

La Reforma Educativa en Chile. Logros y problemas

*Sergio Martinic*¹
Smartini@cide.cl

En 1990 se inicia un esfuerzo de gran envergadura para cambiar la calidad de los procesos y de los resultados de nuestro sistema educativo. Estos cambios tienen por objetivo lograr que todos los niños y jóvenes, sin importar su origen social, aprendan los conocimientos y competencias culturales que demanda la sociedad actual. Las políticas ejecutadas hasta ahora tienen importantes resultados como también serios problemas derivados, en gran parte, de la organización estructural del sistema educativo y de la complejidad de la gestión del cambio emprendido..

En esta ponencia se realiza una breve descripción del diagnóstico de base de la educación chilena y que dio origen al proceso de reforma. Luego se describen las principales políticas implementadas y sus resultados poniendo atención en los aspectos pedagógicos del proceso. Para terminar se definen los principales problemas de este proceso de reforma y las orientaciones de políticas para enfrentarlos.

El diagnóstico

A fines de la década de los 80 el sistema educativo había logrado cumplir con importantes metas de cobertura. En efecto, la Enseñanza Básica contaba prácticamente con un cobertura universal (el 96.7% de los niños entre 6 y 13 años estaba en la escuela básica) y la Enseñanza Media con una matrícula cercana al 80% de la población entre 14 y 17 años.

Frente a la expansión de la matrícula existió una caída progresiva del gasto público en educación durante el régimen militar². Las escuelas funcionaban en condiciones materiales muy precarias y los sueldos de los profesores habían caído, aproximadamente, en un tercio en los últimos años del régimen militar. Por otra parte, se constataron serios déficit financieros y problemas de gestión en la administración de las escuelas y liceos traspasados a los Municipios en un proceso de descentralización que se inició en 1980.

Sin embargo, los problemas más profundos se observaron en el corazón mismo de la educación. Esto es, en la pedagogía y en los aprendizajes. En efecto, los diagnósticos existentes a la fecha verificaron la pobreza de los ambientes de aprendizaje caracterizadas,

¹ Director, del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Educación y I Internacional. Organiza Escuela Normal A. Carbo y UEPC. Córdoba, Argentina 4-6 Octubre 2001.

² Si se considera como base el año 1982 en el que se gastaron 1.594 millones de dólares en Educación se observa una disminución de un 24% en 1985 año en el cual se gasta 1.150 millones de dólares. Cox, C., p.8

entre otros, por el predominio de una enseñanza frontal; contenidos atrasados y poco pertinentes; aprendizajes repetitivos y memorísticos; falta de textos y de recursos pedagógicos de apoyo para la docencia y una supervisión sin mayor preocupación por los procesos sustantivos de la enseñanza y del aprendizaje en el aula.

Estas deficiencias en los procesos pedagógicos se tradujeron en altas tasas de repetición; deserción y, baja calidad de los aprendizajes. De acuerdo a los datos del SIMCE, la calidad de la Educación Básica no superó en el mejor de los casos el 50% de aprendizaje de los objetivos mínimos planteados en toda la década de los 80.³ En 1993 se aplicó por primera vez el SIMCE en los segundos medios y sus resultados mostraron bajos aprendizajes de los alumnos en matemáticas y castellano y, como es de suponer, los resultados fueron peores en los Liceos Municipales y particular subvencionados⁴. En síntesis, las investigaciones demuestran problemas estructurales de una oferta educativa que, al masificarse en los últimos 35 años, perdió toda clase de vigencia y de orientación frente a los avances del conocimiento y las necesidades del país⁵.

Como es de suponer este tipo de problemas afectan particularmente, a las escuelas y liceos de dependencia municipal y que atienden a las poblaciones más pobres del país. En efecto, son los sectores pobres los que tienen menos años de escolaridad; en estos grupos las tasas de repetición y de deserción son más altas que en las familias de mejores ingresos y reciben una educación de muy mala calidad lo que se expresa en los bajos aprendizajes que tienen en las materias fundamentales..

De este modo el problema central de la educación de la década de los 90 es la baja calidad de los aprendizajes y la desigualdad de la distribución social de sus resultados.

Las Políticas

Las políticas educativas iniciadas en 90 se dirigen a resolver los problemas de la baja calidad de los aprendizajes y la desigual distribución de los resultados de la educación. Los cambios propuestos son de tipo incremental y la reforma es fundamentalmente pedagógica.

Por cambio *incremental* se entiende un proceso que garantiza la flexibilidad y adaptación del sistema educativo a los nuevos requerimientos de la sociedad, del conocimiento y de la pedagogía. Se lleva a cabo a través de programas diferenciados y focalizados que estimulan la creatividad y la participación de los principales actores involucrados. Genera desde la base del sistema un estado de cambio permanente. Se trata de una *reforma pedagógica* ya que para abordar los problemas de calidad promueve cambios en los principales factores que inciden en los procesos de enseñanza – aprendizaje. La formación de profesores; el diseño curricular; los

³ Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación. Aplica cada dos años pruebas de conocimientos en lenguaje y matemáticas a los 4 y 8 años básicos.

⁴ Cox, C., "Calidad y equidad: ejes de la reforma de la educación media en Chile". En: Cox, C., et al., *Calidad y equidad de la educación Media en Chile: rezagos estructurales y criterios emergentes.*, Santiago, CEPAL; Serie Políticas Sociales N° 8, 1995, pp.15-22.

⁵ Oteiza, Fidel et al., 1994 . Diseño de Curriculum. Modelos para su Producción y Actualización MINEDUC MECE, 1994.

materiales de apoyo; la extensión de la jornada escolar, entre otros, aluden a políticas dirigidas a producir un nuevo ambiente y organización de la comunicación profesor alumno y del aprendizaje.

Las políticas implementadas en el Gobierno de Patricio Aylwin (1990-1994) y de Eduardo Frei (1994-2000) pueden agruparse en cuatro grandes ámbitos: el financiamiento del sector; la regulación de la profesión docente; los procesos educativos y la construcción de consensos políticos (Cox,C.,1997: 7).

En el primer gobierno de la concertación se inicia un proceso sostenido de recuperación y ampliación del gasto público en Educación; se redefine el régimen laboral de profesores a través de un estatuto docente (Ley 19.070) que regula las condiciones de empleo; la estructura común de remuneraciones y bonificaciones. Este estatuto se reformula en 1995 con el fin de hacer más flexibles algunas de sus normas y favorecer la movilidad docente (Ley 19.419).

Con respecto a los procesos educativos se distinguen claramente dos etapas en las políticas desarrolladas. En los primeros años del Gobierno de Aylwin se inician programas focalizados y diferenciados que tienen una gran importancia para la reforma posterior. Por ejemplo, en 1990 se inicia el “Programa de las “900 escuelas” y en los años 1992 y 1993, el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza (MECE) en las escuelas básicas y Programa MECE - Rural; los Proyectos de Mejoramiento Educativos (PME’s) y de renovación pedagógica por señalar los más “emblemáticos”. En el Gobierno de Frei se define la educación como primera prioridad y, como fruto del aprendizaje de los programas señalados, se inician o expanden los programas al conjunto del sistema y en sus diferentes niveles. Entre ellos cabe destacar, el MECE-media aplicado en la casi totalidad de los Liceos del país; la expansión de la red comunicativa Enlaces; La Reforma Curricular básica y media; el inicio de la Jornada Escolar Completa; programa Montegrande; y la Profesionalización docente entre otros⁶.

Las políticas educativas del Gobierno de Lagos (2000-2005) se han plantean como objetivo central mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes. La definición de este foco deriva de los bajos resultados de aprendizaje detectados a través del SIMCE en 1999. Como metas se ha definido disminuir en un 50% el grupo de alumnos que tiene un nivel insuficiente en sus aprendizajes y, por otro lado, disminuir a la mitad los jóvenes que se encuentran fuera del sistema escolar⁷. Para lograr estas metas se proponen dos grandes caminos. En primer lugar, implementación del nuevo currículum y cambio de prácticas pedagógicas y, en segundo lugar, aumento de cobertura de programas focalizados exitosos (P900 y Educación. Rural) y desarrollo de un programa focalizado en 400 Liceos (los mas vulnerables) en las principales regiones del país.

En segundo lugar se proponen una serie de acciones específicas que intervienen sobre los principales factores que explican los deficientes resultados del SIMCE. Estos son:

⁶ Para una descripción de estas y otras políticas ver: García Huidobro, J.E. (ed), 1999.

⁷ Metas anunciadas para los próximos 5 años por la Ministra de Educación el 13 de septiembre del 2000.

Profesores (personales, calidad instruccional, dominio de la materia); *estudiantes* (autoestima; sociabilidad; trayectoria escolar previa, por ej. Pre escolar y repitencia); *Escuela* (Gestión, organización, clima, recursos) y *familia* (escolaridad de la madre; condiciones de educabilidad, sociabilidad, expectativas, etc.).(ver tabla 1 en anexo)

Resultados

La Reforma puesta en marcha constituye, sin duda, un profundo esfuerzo por producir cambios sustantivos en los procesos y en los resultados de nuestro sistema educativo. Los diversos programas implementados en los distintos ámbitos de la reforma han mejorado las condiciones materiales; la calidad de los recursos disponibles para la enseñanza (textos, material didáctico; bibliotecas de aula y computadores entre otros) y la asistencialidad ofrecida a los niños y jóvenes de las familias más pobres del país (desayunos, almuerzo y salud escolar)⁸.

Por otra parte, conviene destacar los cambios que se observan en los estilos de supervisión y en la gestión de los establecimientos educativos. Diversos estudios demuestran casos y tendencias importantes en las formas de ejercicio de liderazgo de los Directores y en la conformación de equipos directivos. Aunque no se trata de una práctica generalizada y masiva, sí se aprecia como tendencia una valoración de las ideas del trabajo colaborativo y de la participación de los profesores en distintos ámbitos de decisiones. Del mismo modo, es importante señalar, la importancia que adquieren los recursos pedagógicos y particularmente los textos de estudios de distribución masiva que han facilitado el trabajo de los profesores. En todos los establecimientos los alumnos han recibido textos definidos de acuerdo a las nuevas orientaciones curriculares y los profesores los utilizan para realizar sus clases.

La mayor parte de los liceos incorporados al Programa MECE – Media muestran logros en cuanto al funcionamiento de nuevos dispositivos pedagógicos o estructuras internas. Los Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA); los Equipos de Gestión Directiva (EGD); los Grupos de Profesionales de Trabajo (GPT) y las Actividades Curriculares de Libre Elección (ACLES), entre otros, forman parte del lenguaje cotidiano de profesores y estudiantes organizando nuevas relaciones y espacios de intercambio al interior de los establecimientos. El funcionamiento de estos espacios demuestra que no hay cambios en las formas de pensar y en las prácticas si, a la vez, no hay cambios en las relaciones sociales y en las interacciones que ocurren en el contexto escolar. Por otra parte, la transformación al interior de la cultura escolar suponen un cambio personal y la creación de un clima socio-afectivo de confianza que permita *deconstruir* ciertas maneras de interpretar y *construir* otras nuevas.

El estudio evaluativo del programa Mece-media demuestra que el mejoramiento de la gestión; mayor uso de materiales educativos y una relación más cercana entre jóvenes y profesores explican parte importante de cambios en las prácticas pedagógicas y en la relación que tienen los jóvenes con el establecimiento. Por otra parte, estas variables, impactan en forma diferenciada pero significativa los resultados finales que persigue el

⁸ Entre 1990 y 1997 aumentó en un 63% la producción de textos de distribución gratuita. (Briones, L., 1999:9).

MECE- media utilizando como indicadores de impacto final la satisfacción del alumno con la enseñanza; la tasa de repitencia y las notas pronosticadas en matemáticas y castellano.

En síntesis, los distintos programas y proyectos puestos en marcha por las políticas de reforma han transformado la realidad de las escuelas y liceos mejorando el “piso” de funcionamiento de los establecimientos, ofreciendo oportunidades para el aprendizaje colectivo y la renovación de las prácticas y sentidos del trabajo pedagógico. Sin embargo, y como es posible de suponer, los efectos de estos insumos y apoyos no son homogéneos observándose distintas “condiciones de recepción” de la reforma y de cambios en los procesos y resultados educativos. Los tipos de dependencia (p.e. municipal y particular subvencionado) y la modalidad de los establecimientos (técnico – profesional; humanista – científico y polivalente), entre otros, contribuyen a formar culturas escolares que inciden en la lectura y trayectoria de los cambios propuestos por el Ministerio de Educación. Diversos estudios evaluativos constatan, por ejemplo, una relación positiva entre dependencia del establecimiento y proceso de gestión. Las corporaciones privadas y los establecimientos particular subvencionados tienen un significativo mejor incremento de la gestión que los establecimientos pertenecientes a corporaciones Municipales o DAEM (Mece Media, CIDE).

La importancia de estas mediaciones se aprecian, particularmente, en la sala de clases y en las interacciones que los establecimientos tienen con las familias y las comunidades de su entorno. En efecto, el cambio en las prácticas pedagógicas y en las comunicaciones que los profesores establecen con los estudiantes; sus familias y la comunidad ocurre de un modo parcial y heterogéneo. En algunos casos predomina la colaboración y espíritu de construcción conjunta y, en otros, prevalece una distinción clara que especializa y separa al docente de los estudiantes y de sus realidades sociales y familiares. La puesta en práctica de las propuestas pedagógicas de la reforma ocurren con un ritmo más lento de lo deseado produciéndose en muchos casos un desacoplamiento entre las propuestas de las políticas y lo que ocurre en la vida y cultura cotidiana de las escuelas.

Pese a lo anterior, las políticas han contribuido a mejorar la eficiencia y eficacia del sistema educativo. En efecto, las tasas de deserción y de repitencia han disminuido tanto en la educación básica como media. Sin embargo, subsisten problemas relevantes en sectores focalizados y, particularmente, en los últimos años de Enseñanza Media lo que se refleja, por ejemplo, en tasas importantes de deserción y falta de articulación con ofertas del nivel post secundario.⁹

Por otra parte, el conjunto de inversiones y de apoyos entregados a las escuelas han generado procesos que tienen un impacto relevante en los aprendizajes. Las comparaciones de las mediciones del SIMCE desde 1990 en adelante muestran un claro mejoramiento en los

⁹ Según la encuesta Casen de 1996 son 142.000 los desertores de la Educación Media (jóvenes entre 14 y 17 años no incorporados al sistema escolar). De estos 93.000 son urbanos y 49.000 rurales. De este modo los Liceos no han logrado retener a los jóvenes y enfrentar con flexibilidad sus necesidades de compatibilizar educación y trabajo.

conocimientos que adquieren los alumnos de cuarto y octavo básico¹⁰. En efecto, las escuelas municipales tenían en 1989 un 49.3% de respuestas correctas en promedio en las pruebas de matemáticas y castellano de cuarto básico. En 1996, estos establecimientos habían aumentado dicho resultado a un 68.%. Esta tendencia también ocurre en las escuelas particular subvencionadas y particular pagadas. En estas últimas, por ejemplo, los rendimientos promedios en ambas pruebas en cuarto básico aumentaron de 76.2% en 1988 a un 85.9% en 1996¹¹. Aunque las diferencias siguen siendo importantes se aprecia una disminución de la brecha entre la educación de las mayorías y la de las elites¹².

Sin embargo esta tendencia tiende a estancarse en la medición del año 1999. Los puntajes no avanzan en lenguaje y comienzan a descender en matemáticas principalmente en los establecimientos municipales y, en segundo lugar, para los establecimientos particulares subvencionados. Los particular subvencionados y privados suben prácticamente lo mismo en Lenguaje (1.57% y 1,71% respectivamente). Si se analiza por subsector de aprendizaje se constata que el nivel de desempeño es principalmente básico e intermedio en lenguaje y comunicación (56% de los niños); Deficiente y básico en matemáticas (63%) y del mismo nivel en comprensión del medio natural y social.

Comparando los resultados obtenidos respecto de 1996 se constata que en lenguaje y comunicación el promedio nacional se elevó de 248 a 250 y, en matemática, este promedio bajó de 254 a 250 como promedio nacional. El promedio nacional crece 5 puntos en Lenguaje y 1 en matemáticas gracias, principalmente, al crecimiento que siguen experimentando los colegios particulares pagados¹³.

Ámbitos de Problemas

1. Falta de equidad en los resultados.

Pese a la tendencia de disminución de la brecha entre establecimientos municipales y particular privado los niños de las familias más pobres siguen teniendo los peores

¹⁰ El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) aplica una prueba que incluye matemáticas y castellano a los cuartos y octavos básicos en los años pares e impares respectivamente.

¹¹ Datos tomados de Schieffelbein, E. et al, 1998.

¹² Al comparar los resultados Simce de cuarto básico entre el 10% de escuelas de mejor logro y el 10% de peores logros la distancia de 44.3 de 1990 disminuye a 39.4 en 1996. Ver: García Huidobro, J.E. (ed), 1999: 35.

¹³ Estos datos rompen la tendencia de crecimiento mostrada en las mediciones anteriores. En efecto los puntajes promedios entre 1990 y 1996 para alumnos de 4 y 8 básico mejoraron en 11 puntos.(García Huidobro, 1999: 34). Sin embargo no son estrictamente comparables al tratarse de un instrumento diferente. Se ha hecho el ejercicio de equaling con la última prueba del SIMCE. La medición 99 fija mas bien una línea de base de los aprendizajes, la que, sin duda, sigue siendo baja.

rendimientos. Las diferencias, ¿obedecen a factores socioeconómicos o a la calidad de la enseñanza?. Algunos estudios han aislado los factores contextuales por la vía econométrica. Una vez eliminadas tales diferencias se sostiene que la educación particular subvencionada es de mejor calidad que la de los establecimientos municipales (Aedo y Larrañaga, 1994). Sin embargo, este estudio no tomó en cuenta : las “aptitudes de los niños derivadas de la socialización”; la “selección que realizan los establecimientos particulares” al aceptarse sólo los mejores y, por último, el “efecto interacción o de socialización intra-escuela” derivado de la relación que tienen entre sí alumnos inteligentes y motivados en un espacio común¹⁴.

Los estudios son consistentes en mostrar los límites que tiene la educación para alterar el peso estructural de la diferencia social. En efecto, "aún en los países de la región con cobertura extensiva y prolongada exposición de los estudiantes a la escuela, el ascendiente de la enseñanza formal está cada vez más condicionado por factores externos, sobre los cuales ésta no tiene influencia directa" (Ratinoff, L, 1995: 27). El capital cultural y económico de las familias y la riqueza y complejidad de las interacciones y tecnologías con las cuales se relacionan inciden fuertemente en la calidad de los resultados que se obtienen.

El problema es clave porque cuestiona la relación paradigmática que se ha establecido entre equidad y educación. En efecto, y como señala, J.C. Tedesco (1998) esta relación no es unidireccional ni estática. Para obtener logros de calidad se necesita una “equidad social” de base y que este autor denomina *condiciones de educabilidad*. Tales condiciones aluden a los aprendizajes primarios que tienen los niños de códigos, hábitos y destrezas en su medio ambiente familiar y social. De este modo las políticas educativas y sociales deben actuar en forma integral para producir cambios en esta realidad extra escuela y contribuir así a las condiciones que requiere una educación de calidad.

2. Participación y pacto social con los profesores.

Esta es una reforma centrada en aspectos pedagógicos y que requiere de la colaboración y compromiso de los profesores. Pese a ello, y como en toda América Latina, han existido fuertes conflictos entre el Colegio de Profesores y las autoridades políticas del sector educación. La organización gremial tiene un importante poder en nuestro país y, pese a que los contratos se realizan con sostenedores municipales, negocian las condiciones económicas y laborales del profesorado con el Ministerio de Educación. Desde el punto de vista de los profesores mantener estas negociaciones en forma centralizada les permite obtener mejores condiciones laborales y salariales y no quedar al arbitrio del poder local.

Durante 1998 se desarrolló una larga huelga de profesores que, por un lado, afectó los climas de confianza y de cooperación y, por otro, dio cuenta del agotamiento de un modelo de negociación centralizada. En una reciente declaración el Colegio de Profesores ha vuelto a insistir en el apoyo y serio compromiso con los procesos de reforma en marcha. Sin embargo,

¹⁴ Carol Ann Medlin, “Aplicación de la lógica económica al financiamiento de la educación”. En Cohen, E. (Ed) Educación, eficiencia y equidad. Santiago, CEPAL/OEA/SUR, 1998:102-103

cuestiona el régimen laboral y tratamiento económico que les afecta y que no se compadece con la importancia otorgada a su tarea.

La Reforma Educativa debe encontrar en los profesores sus mejor aliado y para ello se requiere de una voluntad política que integre y abra espacios efectivos de participación de los profesores en las principales decisiones involucradas en la reforma. Por otra parte, las organizaciones de los profesores debe marchar hacia un sindicalismo más colaborativo que confrontacional creando espacios de negociación y de mediación de conflictos que no afecte la calidad y estabilidad del trabajo pedagógico. Se abren así nuevas posibilidades para un “reencantamiento” de los profesores con la reforma y un nuevo tipo de acuerdo o de pactos social. Un indicador de este cambio es el acuerdo realizado en el año 2000 que definió un mejoramiento escalonado de remuneraciones y, entre otros, introdujo el concepto de evaluación de desempeño y de excelencia académica¹⁵.

2. Falta de participación de padres y de control ciudadano.

En nuestro país existe un amplio consenso social entre las familias y diversos actores sociales en la importancia que tiene la educación para la movilidad social y el progreso de la economía. Sin embargo, este consenso y demanda no se traduce en acciones directas de colaboración ni menos en acciones que exijan y controlen la calidad de los beneficios que se esperan de las reformas.

La consecuencia de este problema es una opinión pública poco informada de los procesos en curso; con bajas exigencias y control de los desempeños y calidad de los establecimientos educativos y, cuyas opiniones a favor o en contra, dependen muy fuertemente de los beneficios inmediatos que reciben de los cambios que se llevan a cabo. Cuando los actores sociales no tiene experiencia directa de los beneficios de su acción tienen poco incentivos para actuar en búsqueda de tales beneficios. Si ello no ocurre es menor la presión social sobre los establecimientos y el mismo Gobierno para implementar los cambios enunciados en su discurso. Este es uno de los dilemas clásicos de la acción colectiva.

La calidad de los cambios se vería garantizada si existiera más información y control por parte de los actores claves tales como los del entorno inmediato de la escuela. Como señala N. McGinn et al (1997) la flexibilidad y fluidez de las relaciones entre las escuelas y los actores de su comunidad constituye uno de los factores de éxito de las reformas educativas. Desde el punto de vista pedagógico, por ejemplo, la evidencia es tal que ni siquiera es un tema de discusión: cuando los padres están involucrados a los niños les va mejor (McAllister, S., 1993). Incluso más, los padres y la comunidad pueden tener una ingerencia positiva en la

¹⁵ El último acuerdo Gobierno-Profesores establece un reajuste salarial a dos años y un acuerdo marco general a seis años de mejoramiento de las condiciones laborales. Por otra parte, se reducen las horas lectivas a los docentes que trabajen más de 38 horas en colegios con jornada escolar completa; cambios en el número de alumnos por curso de 45 a 40 en las escuelas con menos recursos y la entrega de asignaciones específicas a los profesores rurales, a los que ejercen cargos directivos y a quienes tengan excelencia docente.

administración de recursos; la contratación de profesores y mantención de infraestructura como lo demuestra la experiencia de Educo en El Salvador (World Bank, 1994)¹⁶.

Pese a la evidencia positiva de las experiencias de mayor participación y control ciudadano de la acción pública esta se reduce en nuestro país solo a experiencias y proyectos aislados.

Particularmente en las escuelas municipales la propia institución refuerza y descalifica la participación de padres y otros agentes en la gestión pedagógica y administrativa de la educación. Los profesores tienen prejuicios negativos y creen que los padres perjudican u obstaculizan el trabajo educativo. Los padres, a su vez, delegan en la escuela y en los profesores la formación de sus hijos y en gran parte el control social de los mismos y no existe una legislación unitaria y que otorgue status y poder a los Centros de Padres para exigir calidad de resultados y respeto a sus derechos.

Producir cambios en la calidad y efectividad de la demanda social y generar los espacios y mecanismos legales que permitan regular el control ciudadano sigue siendo un desafío para nuestra reforma educativa.

4. Gestión del cambio y formación continua de profesores.

Los cambios e innovaciones en las escuelas son complejos y no ocurren a la velocidad que desean. La estrategia incremental ha permitido mover el sistema hacia procesos que ponen en el centro la autonomía e innovación pedagógica y la calidad de los aprendizajes de todos los niños a través de diversos programas, focos y métodos. Sin embargo, en este proceso subsisten problemas que van mas allá de la asincronía con la cual aparecen las políticas desde el punto de vista de los directores y profesores.

En primer lugar, muchas veces los espacios creados por los proyectos innovadores (PME, GPT, EGD, etc.,) se conciben como entidades separadas lo que genera contradicciones y tensiones de tiempo y coordinación entre ellas. En segundo lugar, en muchos casos no se ha logrado romper estructuras tradicionales de la cultura escolar tales como la exclusión de los profesores de las decisiones institucionales; la reproducción de límites fuertes que separan a las asignaturas entre sí; la falta de flexibilidad en la relación con la comunidad y los padres, entre otros.

La lógica de proyectos que se promueve en los establecimientos ha producido cambios de relevancia en la eficiencia y efectividad en la gestión de los cambios. Sin embargo, los profesores suelen reclamar contra una excesiva “proyectitis” que los presiona por responder a formularios y términos de referencia que conducen, finalmente, a producir proyectos formales o de “carpeta” que se archivan y guardan una gran distancia con lo que se lleva a cabo en la práctica. En estos casos los proyectos pierden contenido y sentido para los participantes. Frente a esta realidad se requiere de una acción sistémica que integre las diversas iniciativas en curso bajo el liderazgo del Director y donde el método de proyectos

vuelva a ser un recurso no solo para el diseño y la obtención de recursos sino que también para el seguimiento y evaluación de las acciones que se llevan a cabo.

Las iniciativas de cambio requieren tiempo y capacitación de los profesores. Se espera que la jornada escolar extendida permite a los profesores reorganizar sus tiempos en los establecimiento abriendo espacios para el trabajo colectivo; la atención de padres; la preparación de clases o, simplemente, para establecer un nuevo tipo de relación con sus alumnos. Aun no existen datos representativos que permitan verificar los avances obtenidos en la materia.

Por lo general, son pocas las horas que los profesores dedican a su formación y reflexión colectiva en los establecimientos. Con frecuencia este espacio se reduce a la realización de talleres y experiencias de asistencia técnica concebidos, en parte importante de los casos, como mera entrega de información sin animar procesos más profundos y permanentes de reflexión. La formación requiere de tiempo y de una estructura de capacitación. Debe ser teórico- práctica; por áreas de conocimiento integradas y no asignaturista respetando, a su vez, los conflictos y procesos que requieren los cambios de las interpretaciones que los propios profesores otorgan a sus prácticas.

En síntesis una reforma centrada en los aspectos pedagógicos y culturales es una reforma esencialmente participativa. Los cambios en las prácticas de enseñanza y en la modalidades de aprendizaje no ocurren si las personas no se involucran y tejen mutuamente la innovación. La centralidad del profesor y el apoyo de procesos que acompañen su protagonismo y autonomía es central. Por otra parte, es importante asumir que la cooperación entre diferentes actores y las interacciones flexibles y permanentes entre la escuela y la comunidad garantizarán un mayor desarrollo e redes y de formas de capital social que comprometerán, a su vez, el entorno con los aprendizajes y calidad educativa de niños y de jóvenes. Una reforma ciudadana y que involucre a todos es aún uno de los principales desafíos pendientes.

Bibliografía citada

Cox, C., 1997 : La reforma de la Educación Chilena: contexto, contenidos, implementación. Santiago, PREAL, Documento de trabajo, 1997.

García Huidobro, J.E. (ed), 1999: 35. *La Reforma Educacional Chilena*, Editorial Popular, Madrid, 1999

McAllister, S. . *La participación de los padres y su relación con los logros de los niños*. Santiago, CIDE., Documento de Trabajo, 1993

McGinn, N., and F. Reimers. *Informed Dialogue*. Wesport, Connecticut, 1997.

Ratinoff, L., 1995. "Global insecurity and education The culture of globalización". En: *Prospects*, Vol XXV, N° 2, 1995.

Schieffelbein, E. et al. "Evolución de la repetición, deserción y calidad de la educación en Chile. 1990-1997". Ponencia presentada al seminario *Deserción y retención estudiantil. Desafíos y propuestas*. Junaeb, 28 y 29 de Octubre 1998.

Tedesco, J.C., "Desafíos de las Reformas Educativas en América Latina". En: *Revista Paraguaya de Sociología*, año 35, Num. 2, 1998, pp. 7-18.

World Bank. *El Salvador: community education strategy: decentralized school management*. Washington, Report N° 13502-ES, 1994.

Tabla 1: Políticas para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes (2001-2005)

Actor	Medidas
Profesores	1000 ayudantes para salas de clases con mas de 34 alumnos Perfeccionamiento y mas materiales de apoyo para profs. de Lenguaje y Matemáticas Pasantías internas con 1800 profesores y equipos directivos de 600 establecimientos Capacitación en informática educativa
Estudiantes	6000 becas para estudiantes de Enseñanza Media (140 jóvenes entre 14 y 17 años están fuera del sistema escolar)
Escuela	Mejorar capacidad de gestión en 19 comunas con 48 liceos en conjunto con Servicio País
Familia	Recuperación de estudios para 5000 padres Programa para involucrar a los padres en el aprendizaje a sus hijos
Insumos	Renovación de bibliotecas de aula y del profesor Mejoramiento de 48 internados para EM/rurales Nuevas tecnologías de soporte. 1 computador cada 30 alumnos (y no 70) en 2005

Tabla 2: Puntaje Simce cuartos básicos 1996 y 1999

Dependencia	Lenguaje y Comunicación		Educación Matemática	
	1996	1999	1996	1999
Municipales	238	238	245	239
Particulares Subvenc.	254	258	258	257
Particulares Pagados	293	298	296	299
Promedio Nacional	245	250	254	255

Fuente Simce, 1999.

Tabla 3: Puntaje Simce cuartos básicos 1990 y 1996 (% respuestas correctas)

Dependencia	Castellano		Matemáticas	
	1990	1996	1990	1996
Municipales	57.20	68.25	56.20	67.86
Particulares Subvenc.	54.40	74.25	63.20	73.17
Particulares Pagados	80.00	86.13	80.10	85.59
Promedio Nacional				

Fuente García Huidobro, J.E. (ed) 1999: 329