolar, frecuentemente contratada a sociedades relacionadas con el mismo sostenedor o con sus familias (*El Mercurio*, 2017b). Se ha planteado la necesidad de aumentar los plazos para la conversión a entidades sin lucro, y también mejores condiciones de acceso a financiamiento bancario y mayores plazos para la compra de los inmuebles donde funcionan los establecimientos, incluyendo la posibilidad de arriendos regulados (*Economía y Negocios Online*, 2017).

Por otra parte, en algunas zonas del país, los sostenedores de establecimientos particulares subvencionados con un copago alto han resuelto convertirse en colegios pagados, lo que ha provocado preocupación, pues allí no hay suficiente oferta gratuita (por ejemplo, Antofagasta, Copiapó, La Serena, Coquimbo y Puerto Montt). Según estimaciones de prensa, la matrícula afectada por esta situación alcanzaría a los 60 mil estudiantes,<sup>10</sup> escenario que no fue previsto por el Ministerio de Educación y que, por lo mismo, tiene en vilo a las familias de esos estudiantes.

En lo que respecta al nuevo sistema de admisión de estudiantes, concebido para evitar procesos de selección discriminatorios, este fue rechazado por algunos actores del sector privado subvencionado y por defensores de la tradición de selección en los llamados liceos “emblemáticos” y/o de los nuevos “liceos de excelencia” creados durante el gobierno de S. Piñera. Organizaciones de apoderados surgidas al calor de la discusión legal (como la Confederación de Padres y Apoderados [Confepa]) y de sostenedores (como la Federación de Instituciones de Educación Particular [FIDE], que reúne a colegios asociados a la Iglesia católica) defendían la posibilidad de selección por parte de escuelas y liceos subvencionados, argumentando que así se cautelaba el proyecto formativo y la convivencia escolar, los que serían amenazados por la mezcla social que se proyecta con la prohibición de la selección por desempeño académico o características familiares. También se han levantado voces lamentando los efectos que las nuevas reglas de admisión tendrían en liceos como el Instituto Nacional y el Liceo Carmela Carvajal, los que vinculan con el reconocimiento al mérito académico y la conformación de una elite republicana, laica y transversal (*El Demócrata*, 2016). Más recientemente, se ha conocido de largas filas

---

10 Véase “Las equivocaciones de la ministra de Educación”. Blog de G. Crino, presidente nacional en FIDE, 10-07-2017 [<http://bit.ly/2f3kLfK>]; y “Solo un tercio de los colegios subvencionados decidió convertirse en fundación sin fin de lucro”, *El Líbero*, por U. Gómez, 21-07-2015, [<http://bit.ly/2gPDFqK>].

de familias que desde la madrugada esperan por un cupo en establecimientos —por lo general asociados a congregaciones católicas— que han suprimido sus procesos de selección basados en antecedentes académicos y entrevistas a las familias, y que han optado por asignar sus vacantes por orden de llegada (*cooperativa.cl*, 2017).

A su vez, la Ley de Carrera Docente (Ley 20903, Sistema Profesional Docente) generó debate durante su discusión y una vez promulgada. Entre otras materias, se criticó que los beneficios del aumento de remuneraciones y desarrollo profesional para los docentes que trabajan en establecimientos privados subvencionados y de administración delegada sean postergados para no antes de 2019, y para 2020 en el caso de las educadoras de párvulos. En cambio, se ha destacado el incremento de remuneraciones que significa para los docentes, luego de que estos sean ubicados en alguno de los tramos que establece la carrera docente. En efecto, los salarios docentes tendrán un aumento promedio del 30% para quienes ingresen al sistema, pudiendo duplicarse la remuneración actual si el docente es categorizado en los tramos superiores. A ello se añade una Asignación de Reconocimiento por Docencia en establecimientos de Alta Concentración de Alumnos Prioritarios, equivalente a un 20% de la asignación de tramo más un monto fijo de \$43.000 (para 44 horas de contrato) para los docentes que se desempeñen en establecimientos con más de un 60% de concentración de alumnos prioritarios y menos de 80% (este monto será proporcional a las horas de contrato) (Ministerio de Educación, 2017b – Política Nacional Docente).

El Proyecto de Ley de Nueva Educación Pública (NEP), aún en debate legislativo, ha sido criticado porque se trataría de una reforma administrativa que aumenta los grados de centralización (*La Tercera*, 2016), que no posibilitaría una participación sustantiva de las comunidades escolares (familias y profesores) ni altera el sistema de financiamiento basado en la subvención por matrícula y asistencia media (Colegio de Profesores de Chile, 2017). El Colegio de Profesores, asimismo, ha insistido en la necesidad de aclarar el proceso de traspaso de los docentes, temiendo el riesgo cierto de una segunda deuda histórica (la primera ocurrió con la municipalización y el traspaso de los docentes desde el Ministerio de Educación a los municipios, proceso iniciado en 1980 y que se prolongó hasta 1986).

Un nuevo frente de críticas se ha abierto luego del acuerdo entre el gobierno y senadores de la oposición (*El Mercurio*, 2017a), según el cual el Ejecutivo introduce una importante indicación sobre la gradualidad del traspaso de los establecimientos a los SLE, fijando en solo once SLE que serán constituidos entre 2018 y 2020. Después de este periodo, el gobierno en ejercicio deberá evaluar esta reforma y sugerir redefiniciones en la reforma o en la secuencia

de creación de nuevos SLE a partir de 2021. Pero, además, el acuerdo con la oposición posibilita que los municipios que satisfagan criterios específicos de gestión y que tengan al menos el 60% de sus establecimientos clasificados por la Agencia de la Calidad de la Educación en los niveles “alto” y “medio alto” de desempeño,<sup>11</sup> puedan solicitar la postergación del traspaso de sus planteles a los SLE. Ello, se señala, puede ser interpretado como una fractura en la idea de un sistema nacional de educación pública, dado que generaría enclaves donde la educación seguiría en manos de los municipios (precisamente, en la mayoría de municipios donde la complejidad de educar es menor y los recursos son mayores). Se está construyendo, en consecuencia, un sistema dual: para unos pocos municipios será en el marco de un SLE; para otros, un régimen de excepción que los mantendrá al margen de un Servicio Local. Es, además, una prolongación de la incertidumbre para los demás sostenedores municipales, pues nada asegura que luego de 2020 continúe el proceso de transferencia de establecimientos a los SLE: en tal escenario, ¿cuáles son las razones o incentivos que tienen estos municipios para continuar a cargo de la gestión y mejora de la educación en sus territorios?

## **1.2 La agenda de calidad**

Junto con abordar los principios estructurales del sistema, el Programa de Gobierno (Bachelet, 2013) era crítico del concepto de calidad que se estaba instalando a través de la evaluación estandarizada nacional (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [Simce]). Se argumentaba que, dadas las consecuencias y uso de la información provista por el Simce, se había favorecido la exclusión y segmentación del sistema, así como reducido la experiencia escolar a la preparación de pruebas. En el Programa se demandaba entonces una concepción más compleja e integral de la calidad para recuperar el sentido de la labor educativa (p. 21). La perspectiva enunciada aludía a una pérdida de orientación del sistema en lo más sustantivo, es decir, en su propósito formativo. Sin embargo, el Programa no contenía una propuesta integral y las medidas señaladas apuntaban solo a algunos aspectos del problema; por un lado, la modificación de la carrera docente antes analizada; y por otro, la modernización de la educación media técnico profesional. No contemplaba actuar directamente sobre el Simce y sobre el currículum general. Así, la actuación del Gobierno en el ámbito de la calidad se ha caracterizado por generar instancias que favorecen el diálogo y la búsqueda de definiciones sobre estos temas, a la vez que se implementan modificaciones parciales y se sostiene una política

11 La Agencia de Calidad de Educación, a partir de la evaluación de desempeño educativo que realiza a los establecimientos, los categoriza y ordena para efectos de orientación y apoyo a la mejora (ver <http://www.agenciaeducacion.cl/orientacion/categoria-desempeno/>)

de continuidad y consolidación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) establecido en la Ley General de Educación (LGE).

### ***La evaluación nacional***

De modo coherente con la importancia que se le asignó a la evaluación nacional en el Programa de Gobierno, pocos meses después de su instalación, el Gobierno conformó una comisión de expertos que revisara e hiciera propuestas de mejoramiento del Simce (Equipo de Tarea, 2015). Este Equipo de Tarea reunió un amplio conjunto de antecedentes, incluyendo la visión de múltiples actores y organizaciones educacionales, y estableció un diagnóstico preocupante, a partir del cual se proponen un conjunto importante de recomendaciones que buscan establecer un equilibrio en la política de aseguramiento de la calidad entre apoyo y control. En palabras de la Comisión:

En Chile se advierte un claro desequilibrio entre el desarrollo y expansión de la evaluación y fiscalización de los establecimientos escolares, por una parte, y la debilidad de los mecanismos de mejoramiento para lograr los resultados esperados, por otra. Las políticas para asegurar la calidad deben enfatizar mucho más decididamente las estrategias de apoyo y la generación de condiciones para el desarrollo de capacidades profesionales en los establecimientos escolares, y no descansar solo en la evaluación y responsabilización de estos y de sus sostenedores. (p. 1, párr. 3).

Se recogía así la preocupación por lo que se ha denominado agobio laboral docente o síndrome de *burnout*, a la vez que respecto de la reducción de las prácticas escolares a la preparación de pruebas de selección múltiple que, según estudios recientes, persiste porfiadamente en el sistema (Meckes, Taut & Espinoza, 2016).

Las recomendaciones del Equipo de Tarea son múltiples y apuntan a reducir el número y frecuencia de las pruebas que se aplican, a la vez que fortalecer los apoyos con políticas orientadas a generar las condiciones y capacidades relativas a la evaluación que realizan los docentes y establecimientos; y mejorar la información provista por el Simce para contribuir a un mejor uso de ella y prevenir prácticas indebidas. El Equipo de Tarea también recomendaba suavizar las consecuencias por bajos resultados sostenidos en el caso de los establecimientos públicos, sustituyendo el cierre por una reestructuración del establecimiento.<sup>12</sup> Con estas medidas se buscaba mitigar la incidencia negativa del Simce, pero no se propone redefinir sus consecuencias, ni menos prescindir de la evaluación nacional.

---

12 Medida que implica modificar la normativa señalada en la LGE y luego en la ley 20.529 del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

La actuación del Ministerio de Educación y la Agencia de la Calidad de la Educación en los últimos cuatro años es consistente con el marco de política propuesto por el Equipo de Tarea. En efecto, se ha definido un calendario de evaluaciones nacionales 2016-2020 que reduce prácticamente a la mitad la cantidad de pruebas censales aplicadas cada año.<sup>13</sup> Asimismo, estas entidades han acordado trabajar en una Política y Plan de Fortalecimiento de la Evaluación de Aula, que contempla —entre otras medidas— reformular la normativa sobre calificación y promoción, fortalecer la formación inicial de los docentes en evaluación formativa y generar materiales de apoyo para realizar una evaluación formativa en el aula. Adicionalmente, se reemplaza la prueba censal de segundo básico de comprensión lectora, por una evaluación muestral que se aplica interanualmente. La Agencia, además, ha implementado el programa de Evaluación Progresiva, un programa voluntario orientado a apoyar la recolección y análisis de evidencia para monitorear el desarrollo de la comprensión lectora durante segundo año básico (Agencia de la Calidad de la Educación, s/f).

A la par que el Ministerio de Educación y la Agencia de Calidad se abocan a dar apoyos para fortalecer la evaluación que realizan los docentes en sus establecimientos, se consolida la instalación del SAC. En esta línea, un hito lo representa la publicación, en enero de 2017, de la primera clasificación de desempeño de los establecimientos de educación básica en régimen, es decir, aplicando las consecuencias que estipula la ley. Estas señalan que los establecimientos con resultados insuficientes tienen por delante cinco años para mejorar o deben afrontar un posible cierre (este año quedó clasificado en nivel insuficiente un 11% de los establecimientos incluidos).<sup>14</sup>

### *El currículum*

En el Programa de Gobierno no se propusieron medidas relacionadas con el currículum escolar. La desorientación del sistema se atribuye en este documento al efecto de las pruebas estandarizadas y no a la definición curricular misma (Bachelet, 2013, p. 16). Esta misma ausencia de propuesta y la seguidilla de cambios curriculares que se habían realizado en el periodo 2009-2014 (Espinoza, 2014), incide en la convocatoria a una comisión de expertos para proponer una política de desarrollo curricular, es decir, un plan de revisión y actualización cíclico

13 En el Plan de evaluaciones 2012-2015 se estipuló evaluar todos los años Comprensión Lectora, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en cuatro niveles escolares (4°, 6° y 8° básico, más 2° medio), junto con una prueba de Comprensión Lectora en 2° básico y de Escritura en 6° básico. En total se aplicaban 18 pruebas cada año. El Plan 2016-2020 considera la aplicación de ocho pruebas cuando se aplica en 4°, 8° y 2° medio, y nueve pruebas cuando se aplica en 4°, 6° y 2° medio.

14 La metodología de clasificación no se puede aplicar a establecimientos de matrícula reducida, por eso se clasificó un 69% de las escuelas, que representan el 95% de la matrícula. Un 15,7% de los establecimientos obtuvieron categoría de desempeño alto, 48,6% medio; 24,7% medio bajo y 11% insuficiente.

del currículum, que asegurara al sistema una cierta estabilidad y momentos de cambio oportuno de modo independiente a los giros de signo político de los gobiernos (Mineduc, Unidad de Currículum y Evaluación [UCE], 2016).

Junto con proponer criterios para el diseño y actualización curricular, esta comisión abordó la debilidad institucional del equipo a cargo del diseño curricular del país. En la reconfiguración institucional que implicó el SAC, la función de diseño curricular se mantuvo en el Ministerio de Educación; sin embargo, esta entidad realiza dicha función desde un organismo *ad hoc* creado para la tarea, organismo que no tiene lugar en el organigrama legal del Ministerio y cuyo presupuesto depende de otras unidades ministeriales. Esto configura un cuadro de debilidad institucional que repercute en la inestabilidad del currículum y marca su cuasi invisibilidad en la discusión de políticas educativas, a pesar de su centralidad política y en la cotidianidad de la escuela.

Eventualmente, esta debilidad explica que una de las principales medidas curriculares del periodo, la aprobación del Plan de Formación Ciudadana en 2016 (Ley 20911), se discutiera en el Congreso, sin seguir los mecanismos dispuestos en la LGE para las definiciones curriculares. Más allá de esto, en dicho Plan se establece la incorporación de una nueva asignatura obligatoria de Formación Ciudadana en tercero y cuarto medio. Con esto se da una señal sobre la importancia de una formación que no se limite a las asignaturas evaluadas por el Simce, a la vez que se busca estimular la participación ciudadana en la vida política nacional.

Esta ley, y la necesidad de completar el ciclo de cambio curricular iniciado por el gobierno anterior, que llegó hasta segundo medio, generan la necesidad de modificar el currículum de tercero y cuarto medio. Tal modificación, que se encuentra en evaluación en el Consejo Nacional de Educación, incorpora los lineamientos de política curricular establecidos por la comisión de currículum, de modo que define aprendizajes nucleares en cada asignatura evitando la extensión curricular usual; da espacios de flexibilidad para adecuaciones curriculares locales; y, especialmente, establece espacios curriculares por determinar de acuerdo con los intereses de los estudiantes, favoreciendo su pertinencia. Esta propuesta redefine la conformación del currículum de todas las modalidades de educación media, incluyendo la educación media técnico profesional que se aborda a continuación.

### ***La educación media técnico profesional***

En el Programa de Gobierno se le dio especial relevancia a la Educación Media Técnico Profesional (EMTP), una modalidad educativa históricamente su-



bordinada y que atiende a los sectores más vulnerables de la sociedad.<sup>15</sup> Para fortalecer esta modalidad, se propuso favorecer la articulación de trayectorias educativas desde el nivel medio al superior, disminuir la deserción y aumentar la titulación de sus estudiantes (p. 20).

Como ocurre en los dos puntos anteriores, las acciones en este ámbito han incluido la generación de procesos de diálogo y definición participativa de la política que se seguiría. En este caso, el proceso ha sido de mayor envergadura, ya que el año 2015 se realizaron 42 encuentros a nivel provincial y 15 Diálogos Temáticos, a lo largo del país. Participaron alrededor de 5 mil personas, incluyendo estudiantes, docentes, directivos, madres, padres y apoderados.<sup>16</sup> Este proceso dará paso a la definición de un Política Nacional de Educación Técnico Profesional, que contempla cuatro áreas de acción: calidad y pertinencia, inclusión y acompañamiento, articulación y gobernanza (Mineduc, Secretaría Técnico Profesional, 2015).

Según la información entregada por el Ministerio, la orientación de esta política es favorecer el desarrollo de competencias de los futuros trabajadores y trabajadoras y, en ese sentido, se valora la actualización del currículum diferenciado de esta modalidad contenido en las Bases Curriculares de la EMTP elaboradas por el gobierno anterior (Decreto Supremo de Educación N° 452/2013).<sup>17</sup>

La modificación de la formación general de la Educación Media en tercero y cuarto medio antes mencionada, por su parte, se orienta a fortalecer la formación integral de los estudiantes de todas las modalidades de la educación media, incluida la EMTP. En concreto, esta modificación implicaría para la EMTP aumentar las horas de formación general, incluyendo educación física, educación artística y ciencias, materias excluidas actualmente del currículum general de esta modalidad. Se busca así enriquecer esta modalidad educativa y favorecer su acceso a la educación superior; no obstante, se disminuyen las horas de matemática y lenguaje, asignaturas directamente vinculadas con la preparación para la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

La aparente disociación entre las modificaciones curriculares que afectan la formación técnica de la EMTP, y las que afectan la formación general, refuerza la necesidad de contar con una política que oriente globalmente el desarrollo de este sector.

---

15 "En los niveles socioeconómicos vulnerables la modalidad TP es elegida por cerca del 60% de la población; mientras que en el nivel más acomodado por solo un 12%" (Larrañaga, Cabezas & Dussailant, 2013).

16 Según información en Ministerio de Educación, Secretaría Técnico Profesional (2015).

17 Según se señala en Ministerio de Educación, Educación Técnico Profesional (2016).

### ***Las críticas y problemas de la Agenda de Calidad***

Las modificaciones que se han realizado en evaluación nacional, currículum y educación media técnico profesional no han estado en el centro del debate público, copado por la agenda legislativa y los problemas estructurales. No obstante, se sigue acumulando investigación y reflexión crítica sobre los problemas que muestra la política de responsabilización por resultados, que impregna y distorsiona el cotidiano de escuelas y liceos. La pérdida de sentido de la educación que acompaña la estandarización denunciada por el Programa del Gobierno de Bachelet no ha sido alterada en este periodo, a pesar de que se disminuyó drásticamente el número de pruebas aplicadas. Más aún, el sistema se ha consolidado, ya que la clasificación de las escuelas entró en régimen y comenzaron a correr los plazos para que las consecuencias más radicales se hagan efectivas (entre ellas, el cierre de establecimientos).

A la par de que el sistema de aseguramiento se va desplegando en todas sus dimensiones, y que la Agencia de Calidad mejora la información que reporta y enriquece los aspectos evaluados, los resultados educativos que reporta el último informe del Simce son preocupantes. Considerando una década de resultados, se observa un mejoramiento en cuarto básico en comprensión lectora (+12 puntos) y en matemática (+14 puntos), pero este mejoramiento ocurrió fundamentalmente hasta la medición de 2010 y luego decreció en el caso de comprensión lectora, o se mantuvo en el caso de matemática, desde 2012 en adelante. En segundo medio, se observa una situación aún peor. En comprensión lectora se evidencia un empeoramiento de los resultados desde 2010 en adelante, los que son ahora incluso peores que en 2006 (-7 puntos). En matemática, en tanto, se observa un mejoramiento (+14 puntos), pero un estancamiento desde 2012 en adelante (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). La Agencia atribuyó la baja en comprensión lectora de segundo medio al uso de los medios digitales de comunicación, lo que fue abiertamente criticado en la prensa (véase, por ejemplo, Brunner, 2017).

La investigación que se ha realizado sobre la recepción en los establecimientos de las políticas de aseguramiento de la calidad constata que, contra su propósito, estas políticas no impulsan el mejoramiento. Por ejemplo, en el estudio de Falabella (2016) se observa que “la política fomenta una racionalidad instrumental, con foco en el cumplimiento de resultados estandarizados que deben ser rendidos a agentes externos. En ninguno de los establecimientos (abordados en esta investigación) [...] se producen cambios duraderos que potencien las capacidades internas en los establecimientos” (p. 123). En el estudio de Carrasco, Rojas, Browne y San Martín (2016) se constata que, si bien hay una cierta valoración positiva de la actuación de la Agencia de Calidad en relación con otras unidades del SAC, existen percepciones diferentes entre

directivos y docentes, siendo estos últimos más críticos de su accionar (36% la valora, versus 50% entre directivos). Las críticas al sistema de aseguramiento se concentran en las consecuencias, ya que 80% valora las visitas evaluativas de la Agencia; sin embargo, un 57,5% rechaza el cierre de escuelas como una de las consecuencias (Carrasco et al., 2016). La investigación también muestra que las estrategias que se aplican en las escuelas para intentar obtener mejores resultados se vinculan escasamente con renovar prácticas a través del fortalecimiento de las capacidades del cuerpo docente o trabajar en equipo; por el contrario, se vinculan con realizar pruebas de selección múltiple que emulan el Simce (Meckes, Taut & Espinoza, 2016).

En el Colegio de Profesores se escuchan voces aún más críticas, que vinculan el sistema de evaluación con la ley de carrera docente y de educación pública (véase, por ejemplo, González, 2017). Desde esa perspectiva, todas estas medidas se articulan bajo el concepto de “nuevo gerencialismo”, que se caracteriza de la siguiente manera: “este particular modelo se articula a partir de supuestos de eficiencia, cumplimiento de estándares de desempeño fijados centralmente, rendimiento en función del logro de dichos estándares, convenios de desempeño y evaluaciones con consecuencias” (González, 2017). En la literatura internacional a este modelo se le ha denominado como la “nueva rendición de cuentas” (Hargreaves & Braun, 2013: 5), etapa en la que se intensifica el uso de la información provista por la evaluación, asociándole consecuencias, y se extiende el sistema a la evaluación de los profesores y a la formación de profesores, tal como ha ocurrido en los últimos años en Chile.

## 2 Implicancias y consecuencias

### 2.1 *La redefinición del sistema escolar, ahora fundada en una narrativa de la educación como derecho social y una institucionalidad que fortalece su carácter público*

La promesa del gobierno de M. Bachelet fue consagrar la educación como derecho social,<sup>18</sup> para lo cual era indispensable erradicar el mercado y el lucro de la educación y, a la vez, fortalecer la educación pública.

18 Ello implica una transformación cultural, puesto que supone resignificar la educación, superando el carácter instrumental de la misma (esto es, como preparación de recursos humanos o, más ampliamente, como herramienta de incorporación a la vida social, con énfasis en el mundo del trabajo y la movilidad social). Este sesgo se advierte todavía en la preponderancia que tienen el Simce y la PSU como indicadores de calidad, ahora además reforzados por la participación sistemática de Chile en mediciones internacionales, cuya justificación es la verificación del grado de logro de las competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales que el mundo y una economía globalizada demandan. Dicha concepción de fines de la educación —necesarios, pero no exclusivos— ha debilitado las dimensiones comunitaria y ciudadana de la experiencia escolar, y con ellas nada menos que la experiencia democrática, de inclusión y cohesión social que toda sociedad requiere para su preservación y cualificación.

En este sentido, el entramado normativo que implica la Ley de Inclusión Escolar es, sin duda, un intento por modificar el sentido común construido desde hace más de tres décadas, según el cual cada uno es responsable de proveerse oportunidades y posiciones educativas y sociales, hipotéticamente fundadas en el mérito (esto es, las diferencias en términos de talento, esfuerzo y/o virtud). Individualmente, entonces, las oportunidades estarían definidas por la igualdad de puntos de partida, lo que justificaría una actuación estatal centrada justamente en igualar las condiciones iniciales vía políticas de focalización y aseguramiento de mínimos. El sistema escolar, en consecuencia, debe garantizar un escenario de competencia regulada donde esta dotación de mínimos suponga una probabilidad razonable de alcanzar los resultados educativos socialmente relevantes.

En dicho escenario, las ventajas que suponen las diferencias de origen y la capacidad de pago no son problemáticas, sino que —muy por el contrario— constituyen aspectos legítimos del sistema escolar. En contraste, la narrativa de la educación como derecho social asume que la escuela —en sentido amplio— es un espacio de encuentro donde las capacidades y disposiciones necesarias para la vida en comunidad son provistas a todos y entre todos. Integración y colaboración son consustanciales a la experiencia educativa. Luego, aquellas barreras que limitan u obstaculizan esta experiencia comunitaria (el mercado, el lucro, el copago y la selección escolar) deben ser eliminadas.

En la hipótesis del gobierno de M. Bachelet, la instalación de una narrativa de la educación como derecho social precisa de una profunda transformación estructural, de un cambio en el funcionamiento del gobierno y en las formas de gestión del sistema escolar. Por ello, demanda un nuevo marco regulatorio e institucionalidad en dos caras del sistema educacional. La primera ya fue señalada: el abandono de la racionalidad de mercado, de la búsqueda del lucro, y la supresión de las barreras al acceso y a la integración en la escuela privada subvencionada, pues cada vez que estos elementos se interponen colocan en paréntesis el ejercicio del derecho a la educación. La segunda es hacerse cargo de la educación pública o administrada por el Estado, esto es, aquella a la que todos pueden tener acceso, donde todos se encuentran y donde se garantiza la experiencia de lo común y donde todos alcanzan los aprendizajes socialmente relevantes. Esto es el fundamento último de la iniciativa de ley que busca crear un sistema nacional de educación pública y fortalecer a la actual educación municipal, mientras se avanza hacia el nuevo sistema.

Los avances a la fecha son relativos: desde el punto de vista de la narrativa de la educación como derecho social, la eliminación de las barreras de acceso (sobre todo en lo relativo a los procesos de admisión escolar y del copago) es resistida por aquel segmento de familias que se beneficiaron de la asimetría de

condiciones, capacidad de pago y manejo de información que les permitían elegir la comunidad escolar a la que integraban a sus hijos, lo cual sugiere que —para estas familias— la tensión moral entre beneficios individuales y colectivos de la elección educativa—había sido zanjada a favor del individuo y no de la comunidad. Dicho más claramente: las razones para justificar lo que es bueno para nuestros hijos son a menudo distintas de las razones para juzgar lo que es bueno para la sociedad. Consecuentemente, se puede afirmar que el Gobierno fue certero al identificar los perjuicios que causa la lógica mercantil en educación, pero no previó con igual claridad el trasfondo cultural que subyace en la valoración de las ventajas que significó dicho régimen para un importante segmento de la población, sobre todo considerando la proporción mayoritaria de matrícula que asiste a establecimientos privados subvencionados.

Hay, además, otros aspectos de previsión de efectos de la política que el Gobierno subestimó: por una parte, el análisis de la distribución territorial de la oferta pública y el comportamiento que tendrían los sostenedores allí radicados ha fallado en varias zonas de país, originando focos de conflicto todavía sin solución. Asimismo, es evidente que ha sido mayor la complejidad y magnitud del cambio en términos de régimen jurídico, propiedad y funcionamiento de los establecimientos privados subvencionados, pues el traspaso de sociedades comerciales a otras sin fines de lucro y la adquisición del inmueble que cada establecimiento ocupaba no ha encontrado un camino fácil ni un financiamiento bancario fácil o aceptable para los sostenedores. Prueba de ello es que, mediante leyes misceláneas, se han extendido los plazos y mitigado los requisitos.

Por otra parte, es sugerente que actores influyentes en el debate educativo (por ejemplo, las asociaciones de colegios de la Iglesia católica y las asociaciones de sostenedores de establecimientos privados subvencionados) estén dilatando las decisiones que la Ley de Inclusión Escolar busca encauzar, logrando mejores condiciones de negociación y mayores plazos, en un patrón de comportamiento que recuerda iguales tácticas de resistencia con la implementación de la Jornada Escolar Completa, el Sistema de Integración Social en Establecimientos Educativos (conocida como la ley del 15% de alumnos vulnerables como requisito para impetrar la subvención escolar) y la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley 20248), en lo relativo a los alumnos prioritarios.

Respecto de la educación pública, está delineándose un posible efecto no esperado de la Ley de Inclusión Escolar: la acentuación de declive en la matrícula y reconocimiento social de su oferta educativa. En efecto, pese al apoyo financiero adicional incluido en la agenda corta de fortalecimiento de la educación pública (los denominados Fondos de Ayuda a la Educación Pública [FAEP];

véase Ministerio de Educación (2017a – Cuenta Pública 2014-2017), las cifras de matrícula de la educación municipal no detienen su caída: entre 2014 a 2015, la matrícula municipal bajó un 1,1%, y entre 2015 y 2016 cayó un 1,34%, alcanzando un total de 1.273.530 estudiantes en el país, en una tendencia sostenida desde al menos una década (*La Tercera*, 2016). Es posible postular que esta disminución está relacionada con la implementación de la Ley de Inclusión Escolar, toda vez que esta efectivamente ha eliminado barreras de entrada a los establecimientos privados subvencionados con copago bajo, lo que puede favorecer la migración de estudiantes de la educación municipal a estos establecimientos ahora gratuitos y sin selección. Si esto es así, entonces implica que las familias pobres están buscando mejores oportunidades educativas fuera del sistema de educación pública.<sup>19</sup>

Hay, por último, otra faceta de la traducción operativa de la educación como derecho social, a saber, su exigibilidad como tal. Aquí, sin embargo, el avance es magro: durante este gobierno, en el marco de la agenda de fortalecimiento de la educación pública, se ha avanzado en la provisión de “condiciones”, esto es, recursos y apoyos que enriquecen la experiencia y trayectoria formativa, pero no hay certeza de que esos recursos y apoyos permanezcan en futuros gobiernos y, en estricto rigor, no se ha avanzado en garantizar capacidades o resultados. Hasta ahora no ha habido Gobierno que asuma el desafío de definir y luego implementar umbrales educativos, entendidos como “aseguramientos [educativos] que la sociedad compromete a todos sus miembros solo por el hecho de formar parte de ella” (Fundación para la Superación de la Pobreza [FNSP], 2009, p.10). Hay claros avances en términos de acceso o disponibilidad, pero ya en términos de permanencia de los recursos y apoyos se identifican déficits, pues importantes grupos o segmentos sociales solo acceden a apoyos transitorios, no sistémicos, no necesariamente oportunos ni actualizados (por ejemplo, ¿cuáles son los recursos y apoyos sostenidos o permanentes para los niños y jóvenes cuyas biografías muestran episodios de repetición y abandono escolar?).

## ***2.2 La persistencia de una lógica de aseguramiento basado en la noción del Estado Evaluador y una concepción estrecha de la calidad***

La Ley General de Educación (Núm. 20370) aprobada el año 2009, establecía la creación de un sistema de aseguramiento de la calidad del sistema escolar, que implicaba la creación de dos nuevas instituciones: la Agencia de Aseguramiento de Calidad de la Educación, con atribuciones principalmente evaluadoras; y la Superintendencia de Educación, con un rol fiscalizador. Este Sistema

<sup>19</sup> Afirmación que apoya el reclamo de muchos, que piensan que la ley de nueva educación pública debió ser tramitada y aprobada antes de la Ley de Inclusión Escolar.



de Aseguramiento se reglamentó a través de la Ley 20529, aprobada en 2011. Luego, pese a que aún no funcionaba con todas sus atribuciones por estar en proceso de instalación, se trata de una institucionalidad ya vigente cuando comenzó el actual gobierno de la presidenta Bachelet. Por ello, en este periodo la actuación de la Agencia de Calidad se ha ido consolidando, tal como ha ocurrido con la misma política de aseguramiento de la calidad, que asocia altas consecuencias a la información provista por el Simce.

La definición del plan de evaluación que respalda la clasificación de escuelas se definió durante el gobierno de S. Piñera, intensificando ampliamente la presencia del Simce en las escuelas a través de la multiplicación de niveles y dominios evaluados. Se intensificaba así la presión por resultados. Esta política de estandarización fue criticada en el Programa de Gobierno; sin embargo, poco se hizo para modificarla. En concreto, sobre la idea de equilibrar presión y apoyo, por una parte se disminuyó la frecuencia de las pruebas; y por la otra, se mejoró la información provista por la Agencia de Calidad y se ha estimulado la realización de una evaluación progresiva en segundo año básico. No obstante, es demasiado penetrante la lógica de presión, como para que estos tibios intentos de moderar las consecuencias negativas del SIMCE tengan impacto. Así, como ya se dijo, las investigaciones siguen evidenciando en las instituciones educativas una cotidianidad distorsionada por las evaluaciones estandarizadas.

Esta presencia abrumadora del SIMCE se comprende si se observa que la demanda por mejores resultados no solo proviene del Sistema de Aseguramiento de la Calidad. No hay que olvidar que la Ley SEP (Ley 20248, que establece Subvención Escolar Preferencial) amarra esta subvención al cumplimiento de un plan de mejora, que incluye entre sus medidas destacadas el alza en los puntajes Simce. Lo mismo ocurre con los convenios de desempeño y el plan de mejora que tienen que comprometer los directivos de los establecimientos municipales, todo lo cual podrá reforzarse si se aprueba la Ley de Nueva Educación Pública, puesto que las relaciones entre los establecimientos y Servicios Locales, y entre estos y la Dirección de Educación Pública, operarían a través de planes de mejora. La lógica de responsabilización por resultados impregna las políticas, sin que haya evidencia internacional que muestre que es efectiva, y sin que haya mostrado aún mejoramiento de los resultados del Simce en nuestro país.

El recurso a la evaluación como estrategia de presión para el mejoramiento se ha extendido, además, a la evaluación docente y a la formación de profesores. La Ley 20903, de desarrollo profesional docente (Carrera Docente), eleva los requisitos de ingreso a las carreras de pedagogías, y hace obligatoria la acreditación de la carrera y de la institución formadora, pero esto resultó in-

suficiente. Además, se consideran dos evaluaciones durante la formación: una al ingreso, autoadministrada por las instituciones; y una en el último año de estudios, que incide en la acreditación de la carrera y que es administrada por el Ministerio de Educación. Sin precedentes sobre su posible aporte, y sin considerar los efectos negativos que producen las evaluaciones estandarizadas externas en las escuelas, se extiende su aplicación a la formación de profesores. Y se instala la evaluación a través de una prueba de conocimientos y del portafolio docente como mecanismo para avanzar en las distintas etapas de la carrera docente. Las evaluaciones estandarizadas copan la escena del sistema educacional financiado por el Estado, quedando al margen solo el sistema particular pagado, para el cual la única consecuencia de sus resultados en el SIMCE sigue siendo el ranking de mercado, y que sigue evaluando autónomamente a sus profesores. El sector particular pagado funciona, entonces, en la lógica de la evaluación como información para el mercado, en tanto el sector subvencionado funciona bajo el concepto de Estado evaluador, un Estado que no provee el servicio educativo, sino que fija estándares y condiciona el financiamiento a su cumplimiento. E incluso en los casos en que provee el servicio, como pudiera ser si se aprueba la ley de desmunicipalización, exige el cumplimiento de compromisos de gestión.

Contra lo planteado en el Programa de Gobierno, se ha profundizado en este periodo una lógica de aseguramiento basada en la noción del Estado evaluador y una concepción estrecha de la calidad, todavía muy centrada en la medición de resultados de aprendizaje y de los docentes en pruebas estandarizadas, una estructura e instrumentos de disciplinamiento y presión a los docentes, directivos y comunidades escolares mediante compromisos y planes de mejora, cuyas consecuencias pueden incluso llegar al cierre de establecimientos. Ello se evidencia tanto en la acción del SAC como en la PND. La lógica de este sistema es que la competencia perfecciona, los éxitos son individuales y la acción colectiva espuria, por lo que es antagónica a este modelo la lógica colaborativa entre docentes y el establecimiento de comunidades de aprendizaje que conjuntamente abordan los desafíos de la escuela. Asimismo, se hace muy poco probable el funcionamiento colaborativo de redes de escuela, que siguen compitiendo por la matrícula de estudiantes, de cuya asistencia sigue dependiendo el financiamiento de la institución, que continúa estando atado a la demanda.

Ese modelo reduce la educación a los dominios evaluados nacionalmente, lo que, en nuestro país, además, es sinónimo de la experiencia educativa a preparar pruebas "tipo SIMCE". Por ello, se hace más improbable actualizar los conocimientos que comunica la escuela dando prioridad a las habilidades del siglo XXI. Una experiencia educativa rica, orientada a capacidades de orden superior, que exigen investigar, procesar información, manejar estrategias para

desenvolverse en el mundo virtual, ser con otros, generar ideas, convivir con la incerteza y la incertidumbre, es antagónica con una escuela que desde temprana edad se reduce a contestar facsímiles de selección múltiple, donde solo una respuesta es correcta. El desafío de la escuela del siglo XXI es justamente superar la linealidad del conocimiento con que funcionó la escuela tradicional, y que es incompatible con argumentos como que la comprensión lectora se afecta debido a que los estudiantes usan mucho las redes y los medios de comunicación digital, puesto que justamente lo que necesitan los estudiantes es comprender lo que leen y mejorar su capacidad de comunicarse en estos medios, que son los medios de comunicación del presente.

### **3 ¿Hacia dónde va la educación general?**

En vísperas del inicio de la campaña presidencial y parlamentaria que culminará en diciembre de 2017, parece evidente que la politización de la agenda de políticas educativas continuará, en una trayectoria que comenzó en 2006, tomó nuevos impulsos en 2011, se desencantó en 2016 y mira expectante las propuestas de los candidatos. Dado el carácter estructural de las medidas impulsada en el gobierno actual, son las propuestas del candidato Sebastián Piñera las que pueden alterar el curso actual y reactivar la politización de la educación: a modo de ejemplo, se incluye la creación de 300 liceos “Bicentenario”, en clara continuidad de la política de igual nombre establecida en el periodo 2010-2013; la revisión de la Ley de Inclusión Escolar (fortaleciendo la libertad de enseñanza, “devolviéndoles a los padres el derecho a elegir, aportar y participar en la educación de sus hijos”), y la creación de una aplicación electrónica para que los padres y apoderados accedan a información académica de sus estudiantes, entre otras medidas (*Publimetro*, 2017; y Piñera, 2017). De salir electo S. Piñera, está en duda cuánto persistirá de los cambios impulsados por la agenda de políticas de este gobierno.

Un ejercicio proyectivo de las políticas implementadas en el periodo actual sugiere que la implementación de la Ley de Inclusión Escolar continuará avanzando en lo que respecta al término del lucro en la educación general financiada por el Estado. Es posible que una fracción menor de establecimientos (aquellos situados en los tramos más altos de copago, esto es, sobre 60 mil a 84 mil pesos mensuales) opten por convertirse en colegios pagados, tal como ya se aprecia hasta la fecha (donde el 2,5% de los establecimientos subvencionados han tomado esta decisión); sin embargo, la mayoría de los establecimientos subvencionados modificarán su régimen de propiedad y administración para conservar el financiamiento estatal. En este sentido, en el corto plazo es previsible una acentuación del aumento de la matrícula de la educación privada subvencionada, provocada por la retirada desde la educación municipal

(apenas mitigada por la creciente presencia de niños y jóvenes migrantes en escuelas y liceos). Asimismo, es posible que la composición de la matrícula se modifique propendiendo a la integración o mezcla social, como consecuencia de la prohibición de la selección escolar y de la valoración familiar de las características materiales y simbólicas de la oferta privada subvencionada. Con todo, estos efectos estarán radicados en la educación privada subvencionada, lo cual plantea una paradoja para los propósitos del gobierno actual; a saber, el fortalecimiento de la educación pública. En contraste, dado que el sistema escolar es dependiente no solo de su estructuración, sino también de su trayectoria, lo primero que se advertirá serán los efectos acumulativos de esa trayectoria que favorece el crecimiento y desarrollo de la educación privada subvencionada.

La educación pública, también como resultado de la dependencia de trayectoria, parece irremediamente sumida en una crisis de reputación, que se traduce en una baja persistente de su matrícula y un estancamiento de sus resultados en pruebas estandarizadas. Vive, además, una profunda crisis de sostenibilidad financiera, en buena parte por el sistema de financiamiento basado en la matrícula y asistencia media, pero también por un déficit de capacidades de gestión y por la resistencia de alcaldes y concejales que continúan utilizando el sistema de educación municipal según sus propios intereses. En este escenario, ni la agenda corta de fortalecimiento de la educación municipal (FAEP), ni la tramitación del proyecto de ley que modifica su administración, han sido ni serán capaces de alterar la trayectoria ni los significados de la educación estatal. Antes bien, parece germinar un concepto de educación pública donde la propiedad no será parte de la definición.

Si bien se ha hecho un esfuerzo por enriquecer la medición del desempeño de las escuelas, la calidad sigue anclada en las pruebas estandarizadas del SIMCE y se mantienen sus efectos negativos en las prácticas educativas de la escuela. La carrera docente y la multiplicación de evaluaciones que significa para los docentes es altamente probable que refuerce este escenario. Un nuevo programa educacional debería tener este aspecto como uno central, ya que este Gobierno realizó avances en materias de equidad, pero la experiencia educativa dista de ser la adecuada en la línea de preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI, y las regulaciones que organizan el sistema contribuyen de modo decisivo a ello.

## Referencias bibliográficas

Agencia de Calidad de la Educación (2017). Resultados Educativos 2016. Presentación a la prensa. Información completa en <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios/investigacion/>

- Agencia de Calidad de la Educación (s/f). *Evaluación progresiva*. En <http://www.agenciaeducacion.cl/evaluacionprogresiva/>
- Bachelet, M. (2013). *Chile de todos. Programa de gobierno Michelle Bachelet 2014-2018*. <http://michellebachelet.cl/programa>
- Bachelet, M. (2015). Mensaje de S.E. la Presidenta de la República con el que inicia un proyecto de ley que crea el Sistema de Educación Pública y modifica otros cuerpos legales. Santiago, 02 de noviembre de 2015. Cámara de Diputados, Mensaje N° 1174-363/. <http://bit.ly/2f2z6cr>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). (2014). *Informe BCN. Financiamiento compartido. Hitos legislativos que configuran el marco legal vigente*. Santiago: BCN. <http://bit.ly/2jhzbu7>
- Brunner, J. J. (2017). ¿Explicar o justificar el estancamiento? *El Mercurio*, 30 de abril de 2017. <http://www.brunner.cl/?p=15880>
- Cámara de Diputados (2016). Oficio N° 12.688. Valparaíso, 13 de julio de 2016. "(...) ha aprobado el proyecto de ley que crea el Sistema de Educación Pública". <http://bit.ly/2gZ3LYB>
- Carrasco, A., Rojas, V., Browne, M. & San Martín, E. (2016). La nueva ordenación de escuelas en Chile: aprendizajes de la Marcha Blanca. En Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), *Policy Brief*, n.º13. Santiago: CEPPE UC. <http://bit.ly/2igUEXq>
- Centro de Políticas Públicas UC [Pontificia Universidad Católica de Chile]. (2014). Eliminación del lucro, selección y financiamiento compartido: problemas, vacíos y posibles alternativas. *Apuntes Legislativos*, n.º 24. <http://bit.ly/2fet9Gi>
- CIPER Chile (2015). Desmunicipalización: oportunidades y omisiones del proyecto de educación pública. Por J. Toro, 27 de noviembre de 2015. <http://bit.ly/2eTUDAj>
- Colegio de Profesores de Chile (2017). Minuta: Proyecto Nueva Educación Pública, abril 2017. <http://bit.ly/2y2tle5>
- cooperativa.cl* (2017). Apoderados pasaron la madrugada en fila para matrículas en Colegio Salesianos Alameda. 06-06-2017. <http://bit.ly/2wYfl6n>
- Economía y Negocios Online* (2017). El ex ministro de Educación Sergio Bitar ante exigencias de la Ley de Inclusión: "Espero que el Gobierno dé una señal de flexibilidad en el tema inmobiliario para dar tranquilidad a los sostenedores". Por G. Pardo, 23 de julio de 2017. <http://bit.ly/2vSLPBy>
- El Demócrata* (2016). Bitar por pérdida de excelencia en Instituto Nacional: "La élite chilena se formará en colegios privados", 24 de agosto de 2016. <http://bit.ly/2xiJDHc>
- El Mercurio* (2017a). Editorial: Cambios a la nueva educación pública, 21 de julio de 2017. <http://bit.ly/2uPWb8w>
- El Mercurio* (2017b). Editorial: Educación particular subvencionada, 04 de julio de 2017. <http://bit.ly/2wVqNWT>
- EMOL (2015). Cincuenta días de paro docente: los hitos que han marcado la movilización. Por G. Moreno, 20 de julio. <http://bit.ly/1MCXIh0>
- Equipo de Tarea para la Revisión del Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes [Equipo tarea SIMCE] (2015). *Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile*. Informe final Comisión de expertos conformada por la Subsecretaría de Educación Valentina Quiroga. <http://bit.ly/2f2LbOU>

- Espinoza Aros, O. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. En *Notas para Educación*, n.º 18, julio de 2014. Santiago: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). <http://bit.ly/2xiAWN0>
- Facultad de Comunicaciones, PUC [Pontificia Universidad Católica de Chile]. (2017a). Gobierno logra acabar gradualmente con el financiamiento compartido. *Cuenta Presidencial 2017 / Reforma Educacional* Sitio creado en la para el desarrollo de un ejercicio académico de formación profesional. Artículo por F. Alvarado Duarte | Subido el 25 de mayo de 2017 | Última modificación: 01 de junio de 2017. <http://www.verificacioncuentapublica.cl/fact/182/articulo>
- Facultad de Comunicaciones, PUC [Pontificia Universidad Católica de Chile]. (2017b). Fin de selección ya rige en Magallanes, en algunos colegios y en menor medida en liceos emblemáticos. *Cuenta Presidencial 2017 / Reforma Educacional* Sitio creado en la para el desarrollo de un ejercicio académico de formación profesional. Artículo por R. Cano Muñoz | Subido el: 25 de mayo de 2017. Última modificación: 01-06-2017. <http://www.verificacioncuentapublica.cl/fact/183/articulo>
- Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 107-126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100007>
- Fundación para la Superación de la Pobreza (FNSP). (2009). *Umbrales sociales para Chile. Hacia una futura política social*. Santiago, Chile: FNSP.
- Gobierno de Chile, Ministerio Secretaría General de la Presidencia (2015). Mensaje de S.E. la Presidenta de la República con el que inicia un proyecto de ley que crea el Sistema de Educación Pública y modifica otros cuerpos legales. [Mensaje N.º 11-74-363]. Santiago, 02 de noviembre de 2015. <http://bit.ly/2gYPbQV>
- González, E. (2017). La desmunicipalización de la Nueva Mayoría: ¿Nueva fase de privatización de la educación o menos neoliberalismo? Página web Colegio de Profesores de Chile, 5 de junio de 2017. <http://bit.ly/2eTASZz>.
- Hargreaves, A. & Braun, H. (2013). *Data driven improvement and accountability*. Boulder, CO: National Education Policy Center. <http://bit.ly/2y3CVm7>
- La Tercera* (2015). Desmunicipalización y centralización, 05 de noviembre de 2015. <http://bit.ly/2f367W3>
- La Tercera* (2016). Baja en matrícula del sistema municipal se amplía y expertos advierten fase crítica. Por E. Guzmán y M. Bustos, 21 de diciembre. <http://bit.ly/2wZ3MkT>
- Larrañaga, O., Cabezas, E. & Dussailant, F (2013). *Informe completo del estudio de la educación técnico profesional*. Santiago, Chile: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). <http://bit.ly/25HHU6S>
- Ley 20248 (2016). (Ministerio de Educación). Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. Última versión: 03 de marzo de 2016. Fecha promulgación: 25 de enero de 2008. <http://bcn.cl/1uv4p>
- Ley 20845 (2015). (Ministerio de Educación). De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Versión de 28 de enero de 2017. <http://bcn.cl/1uv1u>
- Ley 20903 (2016). (Ministerio de Educación). Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Versión única: 01 de abril de 2016. <http://bcn.cl/1uzzn>



- Meckes, L., Taut, S. & Espinoza, A. M. (2016). Lectura en primer ciclo básico: ¿Cómo influye el SIMCE en las estrategias de las escuelas? En *MIDevidencias*, n.º10, Centro de Medición, MIDE-UC. <http://bit.ly/2xvCRyG>
- Ministerio de Educación (2014). *Mapa de la reforma educacional 2014*. Santiago: Mineduc.
- Ministerio de Educación (2015a). Bibliografía asociada al proyecto de ley que crea el sistema de educación pública. Santiago: Mineduc [mimeo].
- Ministerio de Educación (2015b). Minuta Propuesta de Diseño Territorial de los Servicios Locales de Educación Pública. Santiago: Mineduc [mimeo].
- Ministerio de Educación (2016a). *Cuenta Pública 2015*. Santiago, Chile: Mineduc. <http://bit.ly/1VAsKxr>
- Ministerio de Educación (2016b). Servicios Locales de Educación Pública. Santiago, Chile: Mineduc [mimeo]
- Ministerio de Educación (2017a). *Cuenta Pública 2014-2017. Reforma educacional*. En línea. <http://bit.ly/2iDov8E>
- Ministerio de Educación (2017b). *Política Nacional Docente*. En línea: <http://www.politicanacionaldocente.cl/remuneraciones-en-carrera/>
- Ministerio de Educación, División de Educación General (DEG). (2014). Hacia un sistema de apoyo al mejoramiento escolar en el marco del fortalecimiento de la educación pública. Presentación de Gonzalo Muñoz, Jefe de la DEG, al Consejo Consultivo para el Fortalecimiento de la Educación Pública. Santiago: Mineduc [mimeo].
- Ministerio de Educación, Secretaría Técnico Profesional (2015). *Política Nacional de Formación Técnico Profesional*. <http://www.tecnicoprofesional.mineduc.cl/secretaria-tecnico-profesional/politica-nacional-tecnico-profesional/>
- Ministerio de Educación, Educación Técnico Profesional (2016). Fortalecimiento a la EMTP, 12 de enero 2016. <http://bit.ly/2ffFSsa>
- Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) (2016). *Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular*. Informe Mesa de Desarrollo Curricular, mayo de 2016. En: [http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-35514\\_recurso\\_1.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-35514_recurso_1.pdf)
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2004). *Chile. Reviews of national policys for Education*. Paris: OECD.
- Piñera, S. (2017), *Bases del Programa de Gobierno del ex Presidente de la República Sebastián Piñera: Principales acciones, iniciativas y proyectos*. (3 de mayo de 2017). En línea. <http://bit.ly/2wFALej>
- Proyecto de Ley NEP. Véase Bachelet (2015), Cámara de Diputados (2016), Senado de la República de Chile (2015).
- Publimetro* (2017). Las 62 propuestas del programa con el que Piñera busca volver a La Moneda. Por N. Lepe, 03 de mayo de 2017. <http://bit.ly/2eTVhxH>
- Rodríguez-Villasante, T., Canales, M., Duarte, K., Palacios, F. & Opazo, A. (eds.). (2012). *Construyendo democracias y metodologías participativas desde el Sur*. Santiago: LOM.
- Senado de la República de Chile (2017). Proyecto de ley, en segundo trámite constitucional, que crea Sistema de Educación Pública y modifica diversos cuerpos legales. Boletín N.º 10.368-04, 06 de octubre de 2017. Fecha de ingreso: martes 03 de noviembre de 2015. Cámara de Origen: C. de Diputados. Resolución pendiente. <http://bit.ly/1iP9IRA>