

ELEMENTOS PARA UNA REFORMA DE LA EDUCACION CHILENA

ELEMENTS FOR A REFORM OF THE CHILEAN EDUCATION

Luis A. Riveros
Pedagogo, especialista en Economía
Centro Asia Latinoamérica
Facultad de Economía y Negocios
Universidad de Chile
lriveros@fen.uchile.cl

Resumen. La educación chilena atraviesa por una seria crisis. La misma se asocia a la acumulación de problemas no abordados oportunamente en el campo de las políticas públicas y del financiamiento. Dicha crisis es, antes que nada, una de calidad, atestiguada por los bajos rendimientos escolares en pruebas nacionales e internacionales, el estancamiento de los mismos en el tiempo y la deficitaria formación que se entrega en el ámbito ciudadano y valórico. Además, se trata de un problema de equidad, con un sistema escolar profundamente segmentado y un severo déficit de atención sobre la educación pública. Tres son las áreas en que una profunda reforma debe tener lugar. Primero, con relación a la gestión y organización del sistema. Segundo, en lo que toca a la formación, desempeño y capacitación docentes. Tercero, en cuanto a la reforma en metodologías y programas de estudio. Por sobre todo lo anterior, es necesario un compromiso mayor del Estado chileno con relación a políticas, financiamiento y provisión directa.

Palabras clave: crisis, educación, reforma, gestión y organización, sistema, formación de profesores, aspectos curriculares.

Abstract. Chilean education is going through a severe crisis associated with problems not dealt with at the right time in the field of public politics and financing. More than anything else, such crisis is a crisis of quality, attested by low performance of students in national and international tests which has not changed positively, and by insufficient formation/preparation in values and citizenship. Furthermore, the problem of equity is prevalent because of a profoundly segregated school system and a severe deficit of attention towards dimensions centered in public education.

A profound reform must include three areas: the first referring to the management and organization of the whole system; the second related to formation/preparation, performance and training of the professionals in the field: the teachers; the third dealing with curriculum in methodology and programs of studies. Most of all, it is necessary a greater commitment from the Chilean government in relation to politics, financing and direct provision.

Key words: educational crisis, reform, system of management and organization, teacher formation/preparation, curriculum aspects.

INTRODUCCIÓN

La situación de la educación suscita frecuente preocupación al percibir la sociedad la importancia que la misma reviste para su futuro y para mantener u obtener determinados equilibrios sociales. Tal discusión es actualmente álgida en Chile al

comprobarse los discutibles resultados de las políticas usadas durante las décadas de los setenta y ochenta destinadas a privatizar el ámbito de la educación. Las acciones correctivas que se han intentado a partir de 1990 no han sido efectivas en materia de calidad y equidad, por lo que la protesta se ha intensificado al inicio de una administración de gobierno que ha comprometido resultados sociales que se esperan con ansia, especialmente frente a una preocupante situación distributiva. El estado de la educación chilena es alarmante desde hace ya varios años, y por ello prevalece una gran inquietud, una sentida insatisfacción ciudadana, que no parece haberse comprendido cabalmente en el medio político, mientras los medios de comunicación la transmiten al país de una manera simplista y poco trascendente. La protesta de los estudiantes secundarios de hace pocos meses reavivó el debate acerca del diseño del sistema y la necesidad de políticas proactivas en múltiples aspectos.

La necesidad de una reforma profunda a la educación chilena se hace inminente, tanto para enfrentar sus agudos problemas de calidad como aquellos relacionados con situaciones de inequidad social. Los sucesivos gobiernos democráticos han aumentado en forma significativa los recursos públicos destinados a la educación, y emprendido diversas reformas para abordar esos aspectos, como también para aumentar la cobertura del sistema en sus diversos niveles. Lo cierto es que solamente en el último aspecto han sido dichos esfuerzos exitosos, puesto que no ha existido un programa a firme en materia de calidad y equidad con resultados visibles. El convencimiento sobre la eficacia de soluciones basadas en puros esquemas de mercado ha conducido a no atacar directamente ciertas fallas estructurales relativas a formación de profesores, gestión escolar, financiamiento y organización del sistema. Tampoco se ha progresado en cuanto a reformar la estrategia educacional tanto del punto de vista metodológico como de contenidos, con lo cual se han diluido esfuerzos empleados en la mayor dotación tecnológica introducida en las escuelas. Con resultados que podrán verificarse solamente en el largo plazo, el incentivo político ha sido débil en orden a poder comprometer recursos y reformas sustanciales, cuyo mayor costo será observado en el corto plazo aún cuando produzcan sustanciales beneficios.

LAS CUATRO FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN

La educación debe desarrollar, al menos, cuatro funciones principales, que la política pública debe incentivar y desarrollar apropiadamente por medio de adecuadas regulaciones y financiamiento. La primera es la función que hoy día parece acentuarse mayormente y consiste en que la educación forma individuos productivos, preparados para ejercer un rol como tales en la sociedad. Así, la educación se asocia a resultados materiales específicos a través de las distintas etapas formativas, referidos a las habilidades, conocimientos y destrezas desarrolladas en las personas por medio de la instrucción que, en su expresión productiva, originan diferentes niveles de productividad y, consecuentemente, de ingresos laborales. Ciertamente, la misión de la educación en una sociedad tiene en esta dimensión un referente

de extraordinaria importancia, justificando el concepto que se ha generalizado en cuanto a concebir a la educación como una inversión de alto rendimiento en lo personal y financiero como asimismo en lo social.

Hay un segundo elemento que es fundamental y tradicionalmente considerado una tarea de la educación, que concierne a la concepción de la misma como una productora de movilidad social. En efecto, la educación es un potencial instrumento para brindar mayores oportunidades a quien resulta más desventajado desde la cuna para poder acceder a mayor éxito a través de su formación, de su desarrollo en la vida. La educación, sobre la base de adecuados subsidios, es capaz de empujar a las personas desde su sitial socioeconómico de origen a otros más altos, propendiendo de esa forma a igualar la estructura de ingresos y producir mayor cohesión social. Eso fue lo que la educación chilena impulsó fuertemente durante el siglo XX, particularmente a mediados del mismo, como producto de una concepción que enfatizaba este rol social de la educación en un marco de política destinado a configurar un Estado de Bienestar. Evidentemente, la educación no puede diseñarse en una sociedad para reproducir la misma estructura social y económica en términos de la distribución del ingreso, ni tampoco para propiciar la creación de una mayor inequidad al entregar mejor educación sólo al que más tiene para pagar por ella. La tarea educativa es social, y por ello envuelve costos que deben asumirse socialmente, especialmente a través de un grado de subsidio del Estado para así reflejar un compromiso de la sociedad entera con objetivos de estabilidad social de largo plazo. En realidad, y por ello, la movilidad social es un resultado de carácter eminentemente colectivo, una "rentabilidad" que alude a la sociedad entera.

Un tercer elemento muy fundamental y de cuidado se refiere a la educación como un proceso integral de formación de personas. La educación constituye un proceso de socialización, de integración del individuo a la sociedad, envolviendo ello más que un mero proceso de instrucción para fines productivos y constituyéndose en el mejor instrumento para asegurar el mantenimiento de los más básicos equilibrios sociales a través de la formación integral de personas y en el propósito de crear una sociedad más humana. La educación es un proceso de formación y desarrollo de valores personales y ciudadanos, que prepara individuos críticos y fomenta, a partir de esa particular tarea, la sustentabilidad de la democracia y de la organización social. Es de subrayar particularmente este aspecto del trabajo educativo en el contexto de una sociedad en profundo cambio como la chilena, en que las murallas de las escuelas parecen ceder ante las presiones de la información y frente a una creciente desvinculación entre hogar y escuela. La responsabilidad de la educación como una moldeadora de personalidades y visiones amplias sobre el mundo se diluye en la medida en que el cuerpo docente no tiene estímulos adecuados, ni la educación, en un sentido amplio, perspectivas mayores en el marco curricular. Educar es más que instruir, y eso se ve afectado cuando el proceso se circunscribe al mero acto de servir a alumnos-clientes, desligándose la escuela de la familia, y atendándose en forma preferente la dimensión financiera.

Pero hay aún una cuarta tarea particularmente importante en todo sistema educativo y que Chile privilegió notablemente a partir de su proyecto de educación pública originado a partir de mediados del siglo XIX. La educación es un poderoso instrumento de cohesión nacional, especialmente en un país que tiene una estructura diversa del punto de vista geopolítico y étnico; educar es un instrumento para integrar y cohesionar distintas culturas, para otorgar contexto al desarrollo histórico en diversidad. El nuestro es un país muy heterogéneo y desde luego, entonces, y dado que queremos subsistir como una nación integrada, el proceso educativo se convierte en un instrumento muy importante para poder abordar eso en el sentido de un desarrollo de país, para fijar los destinos en un sentido estratégico.

Se desprende de lo anterior que los resultados de la educación han de ejercer positivas implicancias a nivel de la sociedad. Por una parte, ha de encontrarse que el crecimiento se asocie fuertemente al desarrollo en calidad y cantidad de capital humano, permitiendo que las inversiones se concentren en aquellas industrias que adicionan mayor valor agregado, basadas en conocimiento, innovación y competencias laborales. Por lo mismo, la economía se expandirá conjuntamente con mejoras en la distribución del ingreso y por medio de un sistema educacional que incentiva la formación de personas innovadoras y productivas, con un alto sentido de compromiso con el conjunto social. Existirán individuos críticos, informados y plenamente incorporados al hacer social, con un alto sentido ciudadano y con familias comprometidas con una educación que se percibe como un beneficio de integración y progreso.

LOS RESULTADOS DEL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO

LA CALIDAD DE NUESTRA EDUCACIÓN

Frente a esas grandes cuatro grandes tareas de la educación en lo productivo, lo social, lo valórico y lo nacional es pertinente preguntarse acerca de lo que ha sucedido con los resultados del sistema chileno. En esta materia hay que ser justos, en el sentido de que no se puede atribuir los resultados presentes sólo a las acciones que se emprendieron a partir del año 73 o en la década del 80, sino que también a la existencia de problemas que la educación chilena venía incubando también desde antes, como la desaparición de las Escuelas Normales o el deterioro que venía sufriendo la formación de profesores para la Educación Media. Evidentemente, es necesario un juicio político amplio respecto de la responsabilidad de la historia anterior como del gobierno militar en cuanto a los resultados educacionales que estamos observando y que no satisfacen al país ni estimulan su potencial de crecimiento ¹⁷.

La educación chilena es de mala calidad en su promedio, una situación que no se puede ocultar en mérito a consideraciones políticas de corto plazo sin con ello inhibir la capacidad para tener un plan de acción acorde a la gravedad efectiva del

problema. En una aproximación internacional, la educación chilena, medida con cualquiera de las pruebas que nos comparan con otros países (PISA y TIMMS) presenta resultados mediocres, incluso a nivel de tercer mundo. El rendimiento de nuestros niños y jóvenes aparece siempre en el último 10% de muestras que cuentan 30 ó 40 países en estos estudios comparativos ^{2/}, la prueba PISA, por su parte ubica a los niños chilenos 100 puntos por debajo (un 25%) del promedio de países comparables a Chile por ingreso. Esta prueba establece que la proporción de nuestros niños con resultados considerados insuficientes para permitir un desarrollo personal pleno y su adecuada inserción en el mundo global alcanza a más de 48%. La misma medición alcanza a sólo un 6% en Corea, 11% en Irlanda y 18% en el promedio de la OECD ^{3/}. No sólo eso: en los niveles superiores de los resultados PISA (niveles 4 y 5) la proporción observada de niños chilenos alcanza a un 21%, mientras que similar concepto pone a Argentina y México con 29% y 25% respectivamente. Lo mismo en economías emergentes como Corea e Irlanda llega a 37% y 41% ^{4/} respectivamente. Las estadísticas comparativas indican que no parece tratarse solamente de un problema de inversión sino que, quizás principalmente, de un problema de gestión ^{5/} y de deficientes políticas públicas, incluyendo el bajo compromiso financiero del Estado ^{6/}, el cual se ha ido reemplazando por mayor financiamiento privado, lo cual ha conducido, a la vez, a mayor inequidad al entregarse subsidio público al fin de lucro el objetivo de lograr el desarrollo educacional del país.

Ha sido muy útil que el país se incorpore a estas mediciones para poner su situación en perspectiva comparativa internacional, como se hace usualmente en cuanto a resultados económicos y financieros. Resulta también útil comparar la situación de Chile con aquellos países con los cuales usualmente se dice que prevalece una competencia por los recursos de inversión. La comparación es, sin embargo, en nada favorable ^{7/}. Los estudios muestran que, contando con un mayor nivel de inversión en inteligencia –sumado a un cambio de estrategia en la enseñanza– se lograría un cambio significativo en crecimiento, empleo y recaudación fiscal, incluyendo el hecho probable de que un 40% de los niños (en contraste con el prevaleciente 5%) llegue a ser un ciudadano productivo en la sociedad del conocimiento.

La calidad de la educación es una variable crucial cuando se habla de desarrollo en un sentido amplio, ya que de ella dependen factores tan importantes como productividad, capacidad de innovación y competitividad de la producción. Los ranking internacionales de competitividad en que Chile aparece tan bien posicionado en materias macroeconómicas, enorgulleciéndonos mucho como chilenos, porque son efectivamente logros que no han sido gratuitos, dejan al país mal parado en materia de desarrollo humano. En dichos rankings Chile figura en los primeros lugares en materia de entorno macroeconómico, pero a partir de la posición 25 en materia de educación, y por el orden 40 ó 50 cuando se habla de investigación e innovación (Ranking Mundial 2005). El informe de competitividad 2004-2005 del World Economic Forum pone de relieve, justamente, el negativo efecto de la deteriorada calidad de la educación chilena en términos de la sostenibilidad del

crecimiento^{8/}. En realidad, cuesta concebir que Chile sea un país sea del primer mundo en materia económica y financiera, pero que en materia de educación lo sea del tercer mundo. Esto, constituye una evidente contradicción, también subrayada por el hecho de ser Chile uno de los países de mayor crecimiento económico pero, al mismo tiempo, uno de los que tiene la peor distribución del ingreso en el mundo. Naturalmente, estos dos lados de la medalla: el país exitoso, de la inversión y de las grandes reformas económicas, destacado por su alta competitividad, es, al mismo tiempo, el país de la mala educación y de la inequidad. Esa contradicción costará al país, como hace un siglo, la frustración de su desarrollo económico ^{9/}.

La situación descrita contrasta con aquella que se habría podido establecer en décadas del siglo XX a lo largo de las cuales la educación chilena era observada como un referente en Latinoamérica, y que por ello ejercía una no menor influencia en el resto del continente. Las actuales condiciones la ponen a la zaga entre sus pares latinoamericanos, y crean así un significativo problema para el futuro. La educación chilena no está a la altura de un país con las perspectivas que subrayan los discursos políticos, que pretenden se ha de lograr el desarrollo en 8 ó 15 años ^{10/}. Eso no será posible, en primer lugar, porque no es sustentable que un país sin recursos humanos adecuados pueda sostener inversión y crecimiento, especialmente al precisarse una mayor especialización productiva que incluya más valor agregado a la producción; por lo demás, el desarrollo considera aspectos que son mucho más que el sólo crecimiento del ingreso per cápita, varios de los cuales incluyen, precisamente, la calidad del capital humano. Pero una segunda razón es que Chile oculta profundas desigualdades sociales, que han crecido en el tiempo y que así proyectan un escenario de inestabilidad poco propicio para la inversión y, por lo tanto, para el crecimiento económico. Esto es mayormente así, ya que el componente tecnológico será vital para lograr alto crecimiento en una economía orientada a las exportaciones, y ello requerirá la formación de un capital humano que no está siendo acometida por el actual sistema educacional ^{11/}.

Además de esos resultados comparativos internacionales que dejan a tan mal traer el hacer de la educación chilena, existe una segunda dimensión de análisis basada en las pruebas que se administran en el propio país. Los resultados de las pruebas SIMCE o PSU muestran estancamiento ^{12/}, y ponen de relieve resultados que, en sus valores nominales (sin ajustar los puntajes) son simplemente inadecuados para jóvenes que han cursado educación formal. Es normal que niños de 8° básico no sepan materias consultadas para el 6°, o que egresados de la educación media no conozcan cuestiones que se esperarían hayan abordado en los cursos de 2° ó 3° medio ^{13/}. A esto se agrega la situación del conjunto social: ¿Cómo podría aspirar a ser desarrollado en poco tiempo un país en que el 50% de su fuerza laboral es analfabeta funcional –es decir, lee pero no comprende lo que puede gramáticamente descifrar? ^{14/} Esta situación muestra en forma dramática la crisis que por años muestra la educación chilena, y lo negativo que eso es a las puertas de la sociedad del conocimiento, haciendo inviable inversiones en industrias intensivas en tecnología, o que promuevan asociatividad con centros de innovación para desarrollar aplica-

ciones. Eso pone también de relieve el reto para el sistema de educación superior, el cual ha ido perdiendo selectividad en la medida en que ha primado la expansión cuantitativa como prioridad también en este nivel educativo.

Estos comentarios sobre la calidad de la educación se deben extender al caso de nuestra educación superior la cual, debido a los mismos incentivos derivados de una privatización en extremo y de una expansión de matrícula motivada por razones políticas de corto plazo, se encuentra en un proceso de paulatino deterioro, con un amplio segmento de calidad muy insatisfactoria^{15/}. Las normas de autonomización y ahora de acreditación de calidad se reblandecen y favorecen la expansión, antes que el premio a la excelencia y a los resultados académicos tradicionales. La educación técnica ha desaparecido como objeto de atención del Estado, la existente ha sufrido un intenso proceso de mercantilización, y se ve disminuida frente a una expansión casi extravagante de ciertas formaciones profesionales que inundan al país, como es el caso de abogados, periodistas, sicólogos, etc. que con seguridad pasan a formar parte de un ejército de subempleados o desempleados ilustrados.

LA INEQUIDAD DE LA EDUCACIÓN CHILENA

El problema no es sólo que el promedio de la educación chilena sea de mala calidad. Chile es, además, un país que entrega muchas mejores oportunidades educacionales a los ricos comparativamente que a los más pobres. Con ello se deteriora también el potencial de la educación para alcanzar una mayor equidad social y mejores índices distributivos, permitiéndose que subsista una grave fuente de inestabilidad social. Un claro indicador de esta desigualdad es el hecho que los colegios municipales (que sirven al segmento más pobre de la población y a la clase media) obtienen puntajes significativamente por debajo de sus contrapartes privadas o privadas subvencionadas en cualquier medición PSU o SIMCE^{16/}. Se trata de diferencias significativas que denotan una educación de mucha menor calidad para aquellos que acuden al segmento municipalizado, y que son, a la vez, los más pobres^{17/}.

La típica escuela o Liceo municipal está hoy en día rezagada tecnológicamente y desfinanciada, con profesores desmotivados y profunda falta de adecuada gestión. Además, usualmente cuenta con instalaciones pobres e indignas del proceso que se quiere allí llevar a cabo. Este sector ha sido perjudicado por escasez de recursos, a pesar del mayor esfuerzo por proveer con subsidios al sector privado, en un esfuerzo por producir una respuesta mayormente costo-eficiente del sistema. Parte de este sector privado subvencionado hace selección de alumnos y con ello obtienen mejores resultados, con lo cual se tiende a profundizar las distorsiones a que da origen el esquema de financiamiento vigente. Los niños que egresan de 4° Medio de aulas municipales obtendrán un certificado de estudios poco habilitante para el desempeño laboral, junto a la imposibilidad de postular exitosamente a las mejores universidades, dado los usualmente bajos puntajes PSU^{18/}. Muchos de ellos, a lo

mejor, tendrán la posibilidad de solicitar un crédito para estudiar en una institución de educación superior de segunda categoría, que les permitirá titularse con bajas posibilidades de empleo, y con una deuda muy significativa ^{19/}. La vida de estos jóvenes está ahogada, empujados por el enorme énfasis en eficiencia financiera, y el poco en el aspecto social. ¿De qué se sorprende el país y sus autoridades ante el legítimo reclamo de estos niños cuyo futuro se está así hipotecando? La educación que se entrega en forma tan desigual es una fuente de aún mayor inequidad ^{20/}.

La ineficacia de las políticas de mayor gasto público a partir de 1990 para atacar problemas de equidad, aún sin cambiar la organización del sistema educacional, ha sido evidenciada en forma rotunda. La propia OECD en su informe 2004 (op. cit.) menciona que entre los años 1996 y 2002 la brecha público-privada se estancó mostrando una estructura inequitativa similar a la prevaleciente en 1990, esto es el año de término del gobierno militar. La evidencia también indica la existencia de una severa ineficacia del gasto público, además del existente subfinanciamiento de la educación municipal. En efecto, de acuerdo al Informe de Competitividad Mundial 2004-2005, el monto de gasto público prevaleciente en Chile (como proporción del PIB) en la actualidad es similar al de Nueva Zelanda, Dinamarca o Israel, países que tienen mucho mejores resultados en materia de calidad y equidad. La criticada política chilena de proveer subsidios por alumno atendido a proveedores privados –a diferencia de aquellos otros países en que el Estado provee directamente el servicio educativo– permanece como foco de la crítica en cuanto a los resultados alcanzados.

A raíz de la situación de inequidad que vive la educación chilena, y la baja calidad que exhibe la educación en su conjunto, ha prevalecido una protesta creciente. El país abriga grandes tensiones derivadas de la situación socioeconómica y de reivindicaciones que se aprecian como pospuestas en las agendas políticas. Esta situación puede producir serias inestabilidades y afectar el potencial de inversión y crecimiento que, a su vez, es el ingrediente fundamental para lograr un desarrollo estable y sostenido. Las presiones sociales podrán atenuarse en el corto plazo con acciones políticas, pero ello no podrá ocultar la ausencia de resoluciones vitales por falta de decisión en materia de asignación de recursos. Chile sigue en una línea de desarrollo en que la economía crece en forma estable, pero cada vez con mayores insatisfacciones y tensiones, acumulando decepciones y propiciando conflictos con cada vez mayores segregaciones y separatismos. Los estudiantes, por ejemplo, saben que las oportunidades no son iguales para todos, que del colegio público no hay un salto hacia un mejor mañana, y saben también que el Estado no está allí para comprometerse directamente con la mejoría de este estado de cosas, sino más bien para cautelar las oportunidades para la empresa educacional de tipo privado, actuando sólo subsidiariamente. Ello conduce inevitablemente a la protesta y el conflicto, especialmente cuando se percibe que la promesa política general ha estado en otra dirección. Los dos países que están hoy día contenidos en Chile: el país del éxito y del primer mundo, y el país del retraso, de la mala educación y de la inseguridad,

están chocando en forma estrepitosa, sin que exista conducción ni plan, ni siquiera un grado de realismo para enfrentar esa disputa.

La dimensión de calidad y equidad tiene, además, otra faceta que es importante considerar en términos de las funciones esperadas de la educación. En efecto, lo que está haciendo nuestra educación en materia de formación valórica y ciudadana, o en cuanto a propiciar una mayor integración de la Nación, es también altamente discutible. Existe preocupación en nuestra sociedad por la forma en que los jóvenes están siendo desarrollados en estos aspectos, haciendo cundir la sensación de apartheid social al recibir aún menos el sector más pobre que es, a su vez, el que parece estar mayormente en riesgo social. Esta situación tiende a introducir otro aspecto de indudable tensión al mostrar la existencia de una significativa segmentación de nuestra educación, aunque en general todo el sistema esté marcado por un énfasis relativamente menor en materias de formación valórica y ciudadana. La escuela no está contribuyendo de forma sustantiva e importante a una formación integral de personas no sólo por sus problemas intrínsecos de calidad y quizás también de excesiva mercantilización, sino también porque la sociedad viene funcionando de una manera progresivamente contradictoria con un desempeño más efectivo de la escuela. No es nuevo decir que la familia hoy día tiene un rol que entra en contradicción con la necesaria complementariedad que debe observar con la labor de la escuela; los niños obtienen más información de los medios y del Internet que del propio medio escolar, y la familia es cada vez menos un agente educativo complementario, especialmente en los sectores más socialmente vulnerables. Los padres observan en la educación más una acción con rédito material que una actividad formadora integral, y es por ello que se privilegian los resultados en términos de calificaciones más que los asociados a cambios conductuales y valóricos. Poco se ha percibido la manera en cómo la educación tiene que ir cambiando para modificar esos resultados que hoy día observamos en la sociedad y también para poder de alguna manera incorporar esa realidad en el mejoramiento permanente del proceso educativo.

LOS FACTORES ADVERSOS AL CAMBIO

El centro del problema parece estar, indiscutiblemente, en la falta de oportunidades. Es posible que la sociedad chilena esté dispuesta a posponer muchas otras demandas, si es que los niños tuviesen asegurado un mejor futuro, especialmente por medio de una buena educación ^{21/}. Pero no hay claridad ni liderazgo sobre estas ideas, ni tampoco un compromiso con las orientaciones de política que ello implicaría, ya que las mismas demandarían la búsqueda de resultados de largo plazo por medio de transformaciones sustanciales del actual sistema educacional. Por el contrario, la política pública en los últimos años ha enfatizado la mantención del mismo sistema de municipalización y de subsidio a los proveedores privados para incentivar la competencia, aunque tal estrategia ha dado prueba de serias deficiencias de gestión ^{22/}. Además, la política educacional ha intentado extender la jornada escolar para mejorar los resultados de aprendizaje y el impacto social de la

escuela, pero se ha logrado sólo que los niños sigan recibiendo más de lo mismo, al no existir un cambio curricular consecuente con esa iniciativa, ni tampoco cambio significativo en la capacitación docente ni en la inversión necesaria para asegurar el éxito de esa iniciativa. Chile no ha innovado en la estrategia de formación y capacitación de profesores —una cuestión entregada a las fuerzas del mercado y con escasa intervención capaz de proveer lineamientos en pro del interés del país— y no se han introducido necesarios cambios en materia curricular, ni se ha considerado seriamente la corrección de los problemas asociados a la provisión de subsidios al sector privado. Todo se ha hecho bajo el mismo inmovible espíritu de la llamada “libertad” de enseñanza que es, en realidad, en ese contexto, solamente la libertad para ofrecer, pero no el derecho a exigir calidad y equidad. La confianza en los mecanismos de mercado para asegurar mayor competitividad y efectividad se encuentra severamente cuestionada a la luz de los resultados observados dos décadas más tarde de que se iniciaran esas políticas ^{23/}.

Existe en educación un problema de extraordinaria complejidad el cual no ha podido ser abordado adecuadamente por el país en forma suficientemente responsable y adecuada. Los gobiernos no han establecido un diagnóstico objetivo, ni definido los medios y los plazos para poder alcanzar objetivos específicos, los cuales tampoco han sido definidos. Las propuestas políticas específicas sobre estas materias han estado ausentes y ha predominado abiertamente la falta de un diagnóstico y una voluntad. La Universidad de Chile, por ejemplo, ante esta falta de compromiso y de objetivos específicos, llamó a un debate a los candidatos presidenciales en noviembre del 2005 en torno a 24 propuestas sobre educación ^{24/} (Riveros, 2004). El pronunciamiento de los candidatos fue inexistente, aunque hubo declaraciones y expresiones generales de deseo, pero sin expresar compromisos específicos respecto a temas que son tan cruciales para el país. Por el contrario, las preguntas planteadas parecieron importunar por denotar ellas una situación de difícil tratamiento político, y ante la imperiosa necesidad de enfatizar el aspecto electoral antes que nada ^{25/}.

La sociedad chilena es víctima de dos grandes convicciones que hoy prevalecen en política. Primero, es el convencimiento de que el mercado todo lo soluciona, idea que ha penetrado profundamente en todo el espectro político. El mercado es ciertamente un instrumento importante, y que debe privilegiarse en muchos ámbitos productivos pero no necesariamente en el campo social ni menos en el educacional. En función de este convencimiento, el Estado se ha convertido en un observador del proceso, inhabilitado jurídicamente para intervenir en mérito a los resultados educacionales habidos, y solamente defensor del ejercicio del interés empresarial por medio de una discutible versión del principio de libertad de enseñanza ^{26/}. El segundo, es el convencimiento absoluto de que todas las cosas tienen que ser efectuadas con horizontes de corto plazo, para así maximizar el rédito electoral y medial de las acciones. Por ejemplo en los negocios, se concibe como tal a aquel que produce a corto plazo. En la política pública, se esperan resultados a cien días, a pocos meses, quizás a lo más a uno o dos años. Los Ministros son evaluados por sus apariciones en los medios, más bien que por la trascendencia de las medidas que

impulsen. Todo se pone en un contexto de presente, cuando la educación es por definición una actividad de futuro. Por ello, por ejemplo, hacer algo significativo en temas de largo plazo como mejorar la formación de los profesores o cambiar los programas para darle una mejor formación valórica a los niños pasan a ser temas poco relevantes debido a la mayor valoración de lo urgente y presente.

LAS ÁREAS FUNDAMENTALES DE CAMBIO

Chile precisa un programa con objetivos de largo plazo para: (a) Elevar la calidad de la educación chilena en términos comparativos internacionales como, asimismo, en cuanto al rendimiento observado en las pruebas nacionales; (b) Introducir un mayor grado de equidad, eliminando las diferencias generadas en los resultados del sector público versus el privado, como asimismo entre los distintos segmentos socioeconómicos. Cuatro son las áreas de política más fundamentales que se debe privilegiar para incrementar el grado de compromiso de la sociedad chilena con la educación, y en la dirección de construir un modelo para aumentar calidad y equidad. Este programa requiere de un acuerdo transversal que comprometa objetivos de largo plazo, requiriendo continuidad en la aplicación de los programas a través de sucesivas administraciones de gobierno.

PRIMERA ÁREA: CAMBIO EN LA LOCE ^{27/}

La LOCE contiene definiciones básicas respecto de la labor subsidiaria del Estado en educación. Por una parte, relativiza la responsabilidad del Estado para entregar educación con mínima calidad a la población, y acentúa la responsabilidad solamente en el contexto de proteger el adecuado desarrollo del mercado educacional. Dado que los resultados del experimento de privatización de la educación no han sido satisfactorios, se requiere un cambio de enfoque en cuanto a centrar mayor responsabilidad en el Estado, garantizando el derecho de cada ciudadano a recibir educación de calidad. El Estado debe ser garante del derecho que asiste a cualquiera para organizar y ejecutar empresas en el ámbito educacional (como siempre ha sido en la historia nacional) pero sin renunciar a su responsabilidad en cuanto a garantizar la libertad de enseñanza (del punto de vista de su ideario o inspiración) y someter esa oferta a ciertos estándares mínimos de calidad. El Estado debe también proveer adecuada cobertura para todos a través de un sistema de educación pública de calidad. Es necesario que la educación vuelva a ser considerada un deber del Estado y un bien público, que la sociedad proteja y desarrolle, proveyendo una educación pública que se constituya en una norma de calidad para el sistema en su conjunto, lo cual requiere inversión y un gasto público más significativo, junto con políticas distintas y modernas de gestión por resultados. Los países desarrollados y de reciente industrialización comparten este punto de vista respecto de una educación pública de calidad y de amplia cobertura, que refleja el compromiso de la sociedad toda con su propio destino y con la equidad como un factor crucial de desarrollo.

SEGUNDA ÁREA: REVISIÓN DE LA MUNICIPALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ^{28/}

El mayor compromiso del Estado tiene que ver también con la eficiencia y descentralización con que se lleve a cabo y organice la educación pública. La municipalización fue una receta instrumental para provocar mayor competencia en términos del atractivo provisto por distintas unidades públicas y privadas en un cierto espacio geográfico. La cuestión es que tal competencia resulta ser limitada debido al muy distinto financiamiento con que cuentan las Municipalidades en el país, muchas de las cuales ni siquiera han podido abordar adecuadamente el pago de la planilla laboral. Los resultados de la educación Municipal que se han hecho evidentes, tienen mucho que ver con una gestión defectuosa, dado que la misma también depende de la voluntad y compromiso de Alcaldes y Concejales, incidiendo aquí problemas de percepción política, tamaño relativo y, sobretudo, de financiamiento. A este último respecto, es necesario también mencionar que el financiamiento central es inadecuado, que es preciso un plan específico para mejorar la situación que vive la educación municipal, incluyendo infraestructura, tecnología y servicios de apoyo.

El fracaso del sistema de descentralización vía municipalización ha sido señalado muchas veces, pero es de notar que en más de 15 años no se ha propiciado ni siquiera una discusión acerca de las necesidades de cambio. La desvinculación de la educación municipalizada con el Ministerio de Educación, como ha sido señalado por la OECD (2004), parece ser uno de los aspectos más graves del problema presente. Esto permite sustentar la necesidad de (a) traspasar la administración desde la Municipalidad a las Direcciones Regionales o Provinciales del Ministerio de Educación, las cuales han de adaptarse del punto de vista funcional para asumir esta responsabilidad. El esquema puede también permitir que asociaciones o agrupaciones de Municipalidades asuman la responsabilidad de gestión, pero bajo la conducción del Ministerio de Educación. (b) Junto a lo anterior, el Estado chileno debe aumentar sus aportes a la educación pública, revisando además la política de subsidios por alumno entregado al sector privado y, en cualquier caso, regulando para las entidades receptoras las políticas de discriminación o selección de alumnos. (c) Se ha de crear una Superintendencia de Educación, que tendrá dos misiones fundamentales. Primero, poner en funcionamiento las regulaciones que prevalezcan sobre la educación, y que emanen de leyes, reglamentos y mandatos de la autoridad. Segundo, administrar todos los sistemas que produzcan indicadores de calidad de la educación, propendiendo a transparentar e incrementar la información disponible por parte de las familias. Esta Superintendencia, como ha sido planteado, debe ser un organismo independiente del Ministerio y cuya autoridad sea nominada por el Congreso Nacional a propuesta del Gobierno, permaneciendo en su cargo por encima de la renovación de autoridades gubernamentales.

TERCERA ÁREA: FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTES ^{29/}

El tercer gran tema tiene que ver con formación y capacitación de los profesores. Hoy en día en el país los docentes se forman deficientemente porque esta actividad está entregada al mercado y porque los estudiantes que salen del cuarto medio deben elegir entre profesiones liberales percibidas como bien rentadas, por una parte, y la Pedagogía, por otra. Tal comparación, sin embargo, no es viable hoy, especialmente considerando los costos de la formación universitaria y las perspectivas de ingreso y de carrera laboral de los docentes. La formación de profesores debe ser declarada una prioridad de Estado, un enfoque distinto que este país aprendió y aplicó a partir del siglo XIX implicando que el Estado debe entregar subsidios directos para las Escuelas Pedagógicas (acreditadas) para elevar el interés por esa formación, y elevar la calidad media formativa en el mediano plazo. Una formación de profesores entregada a las leyes de oferta y demanda, sin poner atención al carácter de bien público que ello envuelve, no hará sino profundizar las brechas existentes y la deficiente calidad de la educación en general. La innovación, el emprendimiento, la formación valórica y ciudadana adecuada y un conocimiento congruente del mundo en que vivimos, son productos importantes de la educación que dependen en gran medida de las potencialidades pedagógicas que se empleen. El Ministerio de Educación debiese también impulsar una recuperación para que el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) recupere su rol como rector de la investigación educacional y de la capacitación de primera línea, especialmente en la línea de "capacitar capacitadores".

Naturalmente, junto a lo anterior, es fundamental poner en funcionamiento pleno la evaluación docente que, como ha sido mencionado reiteradamente, es un instrumento que se ha aplicado en forma tardía. Pero dicha evaluación también requiere una clara explicitación de la carrera que puede desarrollar un docente, como también políticas claras de incentivos y normas de entrada y salida. En ausencia de adecuada formación en las últimas décadas, y de programas de capacitación suficientes, la evaluación debe también considerar esos aspectos construyendo un instrumento de transición y un claro diagrama de aplicación en el tiempo.

CUARTA ÁREA: REVISIÓN DE LOS CURRÍCULOS Y LA ESTRATEGIA EDUCATIVA ^{30/}

El cuarto problema que resulta urgente abordar es el de los programas de estudios o currículo de enseñanza. Los trabajos de investigación realizados por el Departamento de Educación de la Universidad de Chile en estrategias de enseñanza (Truffello y Pérez, 1998 y 2001), aportan conocimiento sobre este tema ^{31/}. Los programas parecen anquilosados, faltos de conexión con la realidad externa al mundo educativo, y enormemente magnificados en cuanto a contenidos, al punto que los profesores tienen que dejar de pasar partes relevantes de ellos. Parece preferible un nuevo diseño de estrategia de enseñanza-aprendizaje, basada en la concepción de la escuela como una plataforma de conocimientos donde los niños obtengan res-

puestas a sus inquietudes en función de sus potencialidades y bajo la guía experta del profesor. Este pasa de ser un repetidor de contenidos, a un guía en la búsqueda y en la administración de las respuestas, y a un motivador capaz de despertar el interés por saber y envolver al grupo familiar en el proceso educativo. Los estudios indican que los profesores no cuentan con tiempo suficiente para pasar todos los contenidos del programa, se sienten inseguros respecto a su efectiva capacidad para enseñar (OECD, 2004), y con cargas horarias francamente sobredimensionadas tienen poco tiempo para buscar materiales nuevos o innovar en la estrategia de enseñanza. Ello ha llevado a otra situación que es usual y fácilmente explicable: la de aquellos estudiantes que están significativamente retrasados respecto del conocimiento que consultaban originalmente sus programas de estudios, como el caso de quienes están en sexto año básico y todavía no saben las operaciones fundamentales de matemáticas. Es también el caso de desajustes formativos, como los reflejados en estudiantes con altos puntajes PSU y que no tienen conocimientos adecuados, llevando a que el primer año de universidad se transforme en un conjunto de cursos remediales. La revisión del currículo y el rediseño de la estrategia de enseñanza son medidas que se deben adoptar en forma sucesiva en el tiempo, mediando las otras que se adopten con relación a la formación de profesores. Es indispensable, sin embargo, que las comunidades escolares se envuelvan en la discusión del Qué y Cómo educativos, especialmente en el caso de padres y apoderados.

La revisión de la LOCE, el financiamiento de la educación pública, la reformulación de la municipalización, la formación de profesores y la revisión de la estrategia de enseñanza y de los programas de estudio son tareas imprescindibles que no han sido abordadas plenamente y de conjunto. En los últimos años se han atacado varios de estos aspectos, pero la capacidad de respuesta del sistema no ha mejorado. Asimismo, se han puesto mucho más recursos en educación, lo cual probablemente ha recuperado lo que se quitó al sistema en años pasados, pero no se logró ponerlo al día con relación a los significativos retos de la sociedad actual. Es necesario avanzar simultáneamente en estos aspectos que tienen que ver con definiciones políticas globales, financiamiento, gestión, capacitación docente y reforma curricular. En años recientes los avances se han tratado de promover sin consideración de la necesaria interacción entre estos distintos frentes de acción.

CONCLUSIONES

La protesta de los estudiantes se ha proyectado mucho más allá del aspecto meramente educacional, ya que refleja, como se ha dicho, una gran y pospuesta insatisfacción social incluso convocando el apoyo de padres y profesores. Es por cierto urgente que el gobierno atienda estas manifestaciones: las investigaciones en aula desarrolladas por el Departamento de Educación de la Universidad de Chile (Llaña y Escudero, 1998, 2001 y 2001; Romeo y Llaña, 2000)³², muestran una preocupante falta de comunicación entre profesores y alumnos que puede incluso llevar a problemas de seguridad física. La ciudadanía respaldó abiertamente el reclamo de

los estudiantes, ya que existe clara noción acerca de la desigualdad que prevalece y de que la educación que actualmente se imparte será proclive solamente a mantener o profundizar la inequidad existente, inhabilitando además al país para progresar en la senda de desarrollo a que aspira. Indudablemente no es el reclamo por este gobierno en particular, sino la cuenta que adeuda la Concertación en su conjunto con respecto a la educación. El gobierno no enfrentó tampoco explícitamente el reto, a pesar de haberse venido discutiendo en forma reiterada en distintas instancias, incluso en una mesa de estudiantes secundarios y Ministerio de Educación que derivó en un documento de acuerdo de noviembre del año 2005. La falta de decisión explícita y el largo tiempo que acumula la frustración de cambios nunca implementados, han explicado esta protesta que es un llamado de atención a la sociedad chilena en su conjunto y a la clase política y la Concertación en particular.

La salida a este complejo problema no puede ser inmediata, pero el mismo amerita una labor proactiva del Gobierno, convocando a la discusión de iniciativas legales y financieras en el Congreso Nacional. Los cambios que requiere la educación chilena, como se ha destacado más arriba, son profundos y de largo aliento, requiriendo orientaciones precisas y políticas concretas que señalen el rumbo que se le imprimirá hacia el futuro. Después de años de haber enfrentado estos problemas con criterios parciales más bien que globales, las propuestas que vayan al Congreso no pueden esperar, a riesgo de seguir profundizando un problema que es ya evidente para todo el país. Una comisión será efectiva cuando se le proporcione un marco conceptual y político definido para enfrentar la tarea, pero no cuando el país espera que las soluciones emerjan del debate allí constituido.

NOTAS

1. Sobre este amplio tema puede consultarse la *Historia de la educación chilena* de Freddy Soto Roa.
2. Chile aparece en el lugar 35 de un total de 38 países en la prueba de logro en matemáticas y ciencia ("Chile. The Next Stage of Development", *Informe Global de Competitividad 2004-2005*, World Economic Forum, 2005).
3. Sin embargo, la variación del PIB per cápita entre 1980 y 2004 fue de US\$ 6.010 en el caso de Chile, y solamente de US\$ 79 y US\$ 1236 en los casos de Argentina y México (Arroyo, 2006).
4. A este mismo respecto, citando estadísticas de la OECD, Brunner y Elacqua (2003) indican que Chile se caracteriza porque tiene una alta proporción (más de 80%) de personas entre 16 y 65 años que se ubican por debajo del umbral mínimo deseable de competencias básicas.
5. El gasto acumulado en educación por niño (a partir de la E. Básica) es incluso mayor al equivalente en México, y muy similar a Argentina, mostrando sólo discretos resultados comparativos (Arroyo 2006).
6. De acuerdo a la OECD (OECD y M. de Educación - Chile, 2004) el gasto público fue reducido de 7.2% a 2.4% del PIB entre 1972 y 1990, y es en la actualidad de un 4.5%. Esta última proporción compara bien con países de la OECD, pero se mantiene en el rango bajo de este referente.
7. Desgraciadamente, la autoridad ha decidido no participar en la próxima prueba TIMMS (año 2006) sin tener para ello una justificación adecuada.
8. El mencionado informe (World Economic Forum 2004-2005), sugiere que la baja calidad de la educación es una vulnerabilidad de importancia para Chile, y que el país debiera emprender políticas destinadas a cerrar la significativa brecha existente en esta materia con otras economías emergentes como Irlanda, Finlandia o Nueva Zelanda.
9. La conocida obra de Aníbal Pinto, *Chile, un caso de desarrollo frustrado*, explica el fracaso del desarrollo que venía experimentando Chile desde la última parte del siglo XIX, por la existencia de desequilibrios estructurales entre la realidad económica y la social.

10. Con su actual ingreso per cápita Chile podría alcanzar el "piso" del mundo industrial en unos 20 años, creciendo a una tasa promedio de 5.5%. Nótese que si bien el ingreso per cápita chileno se expandió en US\$ 6.000 entre 1980 y 2004 (incluyendo un periodo excepcional de crecimiento económico en la historia de Chile), en ese mismo periodo el PIB per cápita Coreano se expandió en US\$ 14.000, y poco más de US\$ 26.000 en el caso de Irlanda.
11. En el Índice de Innovación de Warner (Warner, 2000), Chile aparece con el valor -0.43, que compara pobremente con el +2.02 de Finlandia, el +0.49 de Irlanda y el +0.33 de Corea.
12. Los resultados SIMCE 2004, por ejemplo (2° Medio), muestran variaciones no significativas con respecto a las del SIMCE 2001 (www.simce.cl).
13. Los resultados de la PSU (y de la ex PAA) adicionan evidencia en este mismo sentido. En términos absolutos el puntaje promedio (relativizado) de los estudiantes en el caso de matemáticas, no alcanza a más que un 3.0 en su equivalente en notas, una situación que no ha cambiado en términos significativos en los últimos años.
14. Resultado de un estudio llevado a cabo por el Departamento de Economía de la Universidad de Chile (Bravo et al., 2004).
15. Situación bastante generalizada en Latinoamérica por las mismas razones: expansión insostenible del sector privado para atender crecimiento de matrícula y virtual abandono de las instituciones universitarias estatales. En el último ranking del Jiao Tong Institute of Shanghai, por encargo de la Unión Europea, sólo 7 en las 500 universidades mejores del mundo son latinoamericanas (4 de ellas brasileñas). Solamente una entre las siete latinoamericanas es chilena.
16. Por ejemplo, en 8° Básico (2004) los estudiantes municipales obtuvieron un 80% en promedio del puntaje obtenido por los estudiantes de colegios particulares pagados. Lo mismo ocurre en el promedio para los estudiantes de 4° Básico (2005).
17. El segmento de alumnos más pobres provenientes de colegios municipales obtiene en el SIMCE sólo en torno al 75% de lo que logran sus equivalentes de alto nivel socio económico provenientes del sector particular pagado. La idea de privatizar a la educación municipalizada ha sido sustentada por algunos para superar esta situación de bajos rendimientos atribuidos a problemas de gestión. Por lo mismo, la matrícula en los colegios municipales está de hecho disminuyendo ya que los padres prefieren ir al sector privado, a pesar de su costo, para que sus hijos tengan mejores oportunidades formativas. Eso es naturalmente criticable después de 15 años de Concertación Democrática en el gobierno.
18. De acuerdo a los resultados PSU de los dos últimos años, por ejemplo, los estudiantes provenientes de Liceos municipales obtienen solamente un 80% del rendimiento de aquellos provenientes del sector particular pagado, y un 95% del rendimiento de estudiantes del sistema particular subvencionado. Esta situación repite aquella que se había observado durante muchos años en los resultados de la ex PAA.
19. Es generalmente el caso que jóvenes que egresan después de 5 ó 6 años en la universidad, tienen una deuda que equivale en monto al menos a unos dos años de ingreso laboral en el campo profesional del que han egresado.
20. El primer acápite del documento que durante el año 2005 elaboraran los estudiantes secundarios conjuntamente con el Ministerio de Educación, señalaba, precisamente, la mayor presencia de grupos social y económicamente vulnerables en la educación municipal.
21. La reproducción de la pobreza se deduce claramente al constatar, por ejemplo, que el grupo de niños más pobres, cuyos padres tienen un ingreso de alrededor de 1/17 del grupo más rico, y en donde sólo un 1% y 4% respectivamente cuentan con Internet y un computador en el hogar, y que asisten a escuelas públicas en que hay 23 estudiantes por aula en promedio, obtienen 25% menor puntaje que los niños del grupo más rico, que asisten a escuelas con cursos de 15 alumnos por profesor y que en un 27% y 88% cuenta con Internet y un computador en el hogar. (OECD, 2004, op. cit.).
22. El informe de la OECD ha destacado que la municipalización se contrapone con el rol que ha de cumplir en materia académica el propio Ministerio de Educación, al no existir una adecuada relación entre ambas esferas. Dicho informe establece que "...es claro que el experimento del mercado educacional no ha producido el progreso en aprendizajes ni el ahorro de costos visualizado por sus defensores" (p.192), agregando que "...el basarse en mecanismos de mercado (e.g. la competencia entre escuelas y pago de incentivos a los docentes) para producir en el futuro una mayor efectividad y eficiencia en el sistema educacional, no es una estrategia de alto rendimiento". (p. 192).
23. El informe de la OECD es categórico al afirmar que "el experimento [chileno] también revela que la administración privada de la educación hace muy poco por mejorar la conexión entre precio y calidad". (p.193).
24. Estas propuestas (Riveros, 2004) eran antecedidas por un conjunto de diez objetivos estratégicos para la educación chilena a alcanzarse el año 2010. Sobre este punto tampoco existió pronunciamiento.
25. Tres meses solamente después de instaurado el Gobierno elegido en Enero de 2006, el país se vió remecido por protestas estudiantiles que contaron con un significativo respaldo ciudadano, y que pusieron en evidencia que el Gobierno no contaba con ninguna estrategia ni propuesta para abordar los largamente pospuestos temas de la educación en general y de la educación pública en particular.
26. Por ejemplo, en el caso de la educación superior, el Estado se ha restringido a un facilitador del endeudamiento privado para obtener educación, siendo al mismo tiempo un garante final de las deudas así adquiridas, y un protector del interés empresarial envuelto en el desarrollo y crecimiento del sistema.
27. Sobre este aspecto, puede consultarse la propuesta Nº 7 en Riveros (2005).

28. Consultar las propuestas N°s 6 y 13 en Riveros (2005). Sobre los aspectos de gestión se incluían las propuestas 9, 13, 14, 15 y 17.
29. Este tema se incluía en las propuestas Nos 10, 11 y 20 en Riveros (2005).
30. A este respecto, ver las propuestas Nos 1, 2, 3 y 5 en Riveros (2005).
31. Nos referimos principalmente al trabajo de investigación realizado por I. Truffello y F. Pérez: *Estrategias de enseñanzas conceptualizantes y personalizadoras conducentes al aprendizaje elaborativo y profundo*. DID, Universidad de Chile. 1998, segunda etapa 2001.
32. Las investigaciones referidas, todas patrocinadas por el DID de la Universidad de Chile, son las siguientes: M. Llaña y E. Escudero, *Establecimientos educacionales en conflicto: formas de disciplinamiento y grupos de resistencia en su interior*, 1998; J. Romeo y M. Llaña, *El discurso de los adolescentes escolares chilenos acerca de la participación*, 2000; M. Llaña y E. Escudero, *Rediseño y aplicación de un modelo de intervención en situaciones de conflicto escolar*. 2001, segunda etapa 2002.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- | | |
|---|---|
| Brunner, J. J. y G. Elacqua, 2003 | <i>Capital Humano en Chile</i> , Santiago de Chile. |
| Lopez-Claros, A., 2005 | Chile. The Next Stage of Development, en: <u>Informe Global de Competitividad 2004-2005</u> , World Economic Forum. |
| OECD y Ministerio de Educación, Chile, 2004 | <i>Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Chile</i> . Paris. |
| Riveros, L., 2005. | 24 Propuestas sobre Educación para Chile. Fundación Chile Azul, Santiago de Chile. |
| Soto Roa, Freddy, 2000. | Historia de la educación chilena, MINEDUC-CPEIP, Santiago de Chile |
| Warner, A. W., 2000. | Economic creativity. En: Porter et al., <i>The Global Competitiveness Report</i> , Oxford University Press. |