

## Chile: Políticas de educación en perspectiva comparada

Documento de discusión (borrador)

José Joaquín Brunner<sup>1</sup>

Noviembre 2008

### *La educación como summum bonum*

En asuntos de educación, lo primero que cabe observar es que las expectativas de la gente, el comportamiento de las familias y la retórica pública son superlativos.

1. *Expectativas de la gente.* Se espera que la educación y las escuelas cumplan una variedad cada vez más amplia de funciones:
  - Que asuman una parte creciente de las responsabilidades que la familia ha ido abandonado o no está en condiciones de cumplir, por un tiempo cada vez más extenso;
  - Que asuman, en particular, un rol central en la formación ‘valórica’ de los niños y la juventud (solidaridad, tolerancia, responsabilidad) incluyendo la educación sexual;
  - Que protejan a los adolescentes frente a los riesgos de las drogas y ofrezcan un lugar seguro frente a la violencia y el delito;
  - Que se ocupen de la formación cívica de los alumnos, haciéndose cargo además de la formación para el consumo y el uso de los medios de comunicación (en particular la TV);
  - Que cultiven un sentido de pertenencia nacional (regional y local);
  - Que formen y desarrollen las competencias cognitivas básicas y preparen a los estudiantes para el ingreso a la educación superior;
  - Que les ‘entreguen’, además, competencias de empleabilidad, no sólo en la rama de la EMTP, y los preparen para ingresar al mundo del trabajo;
  - Que desarrollen las competencias ‘blandas’ necesarias para la interacción, la convivencia, el manejo y la resolución de conflictos y la gestión autónoma del propio proyecto de vida;
  - Que introduzcan a los niños y jóvenes al uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (particularmente computadores e Internet) y, progresivamente,
  - Que capaciten a los niños en el manejo de un segundo idioma, de preferencia el inglés.

En relación con la educación superior o terciaria y sus instituciones, se espera que ellas:

- Aseguren el acceso a todos los que desean cursarla con independencia de su origen social y trayectoria escolar previa;
- Proporcionen a los jóvenes una profesión u oficio técnico superior que les garanticen un empleo de “cuello y corbata”;

---

<sup>1</sup> Me excuso pero por falta de tiempo no he podido ser más breve.

- Los doten de los conocimientos, destrezas y habilidades necesarios para enfrentar los desafíos de un mercado laboral cambiante y de empleos inestables;
- Promuevan la movilidad social y, por ende, logro de un status y estilo de vida (consumo) superior al de los padres;
- Ofrezcan oportunidades de perfeccionamiento y renovación de conocimientos mediante variados programas de posgrado y postítulo;
- Generen nuevo conocimiento útil para la sociedad y la economía y para la solución de los problemas públicos.

2. *Retórica pública.* Sin mayor atención a la complejidad de estos asuntos, la educación es proclamada por los grupos dirigentes y los medios de comunicación como:

- Factor esencial (positivo o negativo) para el crecimiento económico y la competitividad del país.
- Principal medio a través del cual la sociedad chilena espera (o procura) derrotar las desigualdades; generar iguales oportunidades para todos basadas en el mérito personal; principal avenida de movilidad intergeneracional y factor clave de cohesión social y bienestar individual y colectivo.

3. *Comportamiento de las familias.* Éste se alinea con aquellas expectativas y la retórica que las acompaña. En efecto:

- Chile es el país del mundo donde las familias más invierten en educación en relación al PIB: 3,1%.
- Chile es el país donde los alumnos de la enseñanza superior (y/o sus familias) pagan en instituciones públicas (en programas de Tipo 5A) los aranceles más altos en proporción al PIB per cápita y, en términos absolutos (en USD – PPC), los segundos más altos después de los Estados Unidos, sin que esto haya incidido hasta aquí negativamente en la expansión de la matrícula en este nivel (EG2008, T.B5.1A).
- Adicionalmente, según muestran las encuestas, las familias y las personas manifiestan
  - Una alta disponibilidad a gastar en educación
  - El difundido deseo de los padres de que sus hijos concurren a la educación superior (de preferencia a una carrera conducente a un título universitario)
  - La generalizada idea de que la educación es el principal medio para salir adelante en la vida
  - La extendida opinión respecto de la necesidad (y el deseo) de seguir formándose a lo largo de la vida.

4. *Plan de las presentes notas.* Con el objeto de conocer en qué condiciones está el sistema chileno para enfrentar estas expectativas, responder a las demandas de la sociedad y a la inflada retórica pública se considera a continuación, **primero**, algunas características distintivas del sistema chileno, su rendimiento y resultados; **enseguida**, los principales desafíos que enfrentan las políticas en Chile para mejorar los resultados de desempeño de los alumnos y, **tercero**, las nuevas cuestiones que se plantean a la educación a propósito de los cambios que aparecen en el horizonte con la emergencia del capitalismo global y el tránsito hacia la posmodernidad.

## Parte Primera

### *Economía política del sistema al trasluz de las cifras comparadas*

5. *Régimen de provisión.* En el nivel escolar Chile se caracteriza --junto con los Países Bajos y Bélgica--por poseer uno de los sistemas de provisión mixta con mayor participación de matrícula en instituciones privadas *subvencionadas*. Lo mismo ocurre en la educación superior, con la diferencia de que aquí la mayor participación en la matrícula le corresponde a instituciones privadas *independientes* (sin subvención). Según las cifras comparadas más recientes, en el nivel primario del sistema escolar chileno registra un 52,8% de la matrícula total de este nivel en instituciones privadas (46,8% en instituciones privadas subvencionadas y 6% en instituciones privadas independientes). En el nivel secundario inferior, la matrícula privada alcanza a un 48,6% (42,7% y 5,9%, respectivamente). Y en el nivel secundario superior a un 55,7% (49,0% y 6,7% respectivamente). En el caso de los países de la OECD, la matrícula privada total alcanza en promedio a 9,5% en la educación primaria, a un 12,4% en la educación secundaria inferior y a un 18,0% en la educación secundaria superior. En el nivel de la educación terciaria, según sus tipos, un 92,9% de la matrícula de tipo 5B es privada en Chile (un 89,9% en instituciones privadas independientes) y en la de tipo 5A un 66,7% (un 45,5% en instituciones privadas *independientes*), comparado con una participación promedio de la matrícula privada en los países de la OECD de 34,5% y 22% respectivamente (EG2008, TC2.4. y 2.5.).

6. *Gasto público en educación.* Comparativamente, Chile posee un gasto público moderado-bajo en educación medido como porcentaje del PIB: 3,3%, cifra que se sitúa entre un 9,8% para el caso de Cuba y 1,6% para los Emiratos Árabes, con un promedio para los países de la OECD de 5%. En el caso de la educación superior, en tanto, el gasto público chileno es uno de los más bajos del mundo: 0,3% del PIB, sólo superior al de Andorra y Mauritania (0,1%) , y de Indonesia y la República Democrática de Laos (0,2%), e igual al de Qatar, Camboya, Kazajstán, Myanmar, El Salvador, Perú, Bangladesh, Nepal y Burkina Faso, muy por debajo del gasto promedio de los países de la OECD (1,5%) (GED2008, T.14).

7. *Gasto del gobierno.* Lo anterior se explica no sólo por el predominio de la provisión privada sino, además, por el hecho de que la proporción del gasto del gobierno central (como porcentaje del PIB) es en Chile de 17,1%, comparado con 28,6% en el promedio de los países de ingreso alto, 37,1% en los países de la zona Euro, 28,9% en los países de Europa Central y del Este (WDI2008, T.) y 20,3% en el caso de los países de América Latina (CEPAL2007, Anexo Estadístico).

8. *Gasto total.* Sin embargo, en virtud de la contribución del gasto privado, el gasto total en instituciones de educación (todos los niveles) alcanza en Chile a una cifra relativamente alta (6,4% del PIB), cifra situada, a nivel mundial, entre los extremos de Guyana (10,1%) y 2,9% de Uruguay (aunque no hay información disponible para una serie de países de ingreso bajo) (GED2008, T. 14).

9. *Gasto total por estudiante.* En la práctica, estas cifras se traducen en un gasto por alumno que, en el caso de Chile, se ubica por encima del gasto promedio del grupo de países que forman

parte del Programa WEI<sup>2</sup> pero a distancia del gasto promedio de los países de la OECD (Tabla 1). En cualquier caso, al considerar las cifras a continuación, debe tenerse presente que --por la especial composición del gasto en educación en Chile-- las cifras presentadas no son fácilmente comparables. En efecto, al estimar el gasto total por alumno (distribuido por tanto parejamente entre la matrícula de cada nivel), se pasa por el alto el hecho de que el gasto privado chileno se concentra en la educación primaria y secundaria en un reducido número de alumnos (en instituciones privadas independientes) y, una porción adicional (pero menor que la anterior), en un grupo más amplio de alumnos inscritos en colegios privados subvencionados bajo el régimen de cofinanciamiento. En el nivel de la educación terciaria, ya se dijo, el gasto estimado por alumno es de origen privado principalmente, sea que se pague directamente por las familias o mediante un crédito obtenido por los alumnos.<sup>3</sup>

Tabla 1  
Gasto en instituciones de educación por alumno según niveles, 2003  
(En USD – PPC)

	Pre-primario	Primario	Secundario	Terciario
<b>Chile</b>	2.470	2.139	2.225	7.011
<b>WEI</b>	707	1.066	1.183	4.225
<b>OECD</b>	4.508	5.450	6.962	11.254

Fuente: WEI2006, T. 3a.

Una comparación más reciente, con datos para el año 2005, permite observar que la brecha del gasto chileno con respecto al promedio del gasto en los países de la OECD ha aumentado (Tabla2), debiendo hacerse aquí la misma prevención que respecto de la Tabla anterior.

Tabla 2  
Gasto en instituciones de educación por alumno según niveles, 2005  
(En USD – PPC)

	Pre-primario	Primario	Secundario	Terciario
<b>Chile</b>	2.593	1.936	1.924	6.620
<b>OECD</b>	4.980	6.252	7.804	11.512

Fuente: EG2008, T. B1.1a.

10. *Gasto acumulado por alumno.* Considerado acumulativamente, el gasto total por estudiante entre los 6 y 15 años era de USD (PPC) 20.254 en Chile en 2005 (vale la misma

<sup>2</sup> Argentina, Brasil, Chile, Egipto, Federación Rusa, Filipinas, India, Indonesia, Jamaica, Jordania, Malasia, Paraguay, Perú, Sri Lanka, Tailandia, Túnez, Uruguay, Zimbabue.

<sup>3</sup> En los países de la OECD, la llamada gratuidad de la educación superior, o el cobro de aranceles relativamente bajos, se compensa con una alta carga tributaria de las personas.

prevención anterior), comparado con USD (PPC) 67.895 en los países de la OECD, donde fluctúa entre una franja alta (de USD 90 mil y 100 mil) en la que se hallan Austria, Noruega, Suiza y EE.UU. y una franja baja (de USD 40 mil a 30 mil) donde se sitúan Polonia y la R. Checa (sin considerar a México, Turquía y la R. Eslovaca, países de menores ingresos que los del resto del área OECD). (EG2008, T.B7.1).

11. *Conclusión.* En suma, el sistema educacional chileno se caracteriza, tanto en el nivel escolar como superior, por un alto grado de privatismo. Esto es, la mayor parte de la matrícula se registra en instituciones privadas (dependientes e independientes) y, especialmente en el caso de la educación superior, también el financiamiento es predominantemente de fuentes privadas. Luego, cabe notar que en Chile no se aplica el patrón preferentemente público de organización de la provisión educacional (obligatoria) que prevalece en el resto del mundo, con contadas excepciones. Este carácter mixto del sistema chileno, con un fuerte componente de privatismo, constituye su rasgo estructural definitorio. Tiene fuertes raíces en la historia del país; responde particularmente a la forma cómo se resolvieron los conflictos entre la iglesia católica y el estado en torno al control de la transmisión cultural y entre las diferentes fracciones de la clase dominante respecto del principio de la voluntariedad u obligatoriedad de la educación.

### ***Cobertura y progreso educacional en perspectiva comparada***

12. *Educación elemental.* El Índice de Desarrollo Educacional (IDE) permite apreciar la posición de Chile entre 129 naciones del mundo en un ranking que considera combinadamente la tasa neta de educación primaria, la tasa de alfabetización adulta, un indicador de igualdad de género en la educación primaria y secundaria y la tasa de sobrevivencia escolar al 5º grado. Chile aparece en este ranking entre los 51 países con un alto IDE, en el lugar 37, por debajo de Cuba (23), Argentina (27) y delante de Portugal (40) y México (48) en esta categoría (GMR2008, T.1, p. 208 y ss.).

13. *Cobertura por niveles.* Según muestra la Tabla 3, la cobertura del sistema chileno por niveles ha sobrepasado el umbral de la universalización en la enseñanza primaria y secundaria y se halla en avanzada fase de masificación en el nivel superior.

Tabla 3

Tasas de cobertura por niveles

	Primaria Tasa neta		Secundaria Tasa bruta	Terciaria Tasa bruta
	Hombres	Mujeres		
<b>Chile</b>	95	94	91	48
<b>AlyC</b>	96	96	89	30
<b>Ingreso medio-alto</b>	96	95	92	40
<b>Ingreso alto</b>	94	96	101	67

Fuente, WDI2008, T.2.11.

14. *Graduación secundaria.* La tasa de graduados de la educación secundaria es de 71% en Chile (67% hombres, 75% mujeres), cifra 12 puntos por debajo de aquella del promedio de los países de la OECD, pero semejante a la de Nueva Zelanda (74%), España (72%) y Estonia (75%)

(EG2008, TA.2.1.). La evolución de la tasa de graduación secundaria muestra para Chile un progresivo estrechamiento de la brecha respecto a la OECD (Tabla 4).

Tabla 4  
Evolución de la tasa de graduación secundaria, 1995-2006

	1995	2000	2005
Chile	46	63	71
OECD	77	76	83
Brecha Chile/OECD	33	13	12

Fuente: EG2008, T.A2.2.

15. *Ingreso al nivel terciario.* La tasa de ingreso a la educación terciaria alcanza en Chile a un 34% en el caso de la educación superior Tipo 5B, a un 43% en el caso del Tipo 5A, y a un 0,2% en Programas Avanzados de Investigación, comparado respectivamente con 16%, 56% y 2,8% en el caso de la OECD (OECD, EatG2008, T.A2.4.). A su turno, la evolución de este indicador presenta una tendencia positiva en el caso de la educación superior de Tipo 5A, aunque la brecha con la OECD disminuye sólo en tres puntos durante los años 2000, y muestra una leve disminución de la tasa de ingreso a programas de Tipo 5B, lo mismo que en el promedio de los países de la OECD. (Tabla 5)

Tabla 5  
Tasa de ingreso a la educación terciaria: evolución 1995-2006

	1995	2001	2006
Tipo 5B			
Chile	..	35	34
OECD	18	16	16
Tipo 5A			
Chile	..	32	43
OECD	37	48	56

Fuente: EG2008, T.A2.5.

16. *Graduación del nivel terciario.* La tasa de graduación de la educación terciaria muestra ostensibles diferencias entre Chile y los países de la OECD, especialmente en el Tipo de programas 5A de primer grado (pregrado), de segundo grado (posgrado/no doctorado) y de programas avanzados de investigación (PAI) (Tabla 6). En el caso de los programas conducentes a un primer

grado incide determinante el largo de los programas que en Chile excede, en general, entre 1 y 2 años a los programas similares de la OECD.

Tabla 6

Tasa de graduación en el nivel terciario por tipos de programa.

	Tipo 5B	Tipo 5A, 1er grado	Tipo 5A, 2º grado	PAI
Chile	9,0	15,4	3,5	0,1
OECD	12,0	36,9	9,2	1,4

Fuente: EG2008, T.A3.3.

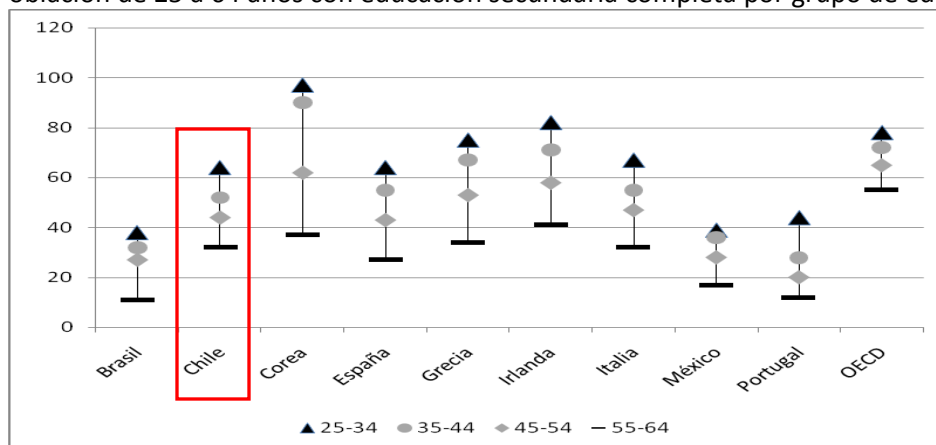
17. *Abandono.* Aunque no hay cifras comparables para Chile, cabe notar que la tasa de abandono (*drop out rate*) alcanza en el promedio de los países de la OECD a 31% (alumnos que ingresan y desertan antes de haber obtenido un certificado sea de Tipo 5B o 5A). Puede especularse que en Chile ella podría llegar a más de un 40%, como ocurre, entre los países de la OECD, en Estados Unidos, Hungría y Nueva Zelanda (EG2008, p.94).

18. *Rendimiento del sistema.* Se mide habitualmente por su contribución a la escolarización de la población adulta (entre 25 y 64 años); esto es, a la formación de capital humano básico y avanzado, y se representa por el nivel educacional alcanzado por distintos grupos de edad, que permite apreciar la acumulación de capital humano entre cohortes. El Gráfico 1 muestra la evolución de capital humano básico (personas con educación secundaria completa dentro de la población adulta) para un grupo de países, permitiendo de esta manera apreciar mejor la trayectoria de este indicador en Chile. Si bien aparece con una evolución positiva (en efecto, en la generación más joven la proporción de personas con educación secundaria completa es el doble que en la generación de más edad), ella es más lenta que la de Corea y de los países del sur de Europa, con la excepción de Portugal.

Gráfico 1

Capital humano básico en la sociedad

(Población de 25 a 64 años con educación secundaria completa por grupo de edad)



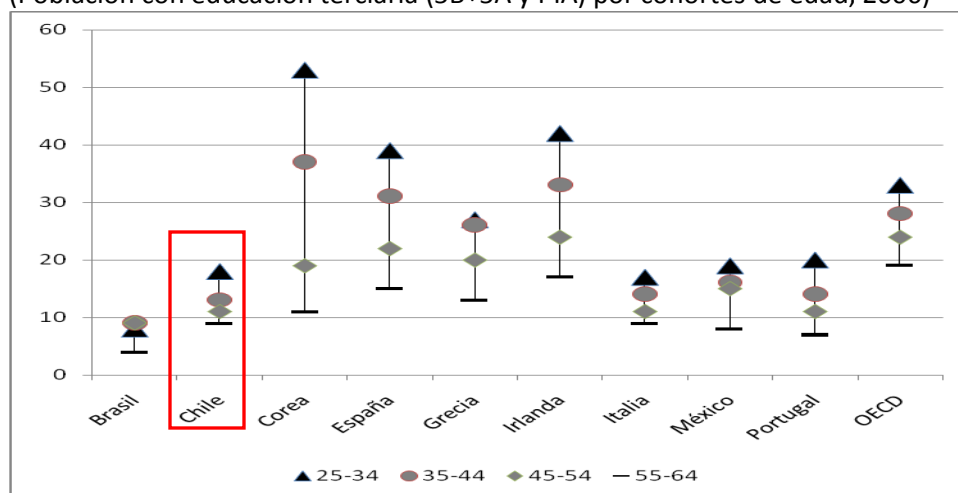
Fuente: EG2008, T.A1.2a.

A su turno, el Gráfico 2 muestra la acumulación de capital humano avanzado en la sociedad; esto es, personas con educación terciaria (profesionales y técnicos, además de investigadores) en diferentes cohortes de edad.

Gráfico 2

Capital humano avanzado en la sociedad

(Población con educación terciaria (5B+5A y PIA) por cohortes de edad, 2006)



Fuente: EG2008, T.a1.3a.

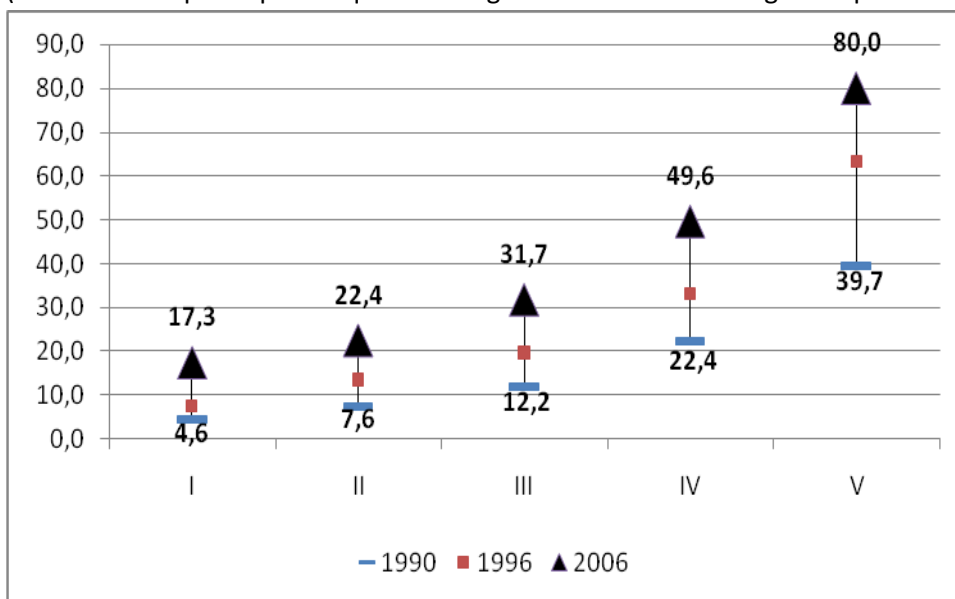
Como puede apreciarse, en este nivel la evolución chilena es más lenta que la de todos los países considerados en la comparación, con la excepción de Brasil e Italia. Sin embargo, puede esperarse un desarrollo más rápido de este indicador durante los próximos años como efecto del fuerte crecimiento experimentado por la matrícula de la educación terciaria en las últimas dos décadas, incluso considerando la baja eficiencia de la graduación en Chile.

19. *Balace de cobertura.* Puede concluirse que Chile ha entrado en una nueva fase en cuanto a la formación de su capital humano, cuya base de reclutamiento comprende ahora --por primera vez--prácticamente a todos los niños y jóvenes que se hallan incluidos en el sistema escolar durante 12 años de enseñanza obligatoria, y a una proporción creciente de los jóvenes que ahora accede a la educación superior, incluso en el caso de jóvenes provenientes de los tres quintiles de menores ingresos (Gráfico 3). Se pone fin con esto al rasgo más característico de la evolución educacional de la sociedad chilena, que consistió en la sistemática exclusión de niños y jóvenes de bajos y medianos recursos familiares de las oportunidades educacionales (con el consiguiente desperdicio de talentos), tema que ocupó a los principales analista del sistema chileno a lo largo del siglo XX.

Gráfico 3

Chile: Participación en la educación superior por grupo socioeconómico

(Tasa bruta de participación quintil de ingreso autónomo del hogar. En porcentaje)



Fuente: Sobre la base de MIDEPLAN, XASEN 2006 – Educación, 2007

### Resultados escolares y variables macro

20. *Logros de aprendizaje escolar.* La universalización de la cobertura primaria y secundaria bajo un patrón de provisión mixta con un alto (y creciente) grado de privatismo --característico del sistema chileno-- no produce resultados de aprendizaje sustancialmente distintos de aquellos que obtienen otros sistemas organizados en torno a un patrón predominantemente público de provisión, como muestran los datos latinoamericanos.<sup>4</sup> En efecto, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Uruguay, con sistemas de provisión y financiamiento organizados de diferentes maneras --con muy diversos grados de privatismo -- y dotados también de niveles muy diferentes de centralismo y descentralización, obtienen puntajes similares en la prueba PISA (2006), con ventaja para Chile (Tabla 7).

<sup>4</sup> Se exceptúa de esta regla a Cuba, cuyo sistema puramente público (dentro de una situación de contexto político, socio-económico y cultural con características excepcionales) alcanza resultados notablemente mejores que el resto de los países latinoamericanos, incluido Chile, pero no participa en la prueba PISA que aquí se emplea como base para las comparaciones que siguen.

Tabla 7  
Características socio-económicas básicas y resultados de desempeño escolar: América Latina y OECD

	PIB per cápita (USD-PPC)	Coeficiente de Gini	Gasto público en educación (% del PIB)	Resultados PISA : Alumnos 15 años		
				(Puntaje promedio)		
				Lectura	Matemática	Ciencias
	2006		2006	2006	2006	2006
Argentina	11.670	51.3*	3.8	374	381	391
Brasil	8.700	56.6	4.0	393	370	390
Chile	11.300	54.9	3.4	442	411	438
Colombia	6.130	56.2	4.7	385	370	388
México	11.990	46.1	5.4	410	406	410
Uruguay	9.940	44.9	2.6	413	427	428
OECD	30.000*	31.1	5.0	492	498	500

Fuente: Sobre la base de WDI2008 (columnas 1, 2 y 3) y PISA2006, Vol. 2 (columnas 4, 5 y 6).

\* 2005.

21. *Comparación menos favorable.* En cambio, el desempeño educativo de los adolescentes chilenos (15 años) en la prueba PISA (2006) compara menos favorablemente con el grupo de países de Europa Central y del Este de ingreso medio que participan en este examen y cuyos sistemas son, todo ellos, de provisión exclusivamente pública (Tabla 8). ¿A qué atribuir esta diferencia de desempeño? En ausencia de estudios sobre esta materia, puede conjeturarse que ellas podrían deberse a:

- Mayor nivel de desarrollo medido por el ingreso per cápita
- Mayor gasto en educación como porcentaje del PIB
- Una más temprana universalización de la educación primaria y secundaria en dichos países
- Una menor desigualdad entre sus hogares
- Tradiciones profesionales más sólidas del cuerpo docente
- Estándares más exigentes junto con mayor apoyo a las escuelas
- Factores de orden cultural relacionados con la valoración de la educación y el esfuerzo personal, la disciplina, el prestigio de los docentes, la gestión de las escuelas, el comportamiento de las familias, etc.

Tabla 8  
Características socio-económicas básicas y resultados de desempeño escolar: Europa Central y del Este

	PIB per capita (USD-PPC)	Coeficiente de Gini	Gasto público en educación (% del PIB)	Resultados PISA : Alumnos 15 años		
				(Puntaje promedio)		
				Lectura	Matemática	Ciencias
	2006		2006	2006	2006	2006
Bulgaria	10.270	29.2	2.5	402	413	434
Croacia	13.850	29.0	4.4	474	467	493
Letonia	14.840	35.8	5.1	479	486	490
Lituania	14.550	35.8	5.2	470	486	488
Rumania	10.150	31.5	3.3	396	415	418
Serbia	9.320	30.0	..	401	435	436

Fuente: Sobre la base de WDI2008 (columnas 1, 2 y 3) y PISA2006, Vol. 2 (columnas 4 ,5 y 6).

Con el propósito de dar sustento a algunas de las hipótesis sugeridas en el párrafo anterior, se ofrecen a continuación cuatro Gráficos que buscan establecer la asociación que pudiera existir entre logros de aprendizaje de los alumnos pertenecientes a los países incluidos en las dos Tablas anteriores y el nivel de desarrollo de estos países, sus niveles de desigualdad y el gasto acumulado por alumno.

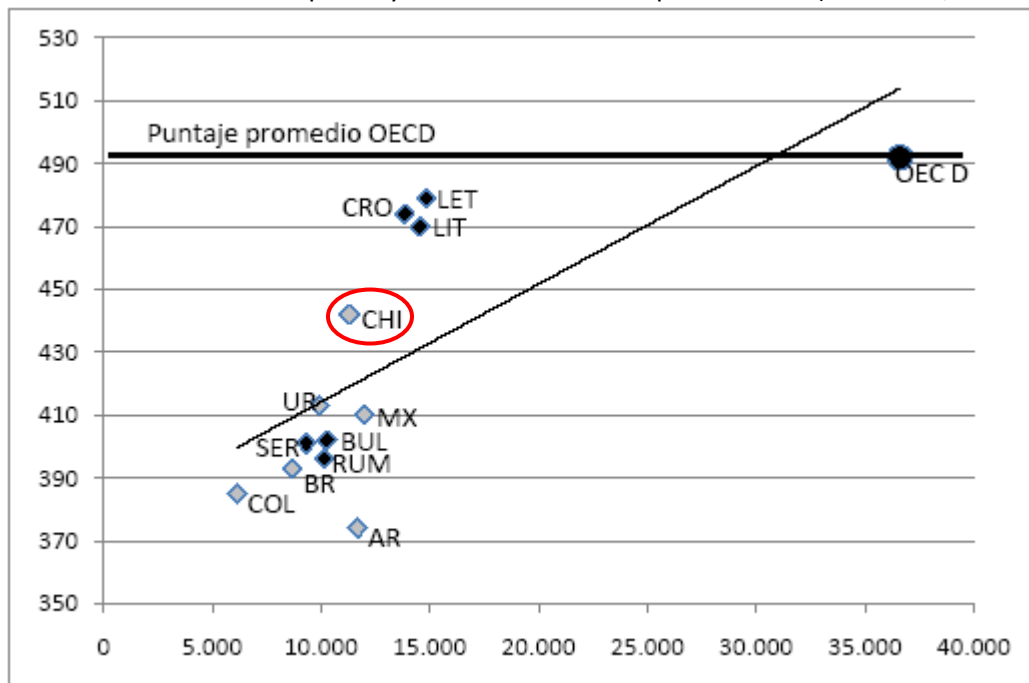
22. *Nivel de ingreso nacional y resultados escolares.* En primer lugar, el Gráfico 4 muestra que existe una asociación gruesa entre resultados de aprendizaje (medidos por el puntaje PISA 2006 de los alumnos en la escala de lectura) y el nivel de desarrollo de los países (medido por el ingreso per cápita expresado en USD-PPC), según revela la diferencia de puntajes entre el promedio de los países de la OECD (cuyo ingreso por habitante es de alrededor de USD (PPC) 40.000) y el ingreso de los demás países considerados en el Gráfico (cuyo ingreso promedio es de alrededor de USD (PPC) 11.000).

Al mismo tiempo, esta comparación permite observar que entre los países de ingreso medio (que oscila entre 6 mil en el caso de Colombia y entre 14 mil y 15 mil en los casos de Lituania y Letonia) dicha asociación es más débil y oscilante. En efecto, entre los países de ingreso medio de Europa Central y del Este hay una significativa diferencia de logros de aprendizaje entre los alumnos de Croacia, Letonia y Lituania, por un lado, y de Serbia, Bulgaria y Rumania por el otro. Lo mismo ocurre entre Argentina, México y Chile en el grupo latinoamericano.

Luego, si bien puede conjeturarse que la tendencia es que con el mayor desarrollo de los países también mejoran los resultados escolares, no es claro, en cambio, cuál es el aporte que una educación de calidad puede hacer al crecimiento económico ni qué nivel de calidad educativa cabría esperar en distintos niveles de desarrollo de los países.

Gráfico 4

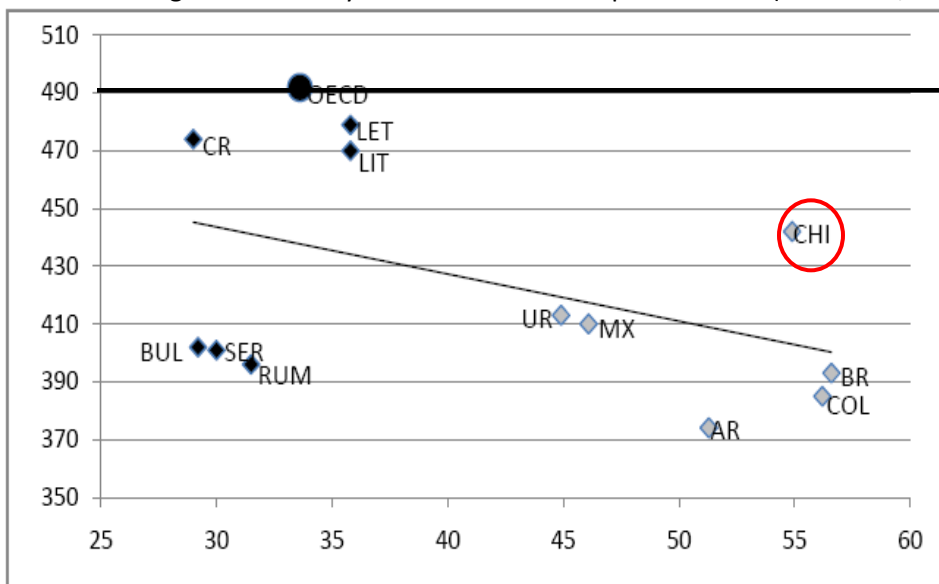
Nivel de desarrollo de los países y resultados de desempeño escolar (PISA 2006, lectura)



Fuente: Sobre la base de WDI2008 y PISA2006, Vol.2

23. *Desigualdad social y resultados escolares.* Tampoco parece evidente en qué medida una mayor igualdad en la distribución del ingreso o el consumo (medido por el coeficiente de Gini) es condición para obtener buenos resultados de aprendizaje, aunque la tendencia general muestra que existe una asociación positiva entre ambas variables. Con todo, países con un grado similar de igualdad obtienen resultados de aprendizaje muy distintos (como ocurre en los casos de Croacia y Bulgaria, por ejemplo) y en Argentina y Chile entre los países latinoamericanos. En cualquier caso, entre los países con más alta desigualdad Chile aparece en una posición de resultados más próxima a la los países de mejor puntaje de Europa Central y del Este que a aquella de los países más igualitarios y más desiguales de los dos bloques regionales.

Gráfico 5  
Grado de desigualdad social y resultados de desempeño escolar (PISA 2006, lectura)

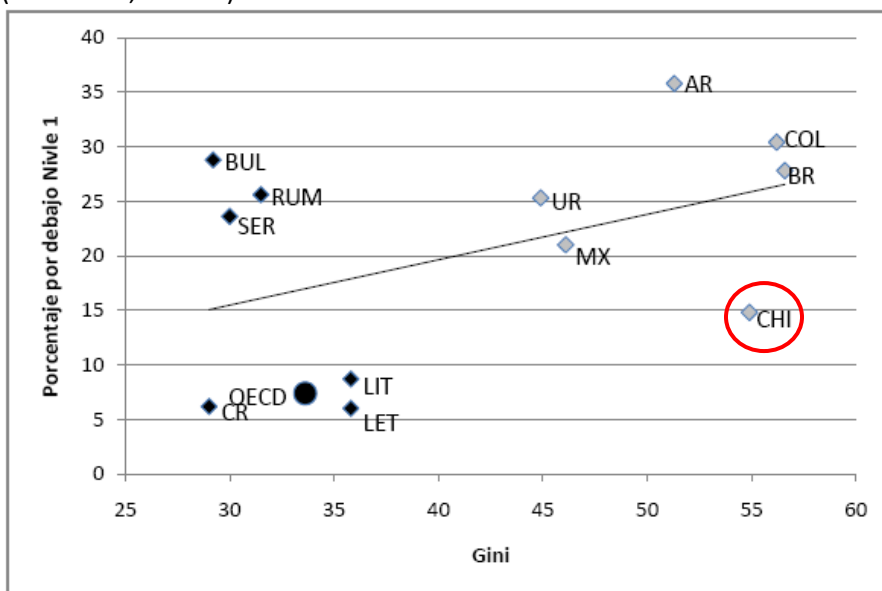


Fuente: Sobre la base de WDI2008 y PISA2006, Vol.2.

Esto podría llevar a conjeturar que aún países con una alta desigualdad en la distribución del ingreso o el consumo están en condiciones de mejorar sustancialmente sus logros de aprendizaje escolar a nivel del sistema en su conjunto, hipótesis que, ciertamente, merece atención pero debe contrastarse y en ocasiones complementarse con diversas otras afirmaciones que se formulan más adelante.

24. *Desigualdad y alumnos rezagados.* Una pregunta que surge de inmediato es si acaso países altamente desiguales mejoran sus puntajes sólo por el incremento de puntaje de alumnos pertenecientes a los grupos socio-económico y culturalmente aventajados. En el caso de Chile, el siguiente Gráfico 6 --que compara nuestra muestra de países con diverso Gini en función del porcentaje de los alumnos de 15 años que no alcanza el Nivel 1 de la prueba PISA (2006) en la escala de lectura-- no parece respaldar esta objeción. Volveremos sobre este asunto más adelante.

Gráfico 6  
Grado de desigualdad y proporción de alumnos con peor desempeño escolar  
(PISA 2006, lectura)



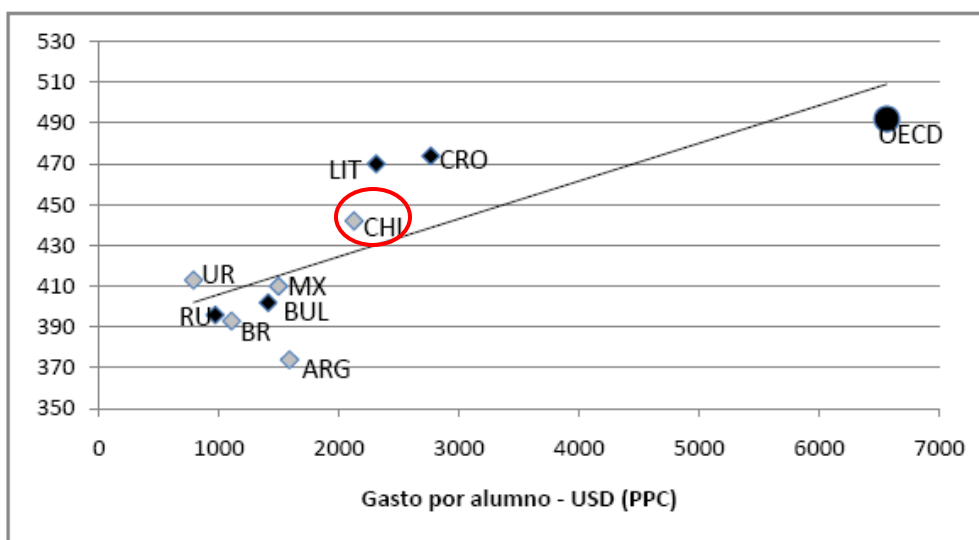
Fuente: Sobre la base de WDI2008 y PISA2006, Vol.2.

25. *Gasto por alumno.* Por último, interesa comparar el efecto del mayor o menor gasto por alumno en el caso de los países de nuestra muestra. Según se desprende del Gráfico 7, también en este caso aparece una asociación entre el gasto por el alumno y su rendimiento (escala de lectura) en la prueba PISA 2006, particularmente al comparar el gasto promedio de los países de la OECD y el puntaje medio de sus alumnos con los respectivos indicadores de los demás países incluidos en la comparación. En efecto, a mayor gasto se corresponde también (como tendencia) un mejor desempeño de los alumnos.

De hecho, Chile --que exhibe un gasto por alumno algo mayor que el de los demás países latinoamericanos-- tiene en esta comparación también un desempeño relativamente mejor, si bien con un gasto similar al de Lituania sus alumnos obtienen 28 puntos menos en este examen.

Gráfico 7

Gasto por alumno y resultados de desempeño escolar



Fuente: Sobre la base de WEI2006, WDI2008 y PISA2006, Vol.2.

26. *Conclusión.* En suma, si bien las variables 'macro' (nivel de desarrollo de los países, desigualdad entre los hogares y gasto por estudiante) inciden en los resultados de aprendizaje, lo hacen de una manera tendencial que, aún cuando en el conjunto de países es significativa<sup>5</sup>, sin embargo admite importantes diferencias entre países con valores similares en dichas variables. Estas diferencias necesitan explicarse, entonces, por otros factores, ya bien propias de las características de los colegios y la orientación y efectividad de sus políticas y prácticas, o bien de carácter cultural en relación a las familias, los colegios y la sociedad. En lo que sigue se examina la incidencia de algunos de los factores de primer tipo; esto es, propios del ámbito de las escuelas.<sup>6</sup>

### **Resultados y algunos características de los colegios**

27. *El debate sobre resultados público / privados.* Los resultados de PISA (2006) vuelven a mostrar que la diferencia bruta de puntajes (v.gr., no controlada por variables de contexto socio-económico y cultural) entre colegios públicos y privados (independientes y subvencionados) favorece claramente a estos últimos, en magnitudes que fluctúan (en la escala de ciencias) entre más de 100 puntos (*score points*) en el caso de Brasil, cerca de 48 punto en el caso de Chile y prácticamente cero puntos en el caso de los Países Bajos.<sup>7</sup> Sin embargo, una vez que se controla

<sup>5</sup> El porcentaje de la varianza de resultados promedio entre países participantes en la Prueba PISA 2000 en la escala combinada de comprensión lectora, matemática y ciencia es de 60% (sin considerar a Luxemburgo); su nivel de desigualdad, 26% y, por el nivel del gasto por alumno, de 54%. OECD, PISA3003, pp. 111-114.

<sup>6</sup> Los factores culturales más directamente relacionados con la escuela y el comportamiento de los padres, profesores y alumnos --que no son fáciles de medir y evaluar-- necesitarían sin embargo ser estudiados, pues todo indica que poseen una significativa (pero hasta aquí no explicada) incidencia en los resultados de aprendizaje.

<sup>7</sup> Una diferencia de 75 puntos en la escala de ciencia (PISA 2006) representa un nivel de aptitud. Una diferencia de 38 puntos equivale a la diferencia de desempeño que se produce con un año más de escuela.

por el entorno socio-económico de los alumnos (su origen) y de las escuelas (la composición social de sus alumnos), esa diferencia disminuye drásticamente, hasta prácticamente desaparecer en el caso de Chile o reducirse a un tercio en el caso de Brasil. Por el contrario, en México y Uruguay la diferencia de resultados netos (i.e., después de controlados) a favor de los colegios privados sigue siendo significativa, debiendo considerarse que en ambos casos se trata exclusivamente de colegios privados *independientes* (Tabla 7).

Tabla 7  
Diferencia de desempeño PISA 2006 en ciencias entre colegios públicos y privados (puntaje).

	Matrícula privada subvencionada (%) <sup>1</sup>	Matrícula privada independiente (%) <sup>1</sup>	Diferencia público / privada bruta en ciencias	Diferencia público / privada neta en ciencias <sup>2</sup>
Argentina	24,8	7,7	<b>-78</b>	-11
Brasil	0,0	7,6	<b>-107</b>	<b>-35</b>
Chile	44,9	8,2	<b>-48</b>	-2
Colombia	5,1	12,3	<b>-38</b>	1
México	0,0	10,3	<b>-53</b>	<b>21</b>
Uruguay	0,0	15,1	<b>-80</b>	<b>27</b>
OECD	10,5	4,1	<b>-25</b>	<b>12</b>
Bulgaria	..	..		
Croacia	0,6	0,7	c	c
Letonia	0,0	0,0	c	c
Lituania	0,7	0,0	c	c
Rumania	0,0	0,0	c	c
Serbia	0,6	0,0	c	c

Fuente: PISA2006, Vol. 2 Data

Nota: Valores estadísticamente significativos destacados en negrita

<sup>1</sup>Basado en reporte de directores

<sup>2</sup>Controlado por entorno socioeconómico de los alumnos y las escuelas

En suma, todo parece indicar --según concluye también el Informe de PISA (2006)-- que los colegios privados no sólo aprovechan la ventaja socioeconómica de los alumnos que reciben sino además la composición de su estudiantado que les “permite crear un entorno más propicio de aprendizaje” (p.240).

Adicionalmente, considerando al conjunto de los países participantes en el examen, dicho Informe establece que luego de analizar si la gestión y financiación públicas o privadas afectan la relación entre el entorno socioeconómico y el rendimiento de los alumnos, “no se halló que tuviera impacto alguno en ella. Es decir, los datos no parecen apoyar la hipótesis de que una mayor proporción de colegios privados se asocie a mayores disparidades socioeconómicas de los resultados educacionales” (p. 240). Con todo, veremos más adelante que el impacto de las condiciones de origen de los alumnos sobre los resultados que obtienen los países, a nivel de los sistemas en su conjunto, sí varía fuertemente entre países.

28. *Selectividad y agrupamiento por habilidades.* Un segundo factor interno de los sistemas al cual suele atribuirse una decisiva incidencia en los resultados de los alumnos es el grado en que los colegios aplican procedimientos de selección académica para el ingreso de los estudiantes y luego los agrupan, o no, por grupos de habilidad. La Tabla 8 muestra, en efecto, que ambas variables inciden en los resultados de aprendizaje aún después de controlar por las variables de contexto socioeconómico; en el caso de la selección, habitualmente de manera positiva a favor de los colegios con alta selección y en el caso del agrupamiento por habilidades en todos los cursos, en la misma dirección pero más moderadamente.

Tabla 8  
Efecto de la selección y el agrupamiento en los resultados escolares  
(Puntaje en la escala de ciencias)

	Colegios con alta selectividad académica en la admisión de alumnos (Efecto neto en puntaje)	Colegios con agrupamiento por habilidades en todos los cursos (Efecto neto en puntaje)
Argentina	<b>-7,7</b>	0,8
Brasil	-2,0	<b>-6,8</b>
Chile	<b>6,9</b>	<b>9,9</b>
Colombia	<b>17,4</b>	<b>-9,8</b>
México	<b>4,0</b>	-1,0
Uruguay	<b>9,8</b>	-3,8
OECD		
Bulgaria	<b>17,2</b>	<b>6,0</b>
Croacia	<b>10,4</b>	<b>-5,0</b>
Letonia	<b>12,7</b>	-3,1
Lituania	<b>33,2</b>	<b>-14,6</b>
Rumania	<b>8,7</b>	<b>6,8</b>
Serbia	<b>22,5</b>	-2,5

Fuente: PISA2006, Vol. 2.

Nota: Valores estadísticamente significativos destacados en negrita

En general, cuando se considera a todos los países participantes en el examen PISA (2006), puede observarse que los colegios que practican una alta selectividad académica en el punto de entrada obtienen 18,5 puntos más que los otros colegios, diferencia que sólo se reduce marginalmente al controlar por las condiciones de entorno socio-económico. En el caso de los países incluidos en nuestra muestra dicha ventaja (neta) es de alrededor de 11 puntos, situándose Chile por tanto en un rango de efecto moderado. Sin embargo, como señala el informe PISA 2006, si los colegios selectivos obtienen mejores resultados, ello no necesariamente mejorará los resultados generales si hubiera más centros selectivos (p. 282), cuyo número, por lo demás, es por definición limitado.

A su turno, los datos reportados sobre agrupamiento por habilidades en la Tabla 8 muestran que esta práctica tiene en la mayoría de los casos un efecto neto negativo, pero no así en Chile donde los colegios que reportan practicarla en todas las asignaturas obtienen en la media 10 puntos más.

29. *Autonomía de decisión de los colegios.* El Informe PISA (2006) concluye que “tras tomar en cuenta los factores del entorno demográfico y socioeconómico, los índices de autonomía en las políticas de personal, en contenidos educativos y en la elaboración de los presupuestos no parecen guardar una relación estadísticamente significativa con el rendimiento de los alumnos”. Adicionalmente señala que “las variables de autonomía de los centros no parece tener impacto alguno en la relación entre entorno socioeconómico y rendimiento en ciencias de los alumnos, es decir, que una mayor autonomía de un centro no se asocia a una distribución menos equitativa de las oportunidades de aprendizaje” (p.262).

¿Cuál es la posición de Chile dentro de los países participantes en PISA en relación con estas variables de autonomía? De hecho, como muestra la Tabla 9 --que compara el grado de autonomía reportado por los directores de colegios en diferentes áreas de la gestión-- la posición de Chile no difiere mayormente de aquella correspondiente a la media de los países de la OECD, y es significativamente más alta que aquella reportada para Croacia, el país con mejores resultados del grupo de países de Europa Central y del Este de nuestra muestra comparativa. En cualquier caso, debe considerarse que las cifras registradas corresponden a las declaraciones de directores de todo tipo de escuelas que, en Chile, incluyen a colegios con mayores grados de autonomía (privados independientes y subvencionados) y otros con grados menores de autonomía (establecimientos municipales). En esta situación, por tanto, los promedios registrados deben interpretarse con mayor cuidado.

Tabla 9

Participación de la escuela en las decisiones

**(Porcentaje de alumnos en colegios cuyos directores reportan que la escuela por sí sola tiene considerable responsabilidad en los siguientes aspectos de política y gestión)**

	OECD	Chile	Croacia
Selección de profesores para su reclutamiento por el colegio	59,1	59,2	94,5
Despido de profesores	49,8	57,6	86,7
Fijación del salario docente inicial	22,0	47,6	1,4
Determinación de incrementos salariales para profesores	21,3	43,2	1,3
Formulación del presupuesto de la escuela	57,1	62,1	36,4
Decisión sobre asignaciones presupuestarias dentro del colegio	84,0	78,6	66,7
Adopción de políticas sobre disciplina estudiantil	82,3	85,0	56,7
Adopción de políticas para la evaluación de alumnos	63,4	66,9	14,1
Aprobación de estudiantes para su admisión al colegio	74,2	91,4	30,8
Elección de textos escolares	79,6	79,4	38,2
Determinación de los contenidos de los cursos	43,0	42,0	4,9
Decisión sobre qué cursos se ofrecen	51,3	73,6	2,5
Promedio de todas las áreas	57,3	65,6	36,2

Fuente: Sobre la base de PISA2006, Vol. 2, T. 5.10,

30. *Otros factores de colegio.* De los resultados PISA (2006) puede desprenderse además, al considerar el conjunto de los países participantes, que:

- La difusión pública de los resultados de los colegios tiene un efecto positivo, incluso después de controlar por los factores de contexto socioeconómico (pero no ocurre así en Chile);
- Los alumnos que pasan más tiempo de estudio en la sala de clase obtienen en general mejores resultados, lo cual vale también para Chile.
- El tiempo de aprendizaje --en estudio individual o deberes en casa-- tiene, en general, una incidencia moderadamente positiva en los resultados (pero no en Chile, aunque de manera que no es estadísticamente significativa).

31. *Conclusión.* De los antecedentes presentados sobre el efecto de las características de los colegios en el rendimiento de los alumnos y su análisis, se desprende un balance frustrante. En efecto, a nivel internacional se observa que estas características --tales como la gestión y el financiamiento público o privado de las escuelas, sus políticas y prácticas selectivas y de agrupamiento de alumnos en grupos de habilidad o su mayor o menor autonomía en la gestión de personal, recursos y contenidos pedagógicos-- no poseen por sí solas, consideradas individualmente, un efecto **neto** significativo sobre el desempeño de los estudiantes. Más bien, es el efecto **combinado** entre ellas y en interacción con la composición social de los colegios lo que genera su potencial de impacto (positivo o negativo).

32. *Balance.* En breve, los datos resultantes de PISA (2006) ratifican lo que viene siendo evidenciado por los estudios desde los años '60 del pasado siglo; cual es, que el principal factor que explica la diferencia entre el desempeño de los alumnos y los colegios son los antecedentes socioeconómicos y culturales del hogar de origen de los estudiantes y la composición social de las escuelas (Recuadro 1). A su turno, a nivel internacional, dicho factor interactúa con variables macro --tales como el nivel de desarrollo de los países, su nivel de desigualdades y el gasto por alumno-- y permite explicar una parte significativa de la varianza de resultados entre las naciones.

#### **Recuadro 1**

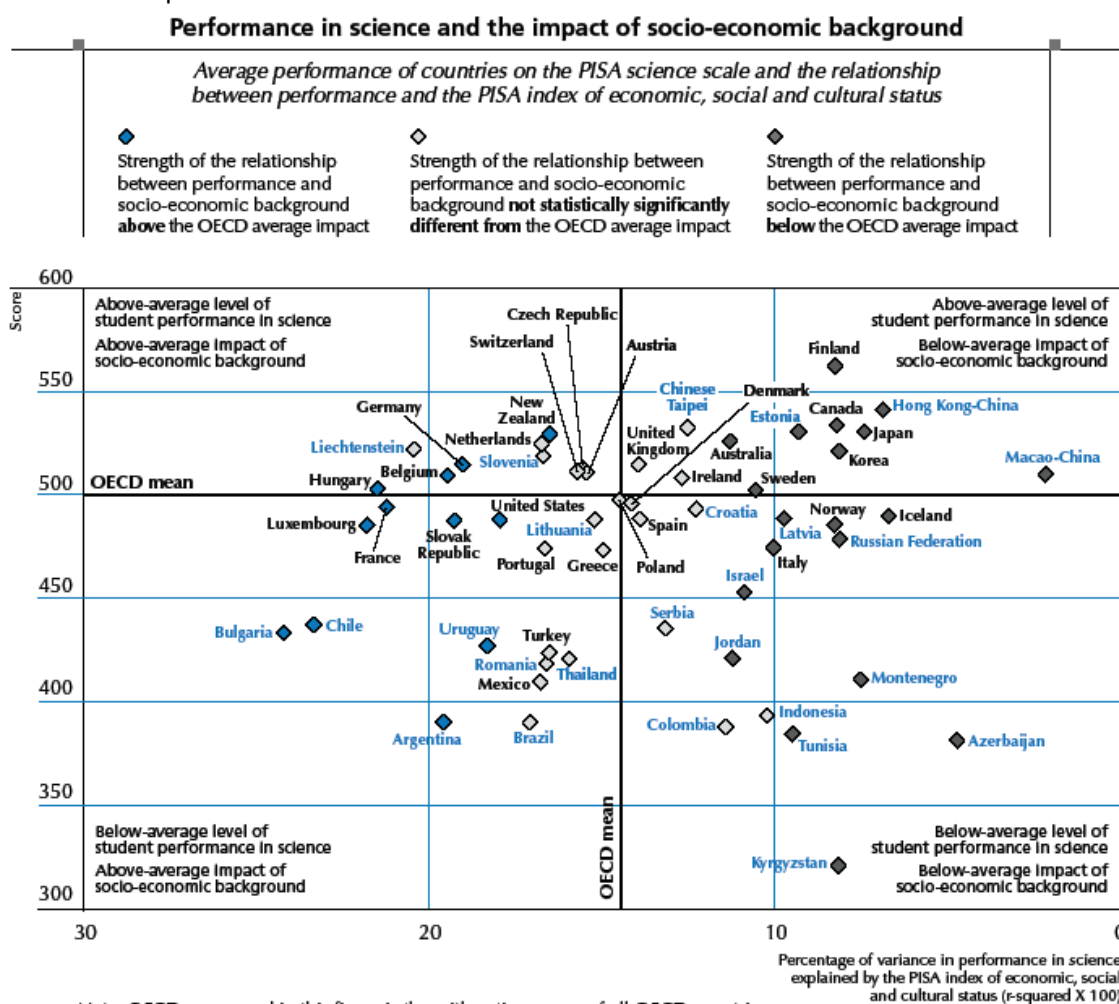
La evidencia internacional producida a partir de los exámenes PISA concluye que “en los países de la OCDE, el 53% de la variación del rendimiento entre centros de enseñanza es atribuible al entorno socioeconómico, el 2% a las políticas y prácticas escolares [medida por un conjunto de variables de tipo institucional<sup>8</sup>] y el 15% a la influencia combinado del entorno socioeconómico y las políticas y prácticas educativas” (OCDE, 2004: 241). En una vena complementaria, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo sobre el aprendizaje de los estudiantes de América Latina y el Caribe establece que: “Si bien los factores de contexto socioeconómico tienen una influencia poderosa en el rendimiento, las variables asociadas a la escuela pueden contribuir significativamente a disminuir las desigualdades de aprendizaje asociadas a disparidades sociales” (SERCE, 2008: 176).

<sup>8</sup> Para estos efectos, PISA mide las siguientes variables: la selectividad académica de los centros de enseñanza, las estimaciones sobre el número de veces al año que se emplean pruebas elaboradas por los profesores, el uso del agrupamiento en función de la capacidad en todas las clases, la oferta de actividades adicionales por parte del centro, el número de decisiones adoptadas por el centro relativas al presupuesto y al personal y el número de decisiones adoptadas por el centro relativas al currículo y la evaluación (p.274).

32. *Impacto del entorno socioeconómico.* En comparación con los países participantes en PISA (2006), el impacto del entorno socioeconómico sobre el logro de aprendizaje de los alumnos es particularmente fuerte en Chile, según ilustra el Gráfico 8. En efecto, Chile aparece situado allí dentro del cuadrante donde se ubican los países con un nivel de rendimiento (en ciencias) por debajo de la media de los países de la OECD y con un impacto del entorno socioeconómico por encima de la media de la OECD, dimensión esta última en la cual Chile ocupa la posición más extrema entre todos los países después de Bulgaria.

Gráfico 8

## Impacto del entorno socioeconómico sobre el rendimiento de los alumnos



33. *Consecuencias para las políticas.* Para efecto de las políticas, la ubicación de Chile en este mapa le impone desafíos particularmente fuertes. Pues como señala el Informe PISA 2006, “cuanto más grande es [la] heterogeneidad socioeconómica en el entorno familiar de los alumnos de 15 años, mayores son los retos para los profesores, los centros y todo el sistema educativo. De hecho, muchos países con una situación socioeconómica por debajo de la media, en especial México, Portugal y los países asociados Túnez, Brasil, Colombia, Uruguay y Chile, se enfrentan

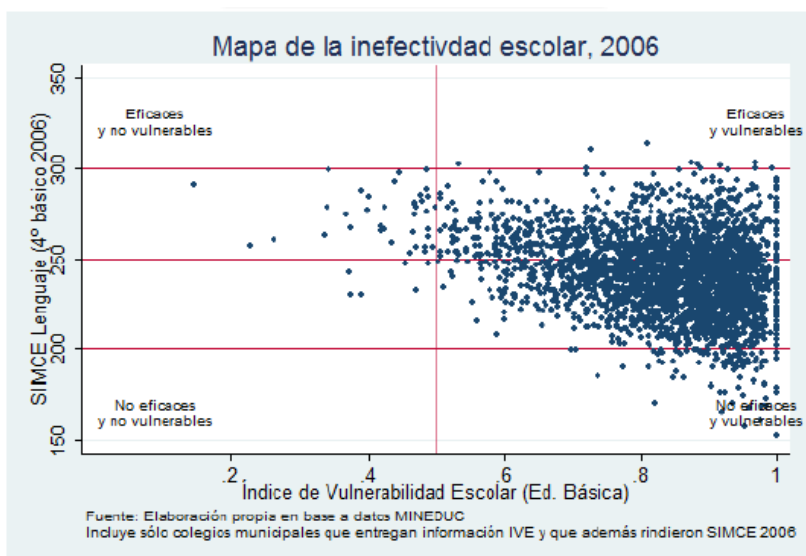
también a la dificultad que supone una heterogeneidad destacada en el entorno socioeconómico de los alumnos de 15 años. [Además] afrontan retos particulares a la hora de satisfacer las necesidades de los alumnos desfavorecidos, sobre todo si esa escala de características socioeconómicas está sesgada hacia la desventaja” (p. 199) como ocurre precisamente en Chile.

34. *Inefectividad y segmentación del sistema subvencionado en Chile.* En efecto, basta observar el siguiente Gráfico, que pone uno junto a otro el rendimiento de los alumnos chilenos que cursan el 4º grado en colegios municipales y particulares subvencionados en la prueba SIMCE de lenguaje del año 2006, para constatar el sesgo que correlaciona estrechamente grado de “vulnerabilidad” de los alumnos de cada centro y su rendimiento en esta prueba.

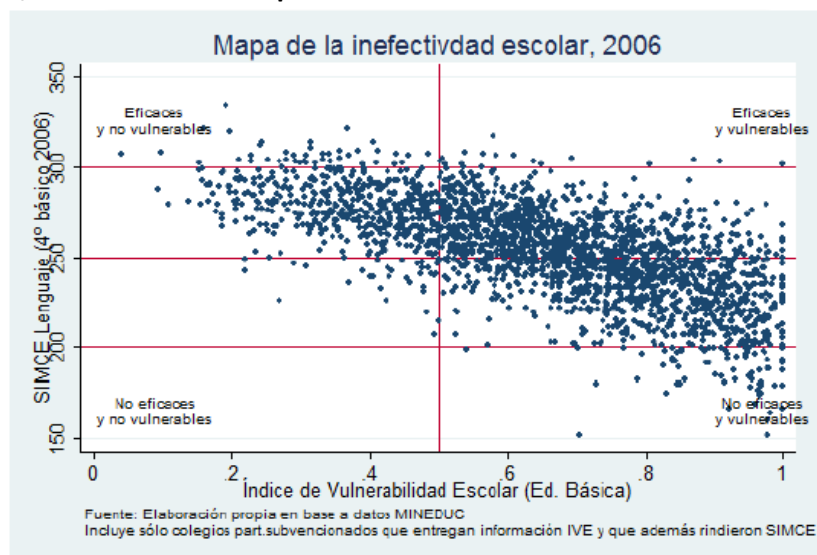
Gráfico 9

Chile: Composición social de los colegios y resultados escolares

### 9/1: Establecimientos municipales



### 9/2: Establecimientos privados subvencionados



Adicionalmente, ambos gráficos muestran que en los dos tipos de colegios subvencionados existe un pequeño número de establecimientos altamente efectivos; esto es, que compensan las desigualdades de origen y obtienen para todos sus alumnos puntajes (en la prueba Simce) de alrededor de 300 puntos. Estos son “los mejores colegios de Chile”. Asimismo, permiten observar el grado de segmentación del sistema escolar chileno. En efecto, la ‘nube’ de colegios municipales aparece aglomerada en el sector de mayor vulnerabilidad (y más bajos resultados) en tanto que la ‘nube’ correspondiente a los colegios privados subvencionados se halla más diseminada a lo largo del eje de la vulnerabilidad (y también en eje de la puntuación Simce).

## Parte Segunda

En lo que sigue se presentan esquemáticamente, a la luz de los antecedentes ofrecidos en la Primera Parte, algunos de los principales desafíos que enfrentan las políticas educacionales en Chile para mejorar los resultados de desempeño de los alumnos.

35. *Carácter integral.* Las políticas educacionales necesitan abordar, conjuntamente, las tres áreas de factores con mayor incidencia sobre el desempeño de los alumnos; esto es:

- el hogar y las variables de la socialización inicial de los niños, incluyendo la atención temprana y el nivel preescolar;
- la escuela y las variables internas de mayor impacto sobre el rendimiento de los estudiantes;
- la institucionalidad dentro de la cual se desenvuelven los agentes directos del proceso (v.gr., las escuelas, profesores, alumnos y las familias).

36. *Jerarquías invertidas.* Una primera observación que corresponde hacer aquí es que la gravitación de estas área-factores sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos es decreciente según el orden en que aparecen enunciados, mientras que desde el punto de vista de las políticas públicas su 'abordabilidad' (es decir, la facilidad de intervenir sobre ellas) es inversa, lo que explica la propensión de las políticas educacionales a hacerse cargo prioritariamente del área de factores instituciones (reformas constitucionales, leyes-marco y leyes ordinarias, ordenanzas administrativas, modalidades de asignación de recursos); enseguida, pero con más dificultad, de las variables de escuela (por su número y heterogeneidad, resistencias a la innovación, dificultad de llevar las intervenciones hasta la sala de clase, etc.), y sólo al último y marginalmente de las familias y hogares (esfera privada, íntima, núcleo resistente a las intervenciones burocráticas, pluralismo valórico, autonomía de las decisiones parentales, etc.).

37. *Hogar y su impacto.* La importancia de la familia como órgano formativo inicial y esencial, insustituible (salvo durante breves experiencias revolucionarias) de socialización de los niños (adquisición de lenguaje y de los hábitos fundamentales de relacionamiento con el medio y la cultura, motivación y auto-confianza); espacio de transmisión del capital cultural familiar (ligado al nivel educacional de los padres y su relación con la cultura y el conocimiento, formación del gusto y el sentido estético, internalización de valores y disposiciones) y de formación de capital social (vínculos comunitarios, con pares y 'otros relevantes') es, como sabemos, decisiva. Según diversos estudios, este factor por sí solo explicaría entre un 50% y un 70% de la varianza de los resultados de aprendizaje de los estudiantes una vez que ingresan a la escuela.

38. *Variables de hogar.* ¿Cuáles son las variables más importantes a través de las cuales se materializa (y mide) el impacto del hogar sobre la educación de las personas? Como muestra el Recuadro 1, son de variada naturaleza y se relacionan entre sí.

### Recuadro 2

#### Variables de hogar que inciden en logros de aprendizaje

Ocupación, ingreso y nivel educacional de los padres

Infraestructura física del hogar y grado de hacinamiento

Recursos del hogar (libros, diccionarios, escritorio, computadora)

Organización familiar y clima afectivo del hogar

Capital social de la familia, vecindario, comunidad y pares

Prácticas de socialización temprana y desarrollo motivación y lenguaje

Acceso a, y calidad de, la enseñanza preescolar

Involucramiento familiar en aprestamiento escolare

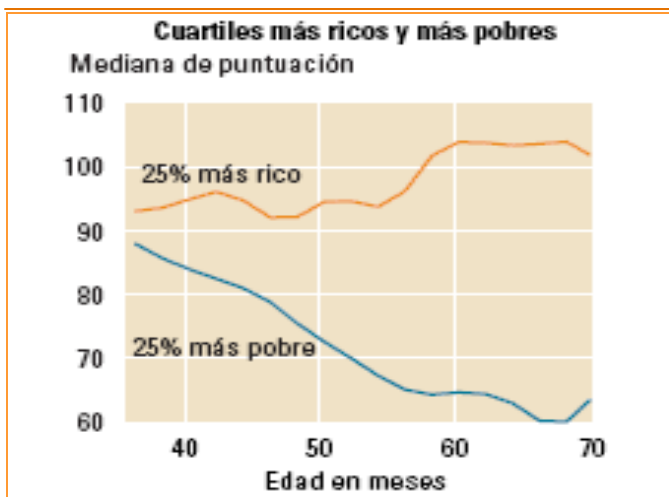
Uso del tiempo en el hogar y durante las vacaciones

Fuente: Brunner y Elacqua, Capital Humano en Chile (2003)

39. *Adquisición del lenguaje.* Una nítida expresión --y quizá la más decisiva-- del impacto de los hogares sobre los niños según su ubicación en la escala de la distribución del ingreso, se manifiesta en el ámbito de la adquisición y desarrollo del lenguaje (Gráfico 8), la principal competencia para aprender a lo largo de la vida y el medio más potente para comprender el mundo y relacionarse con los otros.

#### Gráfico 10

Desempeño de niños a los 36 y 70 meses de vida en un test de Reconocimiento de vocabulario: ensanchamiento de la brecha.

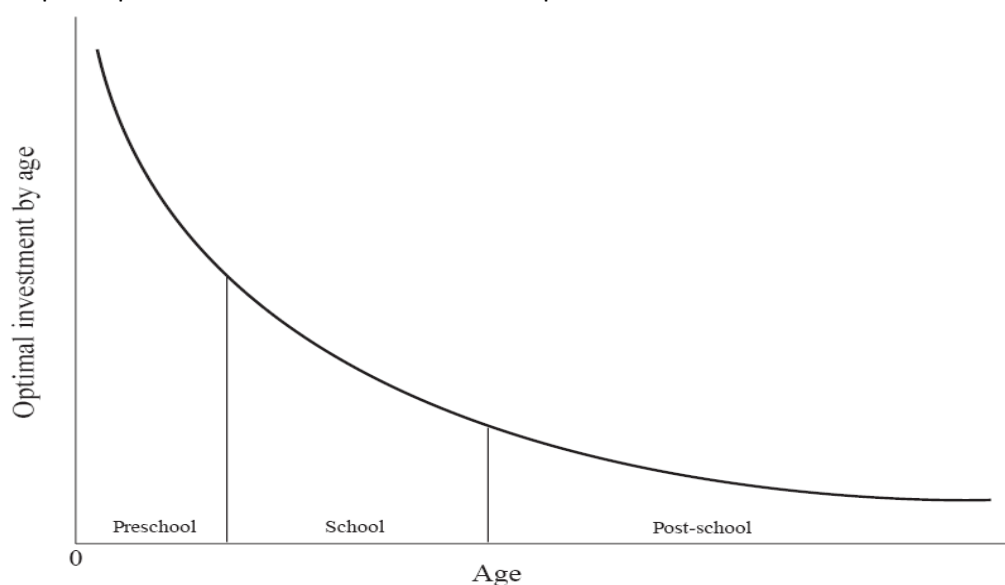


Fuente: WBR2006

40. *Consecuencia para la inversión social.* De aquí también que desde el punto de vista de las políticas de asignación de recursos se sostenga que la edad óptima para invertir en educación sea en el período inicial, previo al ingreso de los niños a la escuela (Gráfico 11).

Gráfico 11

Edad óptima para invertir en educación desde el punto de vista de los retornos a la inversión.

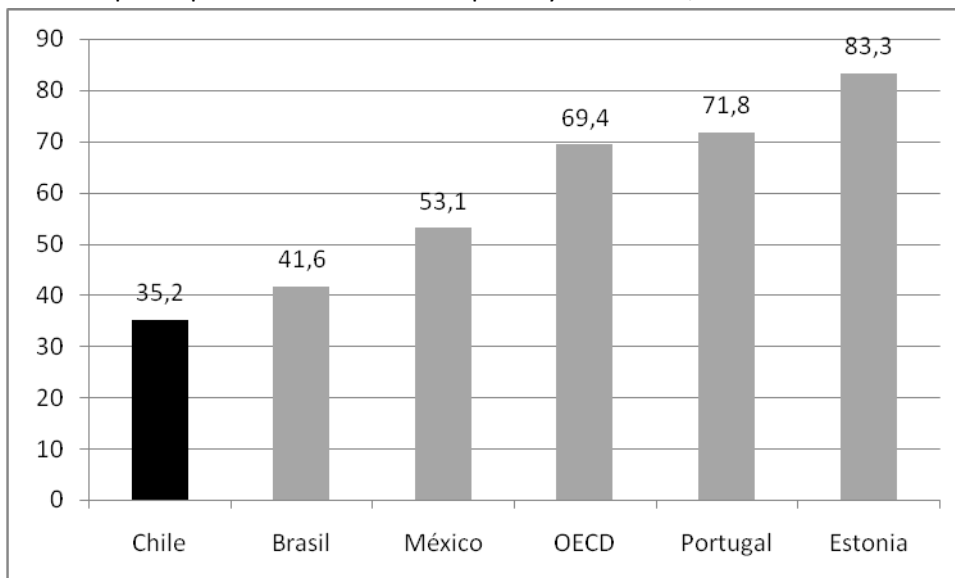


Fuente: Pedro Carneiro and James J. Heckman, Human Capital Policy (2004)

41. *Aprestamiento escolar.* La atención temprana destinada a apoyar a las familias en el desarrollo de las competencias claves para la vida de sus hijos (por tanto, competencias cognitivas, de interacción y de gestión de sí mismo) juega por lo mismo un rol importante durante la etapa previa al ingreso a la escuela. Lo anterior es particularmente atingente en sociedades con fuertes desigualdades socioeconómicas entre hogares. Sin embargo, Chile posee una baja tasa de participación en educación previa a la escuela, medida por el porcentaje de niños de 4 años de edad sobre el total de la población de 3 a 4 años matriculado en algún centro (Gráfico 12). Es probable, además, que una proporción mayoritaria de estos niños provenga de los dos quintiles de mayores ingresos.

Gráfico 12

Tasas de participación en atención temprana y educación, 2006



Fuente: Sobre la base de EG2008, T.C2.1.

42. *Escuela: variables de efectividad.* Los estudios internacionales sobre escuelas efectivas (i.e., aquellas que logran altos logros de aprendizaje para todos sus alumnos y con ello compensan las desigualdades de origen socioeconómico de los estudiantes han identificado con relativa precisión cuáles son las variables de gestión escolar que tienen mayor incidencia en la efectividad de un centro (Recuadro 3).

**Recuadro 3****LIDERAZGO DIRECTIVO**

Proporciona dirección: visión, motivación, conducción  
Estimula el desarrollo profesional de los docentes

**BUENA GESTIÓN DE LA ESCUELA**

Hay planificación y metas  
Dirección supervisa, evalúa y decide  
Clima ordenado y centrado en aprendizajes

**PROFESORES EFECTIVOS**

Sólida formación y confianza en sus conocimientos  
Altas expectativas de los alumnos  
Planifican adecuadamente sus actividades de aula  
Dominio de modelos y estrategias docentes

**SALA DE CLASES PRODUCTIVA**

Focalizada en currículum y competencias básicas  
Hay estructura, secuencia y óptimo uso del tiempo

**VÍNCULO ESCUELA - HOGAR - COMUNIDAD**

Padres tienen información detallada y apoyan  
Escuela es respaldada por la comunidad

Fuente: Sobre la base de Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005, Purkey Smith (1983); Levin y Lexotte (1990), Scheerens (1992), Cotton (1995), Sammons, Hillman y Mortimore (1995).

43. *Experiencia chilena.* En el caso de Chile, varios estudios han comprobado que el buen manejo de estas variables explica la efectividad de aquellas escuelas con alumnos vulnerables y buenos logros de aprendizaje (medidos por el SIMCE) (Recuadro 4).

#### Recuadro 4

VARIABLES QUE EXPLICAN EN CHILE EL BUEN RENDIMIENTO DE UN GRUPO DE ESCUELAS SUBVENCIONADAS DE ALTA VULNERABILIDAD:

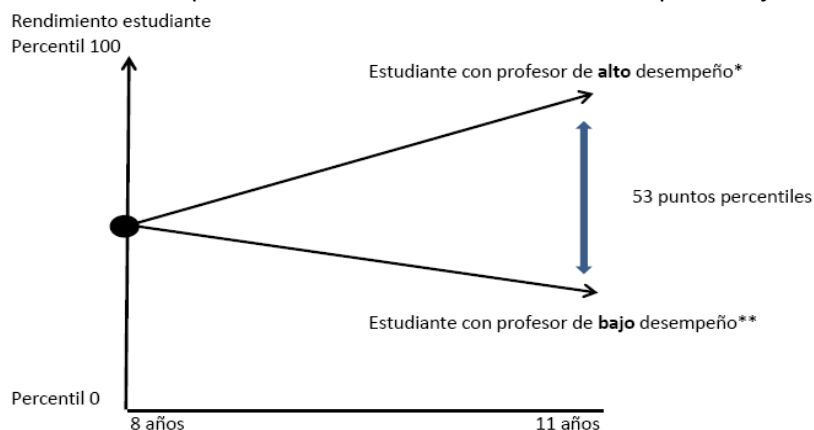
1. Cultura escolar positiva (sentido y motivación compartidos; ética de trabajo)
2. Objetivos ambiciosos, claros y especificados prácticamente
3. Líderes institucionales y pedagógicos
4. Gestión coherente, planificación pedagógica efectiva y constante evaluación resultados
5. Manejo eficaz de heterogeneidad alumnos
6. Reglas claras y manejo explícito disciplina
7. Aprovechan bien sus recursos humanos
8. Gestionan apoyos externos y recursos materiales con que cuentan
9. Sostenedor posibilita un trabajo efectivo
10. Buscan construir alianzas con padres y apoderados

Fuente: Sobre la base de UNICEF, *¿Quién Dijo que no se Puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*, 2004

44. *Rol clave del profesor.* Entre las variables de escuela que tienen mayor incidencia en el aprendizaje de los alumnos, la más relevante es el desempeño de los docentes en el aula (Gráfico 13). De su mayor o menor efectividad (cuyos elementos se sintetizan en el Recuadro 5), depende en medida significativa el rendimiento de los alumnos (con similares características de origen social). Según muestra el Gráfico a continuación, el alto o bajo desempeño docente puede modificar significativamente la ubicación de dos alumnos que parten en una misma posición dentro del curso, en hasta 53 puntos percentiles a lo largo de tres años.

Gráfico 11

Efecto del desempeño docente sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos



Fuente: McKinsey&Company, *How the world's best performing School systems come out on top* (2007)

**Recuadro 4**

Principales elementos de desempeño eficaz del profesor

Estrategias de enseñanza: más variedad y más efectividad: expectativas, uso experimentos, uso del tiempo, retroalimentación y refuerzo, tareas para el hogar, evaluaciones, agrupamientos y cooperación, claridad presentación, organizadores de conocimiento, etc.)

Manejo sala de clase: disciplina, reglas, procedimientos, sanciones, relaciones con alumnos

Implementación curricular en el aula: preparación, planificación, secuencia, ritmo, estructura, ejemplos, relaciones entre contenidos, experiencias de aprendizaje

Fuente: Marzano, 2003, pp. 79-120

45. *Remuneración de los profesores.* Es un error imaginar que la efectividad de los profesores se relaciona exclusivamente con las características de su formación inicial, sus oportunidades de desarrollo profesional a lo largo de su carrera y las normas administrativas que regulan las condiciones de su empleo. Un factor esencialísimo es el reconocimiento de la profesión docente en la sociedad; esto es, su nivel de remuneraciones en comparación con otras profesiones similares y su prestigio social y, por ende, la capacidad que tenga de atraer jóvenes talentosos y dotados de mayor capital cultural y escolar. La remuneración que reciben los profesores chilenos es inferior a la de otros países comparables (Tabla 10) y, sobre todo, su incremento a lo largo de los años es insuficiente para retener a los mejores docentes y reclutar a candidatos con expectativas de progreso en la vida.

Tabla 10  
Salario anual docente en escuelas públicas, 2006 (USD – PPC)

	Nivel enseñanza primaria			Nivel enseñanza secundaria superior		
	Salario inicial	Salario con 15 años de experiencia	Ratio de salario con 15 años experiencia / ingreso per cápita	Salario inicial	Salario con 15 años de experiencia	Ratio de salario con 15 años experiencia / ingreso per cápita
Chile	10.922	12.976	1,1	10.922	13.579	1,2
México	13.834	18.200	1,5	17.736	23.161	1,9
Portugal	20.072	32.866	1,6	20.072	32.861	1,6
OECD	27.828	37.832	1,2	31.120	43.360	1,3

Fuente: Sobre la base de EG2008

46. *Condiciones del trabajo docente.* Si bien existe una amplia discusión sobre el impacto que tiene el número de alumnos en la sala de clase sobre el rendimiento de los alumnos, parece razonable suponer que, al menos en colegios que atienden a niños vulnerables, el contar con salas de alrededor de 20 alumnos en vez de 30 o 40 podría hacer una diferencia significativa en el aprendizaje inicial de la lecto-escritura y la matemática. En Chile el tamaño medio de la sala de clase en la educación primaria y secundaria inferior, en todo tipo de colegios, es más alta que en otros países y un análisis más desagregado (urbano/rural, por composición social de los alumnos, etc.) mostraría que algunos colegios ‘vulnerables’ la situación es aún más desfavorable de lo que aparece en la Tabla 11.

Tabla 11  
Tamaño de la sala de clase por tipo de colegio, 2006

	Enseñanza primaria				Enseñanza secundaria inferior			
	Públicos	Psubv.	Pindep.	Total	Públicos	Psubv.	Pindep.	Total
Brasil	25,6	a	18,8	24,7	32,4	a	25,8	31,6
Chile	29,9	33,4	23,6	30,8	30,7	33,3	24,7	31,2
México	19,7	a	21,3	19,8	29,8	a	25,8	29,5
Portugal	18,6	24,6	21,4	19,0	22,5	23,8	23,5	22,7
OECD	21,5	19,3	20,6	21,5	23,8	22,8	21,2	24,0

Fuente: Sobre la base de EG2008, T.D2.1.

47. *Peso de los factores institucionales.* Uno de los estudios más completos que se ha publicado últimamente sobre el peso de los factores institucionales en la explicación del rendimiento de los alumnos, basado en los resultados del PISA (2000), postula que hasta un 25% de la variación de los resultados entre países explicada por variables de hogar, escuela e institucionales, puede atribuirse a estas últimas (Fuchs y Woessmann, 2004) (Recuadro 5).

**Recuadro 5**

Entre las variables institucionales de los sistemas, la evidencia destaca principalmente el impacto positivo que en el rendimiento de los alumnos tienen:

- los exámenes externos administrados a los alumnos (Bishop y Woessmann, 2004; Fuchs y Woessmann, 2004);
- la autonomía de las escuelas para contratar profesores, elegir textos y distribuir internamente los recursos que se le asignan (Woessmann, 2003; Bishop y Woessmann, 2004; Fuchs y Woessmann, 2004);
- la determinación centralizada, externa, de estándares curriculares y del monto de la asignación presupuestaria que reciben los establecimientos (Woessmann, 2000);
- la existencia de sólidos procedimientos de *accountability* (Carnoy y Loeb, 2002; Hanushek y Raymond, 2005) --tales como la medición externa de logros, su información a las escuelas, los padres y la comunidad y su utilización por parte de la autoridad para diseñar intervenciones específicas de mejoramiento (Álvarez, García Moreno y Patrinos, 2007: 11);
- un bajo nivel de conflicto entre el sindicato de profesores y el gobierno (Álvarez, García Moreno y Patrinos, 2007: 11).

Asimismo, la evidencia muestra la ausencia de impacto o el efecto negativo que pueden tener otros aspectos y prácticas institucionales, tales como:

- la determinación de los contenidos de enseñanza por parte de las escuelas o el sindicato de profesores (Woessmann, 2000);
- la autonomía de las escuelas para despedir profesores (que no parece tener un efecto independiente adicional si se mantiene constante la facultad de las escuelas para contratar a sus profesores) (Fuchs y Woessmann, 2004:19);
- la determinación por las escuelas del monto de su presupuesto o la fijación por ella del salario de los docentes (Fuchs y Woessmann, 2004:19-20), práctica por lo demás casi inexistente a nivel internacional.

En suma, si bien las variables institucionales poseen una incidencia menor en el rendimiento de los alumnos en comparación con las variables de hogar y de escuela, su gravitación directa es en cualquier caso significativa y su impacto indirecto sobre el funcionamiento de los centros de enseñanza puede llegar a ser un elemento decisivo para su efectividad. De allí también la importancia de contar con un adecuado diseño institucional.

48. *Lecciones de la experiencia internacional.* A la luz de lo que enseña la experiencia internacional, Chile carece de un diseño institucional efectivo. En efecto, no administra exámenes externos con consecuencias para los alumnos; la autonomía de los establecimientos municipales para gestionar su personal es escasa; no hay estándares claramente definidos; el sistema carece de sólidos procedimientos de *accountability*; tienden a dominar relaciones conflictivas entre la autoridad y el sindicato docente; no existen procedimientos eficaces para evaluar la gestión de los colegios y apoyar a los más débiles; no hay posibilidad de intervenir a los centros educativos con una performance continuamente baja; los directores no son formados adecuadamente ni son retribuidos de acuerdo a sus responsabilidades y desempeño, etc.

49. *Criterios para una institucionalidad eficaz.* Más allá de la estadística sobre variables institucionales y su peso explicativo en los resultados de aprendizaje, la experiencia internacional muestra que un sistema institucional sólo puede ser eficaz si reúne una serie de características de orientación y funcionamiento, tal como se resumen en el Gráfico 12.

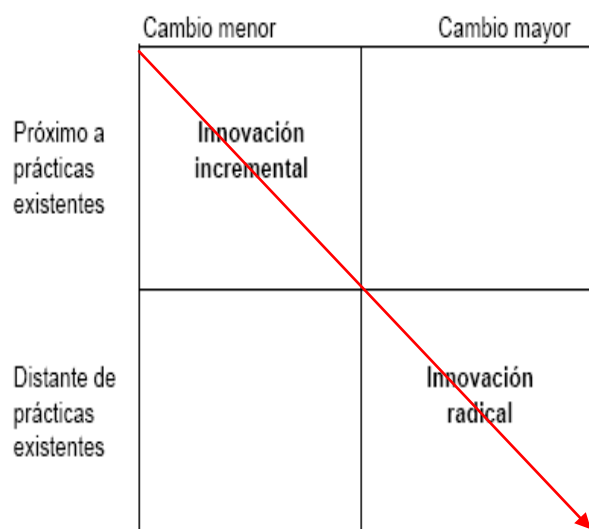


Fuente: Sobre la base de D. Hopkins, *Every school a great school. Meeting the challenge of large scale, long term educational reform*; London: Specialist Schools and Academies Trust, 2006

Un ejercicio interesante consistiría en examinar --a la luz de los criterios explicitados en el Gráfico anterior-- las propuestas contenidas en las leyes enviadas últimamente por el gobierno al Parlamento.

50. *Estrategias de cambio.* El punto final de destino de cualquiera estrategia de cambio educativo es generar innovaciones (nuevas y más efectivas maneras de trabajo) en la sala de clase, las que puede ser mayores o incrementales según su alcance (sala de clase, ciclo, escuela, agrupación de escuelas, comuna, región país) y más o menos distantes de las prácticas pedagógicas en uso. (Gráfico 13). En el caso de Chile, existe la sensación (y alguna evidencia) de que las políticas, estrategias e instrumentos de cambio empleadas durante los últimos 25 años (municipalización, jornada escolar completa, programa Enlaces, programa Montegrando, etc.) no han conseguido producir innovaciones significativas, aún cuando seguramente es probable identificar innovaciones incrementales en un número de establecimientos.

Gráfico 13  
La lógica de la innovación escolar



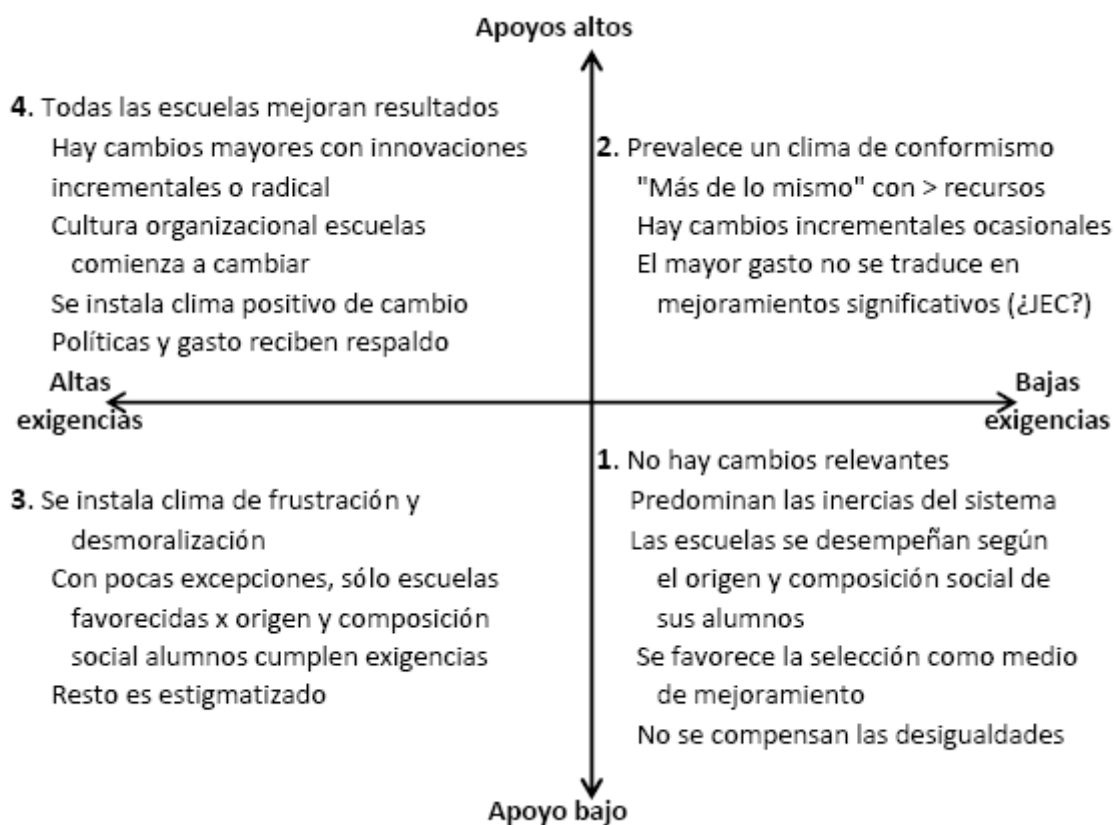
Fuente: Basado en David Hargreaves, *Working Laterally: how innovation networks make an education epidemics*, 2003

51. *Condiciones para una estrategia exitosa.* Según muestra la evidencia internacional, las estrategias más exitosas suponen dos condiciones esenciales que deben operar simultánea, coherente y eficazmente<sup>9</sup>, tal como se represente en el Gráfico 14 y que en Chile parecen haber estado ausentes hasta aquí, en la medida que los instrumentos de apoyo (en recursos e insumos) empleados o bien no ha sido suficientes (particularmente el monto de la subvención escolar) o no han ido acompañados de exigencias claras y suficientes de desempeño/resultados o, inversamente, las exigencias de mayor o mejor desempeño establecidas (o reclamadas) no han ido

<sup>9</sup> Lo que sigue se basa en Hopkins (2005). Señala que “Tras 10 años de pequeños retos y pequeñas ayudas, a mediados de la década de 1980 el gobierno Thatcher dedicó una atención extraordinaria a los problemas de la educación. Su respuesta fue aumentar el reto mediante nuevos estándares, nuevas pruebas, nuevo servicio de inspección escolar y una nueva forma de hacer públicas las puntuaciones de los centros de enseñanza. Pero el reto no vino acompañado de una inversión suficiente en salarios para los profesores, de la reducción del número de alumnos por aula, de la mejora de la tecnología, del desarrollo profesional o la modernización de los edificios escolares. Ni tampoco se hizo lo necesario para afrontar los problemas de índole social que, sobre todo en las áreas industriales y en las grandes ciudades más deprimidas, convertían el trabajo de los docentes en una tarea cada día más ardua. El resultado fue la consecución de alguna mejora, pero también la aparición de conflictos y desmoralización. Durante aquellos conflictos, muchos educadores quedaron a la espera de que la elección de un gobierno diferente pudiera traer una reducción del reto y un incremento de la ayuda. Pero el nuevo gobierno formado en 1997 no asumió esa visión porque no creía en ella. En su lugar decidió aprovechar las reformas llevadas a cabo por el Partido Conservador, incrementando el reto y, algo muy importante, añadiéndole la ayuda. De aquí la expresión “grandes retos, grandes ayudas”. Hopkins, D. (2005), *Large scale reform in England*. Documento presentado en el X Seminario OCDE/Japón sobre la mejora del rendimiento en los centros de enseñanza de Tokio.

acompañadas de un apoyo eficaz (de recursos pero, sobre todo, para el desarrollo de capacidades docentes, directivas y de gestión).

Gráfico 14  
Condiciones de estrategias exitosas para la innovación educativa



Fuente: Basado a la distancia en Hopkins, 2005.

## Parte Tercera

Junto con la necesidad que tiene el sistema escolar chileno de enfrentar el desafío del mejoramiento de los resultados de aprendizaje de sus alumnos, la educación se halla frente a una serie de nuevas cuestiones que ella debe plantearse y abordar, las que surgen del cambio de época que caracteriza contemporáneamente al capitalismo global. Aquí nos limitaremos a ofrecer un Cuadro sinóptico de las principales tendencias de dicho cambio<sup>10</sup>, sus efectos relevantes para la educación y los desafíos que surgen con ellos, formulados como preguntas para guiar la conversación.

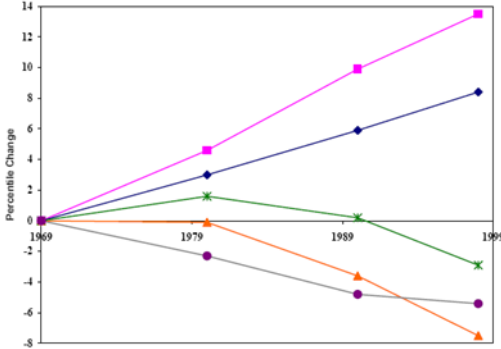
### Cuadro sinóptico

Tendencias de cambio en las sociedades contemporáneas, sus efectos y las nuevas cuestiones con que confrontan a la educación.

Tendencia							Efectos esperados y nuevas cuestiones																																									
1. Envejecimiento de la población							<p>Hay menos niños y jóvenes en edad escolar. Disminuye la presión de demanda sobre el sistema. Potencial mayor disponibilidad de recursos. Padres más viejos por postergación edad procreación hijos y aumento en 490 mil personas de 30 a 44 años entre 2005 y 2005.</p> <p>Prolongación expectativas de vida alarga participación en mercado laboral: mayor probabilidad personas cambien más veces de ocupaciones y de obsolescencia de plataforma de conocimiento adquirido al graduarse de la educación superior.</p> <p><i>¿Cómo enfrenta Chile necesidad de desarrollar un sistema de formación a lo largo de la vida?</i> <i>¿En el nuevo contexto, ¿qué significa que "la escuela debe preparar para la vida"?</i> <i>¿Cómo se comportará el gasto en educación ante la mayor inversión que deberá hacerse en los mayores?</i> <i>¿Cómo debe ajustarse la educación superior frente a un mercado laboral con mayor rotación de ocupaciones de los graduados y rápida obsolescencia de plataforma de conocimiento adquirida con el primer grado?</i></p>																																									
<p>Chile: Población 2005 y estimaciones a 2025 por grupos de edad (en miles)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Años</th> <th>2005</th> <th>2010</th> <th>2015</th> <th>2020</th> <th>2025</th> <th>2025/2005</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>0-4</td> <td>1.237</td> <td>1.248</td> <td>1.260</td> <td>1.248</td> <td>1.235</td> <td>-2</td> </tr> <tr> <td>5-9</td> <td>1.328</td> <td>1.237</td> <td>1.249</td> <td>1.261</td> <td>1.249</td> <td>-79</td> </tr> <tr> <td>10-14</td> <td>1.488</td> <td>1.329</td> <td>1.238</td> <td>1.250</td> <td>1.262</td> <td>-226</td> </tr> <tr> <td>15-19</td> <td>1.463</td> <td>1.488</td> <td>1.329</td> <td>1.239</td> <td>1.250</td> <td>-213</td> </tr> <tr> <td>20-24</td> <td>1.322</td> <td>13.210</td> <td>1.488</td> <td>1.330</td> <td>1.240</td> <td>-86</td> </tr> </tbody> </table> <p>Fuente: UN, World Population Prospect, 2006</p>								Años	2005	2010	2015	2020	2025	2025/2005	0-4	1.237	1.248	1.260	1.248	1.235	-2	5-9	1.328	1.237	1.249	1.261	1.249	-79	10-14	1.488	1.329	1.238	1.250	1.262	-226	15-19	1.463	1.488	1.329	1.239	1.250	-213	20-24	1.322	13.210	1.488	1.330	1.240
Años	2005	2010	2015	2020	2025	2025/2005																																										
0-4	1.237	1.248	1.260	1.248	1.235	-2																																										
5-9	1.328	1.237	1.249	1.261	1.249	-79																																										
10-14	1.488	1.329	1.238	1.250	1.262	-226																																										
15-19	1.463	1.488	1.329	1.239	1.250	-213																																										
20-24	1.322	13.210	1.488	1.330	1.240	-86																																										

<sup>10</sup> Se emplea como modelo para este ejercicio, OECD, Trends Shaping Education, 2008, del cual se recogen asimismo varias de las temáticas y preguntas.

Tendencia	Efectos esperados y nuevas cuestiones
2. Cambios concomitantes en la familia	<p>Menos matrimonios, más convivencia y separaciones; más hogares monoparentales y mujeres jefas hogar. Debilitamiento de la familia como espacio socialización.</p> <p><i>¿Qué significa una educación progresivamente en manos de mujeres (hogar y escuela) sin un modelo masculino?</i></p> <p><i>¿Qué apoyo puede esperar colegio de la familia?</i></p> <p><i>¿Puede escuela, bajo qué condiciones, sustituir (cuáles) funciones socializadoras de la familia?</i></p> <p><i>¿Niños más solos durante más tiempo en el hogar expuestos a la TV e Internet?</i></p>
3. Mayor diversidad social y de demandas generado por el crecimiento	<p>Aumenta la diversidad de grupos sociales, estilos de vida y también de demandas y preferencias educativas-</p> <p><i>¿Cómo se ajusta un sistema mixto de provisión con alto privatismo a la diferenciación de demandas?</i></p> <p><i>¿Una mayor heterogeneidad favorece a la oferta privada frente a tendencias homogeneizantes de la pública?</i></p> <p><i>¿Existe el riesgo de una creciente segmentación del sistema en términos de opciones culturales?</i></p> <p><i>¿Cómo acoge el sistema la mayor demanda de grupos inmigrantes?</i></p>
4. Economía global basada en el uso intensivo del conocimiento	<p>Aumenta la presión sobre el sistema educacional en términos de competitividad de la economía. Sistemas nacionales se ven sometidos a estándares globales (tipo PISA).</p> <p><i>¿Son efectivas las 'brechas de capital humano' que se dice existen en Chile? ¿En qué nivel educacional y sectores (y clusters) de la economía?</i></p> <p><i>¿Qué significa formar para la innovación, creatividad y crecimiento? ¿Puede hacerlo escuela? ¿Cómo?</i></p> <p><i>¿Se está próximo a una mayor intervención de las empresas en la definición de los currículos?</i></p> <p><i>¿La carrera competitiva distorsiona los fines 'humanistas' de la educación?</i></p> <p><i>¿Qué aspiraciones realistas puede cultivar Chile de alcanzar estándares de tipo PISA?</i></p> <p><i>¿Puede Chile aspirar a tener 'world class universities'?</i></p> <p><i>¿Debe proponerse una meta tal y a qué costo?</i></p>

Tendencia	Efectos esperados y nuevas cuestiones
<p data-bbox="233 352 699 380">5. Cambios en el mercado de trabajo</p> <p data-bbox="290 401 646 422">Economy-Wide Measures of Routine and</p>  <p data-bbox="310 821 532 835">Source: Autor, Levy and Murnane, op cit.</p> <p data-bbox="380 856 634 1056"> <span style="color: pink;">■</span> Complex Communication  <span style="color: blue;">◆</span> Expert Thinking  <span style="color: orange;">▲</span> Routine Cognitive  <span style="color: green;">✱</span> Routine Manual  <span style="color: purple;">●</span> Non-Routine Manual </p>	<p data-bbox="802 352 1403 422">Mayor generación empleos en sectores de servicios. Mayor participación de la mujer en la fuerza de trabajo.</p> <p data-bbox="802 470 1403 680">Creciente oferta de graduados de la educación superior. Mayor inestabilidad laboral y exigencias de flexibilidad. Peso de diferentes ocupaciones cambia (ver Gráfico) y mix de destrezas de las mismas ocupaciones también. <i>¿Puede (y debe) educación anticipar movimientos del ML?</i></p> <p data-bbox="802 695 1403 999"><i>¿Debe cambiar el enfoque educación y enfatizar competencias 'blandas' para economía terciarizada? ¿Cómo afecta al rol formativo de la familia ingreso masivo mujeres a la fuerza de trabajo? ¿Cuál debe ser el papel de la EMTP? ¿Y el nivel CFT debe o no continuar exclusivamente en ámbito privado? ¿Cómo debe proceder la educación superior para adaptarse a las nuevas exigencias del mercado laboral?</i></p>
Tendencia	Efectos esperados y nuevas cuestiones
<p data-bbox="233 1169 505 1197">6. Revolución digital</p>	<p data-bbox="802 1169 1403 1596"><i>¿Qué efectos tendrá sobre las nuevas generaciones la progresiva digitalización del hogar y la sociedad? ¿Estarán los profesores en condiciones de integrar las NTIC en su prácticas pedagógicas? ¿La digitalización tiende a ensanchar o disminuir las desigualdades de capital cultural del hogar? ¿Cómo debe cambiar (o no) la educación en relación a la información disponible en internet y las nuevas prácticas que adquieren los niños tempranamente? ¿Qué ocurrirá con los currículos una vez que organización del conocimiento pasa a ser comandada por Internet?</i></p>

Tendencia	Efectos esperados y nuevas cuestiones
7. Sociedad de aprendizaje permanente	<p>Niveles educacionales de la población en alza continua. Mujeres crecientemente más escolarizadas que hombres.</p> <p>Padres dotados de mayor capital cultural.</p> <p><i>¿Se traducen mayores niveles educacionales de la población en mejores competencias, mayor productividad y más comprensión intersubjetiva?</i></p> <p><i>¿Mejorará la educación hijos con padres más educados?</i></p> <p><i>¿Se elevará la conciencia cívica y participación?</i></p> <p><i>¿Cómo influirá la mayor educación sobre patrones de consumo?</i></p> <p><i>¿Qué efectos de largo plazo traerá consigo la mayor escolarización de las mujeres que los hombres?</i></p> <p><i>¿Se producirá una convergencia de niveles educacionales entre naciones?</i></p> <p><i>¿Esto traerá consigo cambios en la geopolítica de la producción de conocimientos y movilidad estudiantes?</i></p>
Tendencia	Efectos esperados y nuevas cuestiones
8. Sociedad de garantías	<p>Derechos de acceso dan paso a garantías demandables de cumplimiento.</p> <p>Igualdad de oportunidades se extiende hacia igualdad de resultados.</p> <p>Equidad jerarquizada socialmente da paso a aspiración por igualdad no jerárquica.</p> <p><i>¿Cómo responde educación --a fin cuentas un mecanismo de selección-- frente a demandas sociedad de garantías?</i></p> <p><i>¿Podrá subsistir la idea burguesa de una "carrera abierta a los talentos" o la meritocracia dejará de ser un ideal?</i></p> <p><i>¿La pérdida del meritocratism conlleva el reforzamiento del capital social como árbitro del empleo y la vida?</i></p> <p><i>¿Qué concepto de responsabilidad es compatible con garantías prometidas y noción de igualdad de trato escolar?</i></p> <p><i>¿Familias abandonará su responsabilidad a cambio carta de garantías educacionales?</i></p>

Tendencia	Efectos esperados y nuevas cuestiones
9. Cultura posmoderna	<p>Secular, pluralista, fragmentada, individualizada.</p> <p>Des-traditionalización y disolución de las anclas sociales tradicionales.</p> <p>Cultura de libre opción, <i>voice</i> y <i>exit</i> con baja lealtad.</p> <p>Identidades cambiantes, negociadas.</p> <p>Pérdida de 'grandes relatos' (de dios, clase, progreso...)</p> <p><i>¿Cómo se sitúa la escuela frente al nuevo contexto cultural?</i></p> <p><i>¿Dónde apoyo ahora el profesor su autoridad y en qué se sustenta la inculcación de las disciplinas escolares?</i></p> <p><i>¿Cómo afecta a la educación la disolución de su eje "espiritual" que durante los dos últimos siglos giró en torno de la creencia en el progreso (individual, del curso, la escuela y la sociedad)?</i></p> <p><i>¿Cómo responde escuela a generalizada desacralización y la veloz "circulación de los signos" y su continua depreciación?</i></p> <p><i>¿Qué efectos producirá la pérdida de aura del conocimiento y las credenciales a nivel superior?</i></p> <p><i>¿Cómo cambia la percepción de la educación en una sociedad de puros contratos temporales ?</i></p> <p><i>¿La educación como mercancía y bien de consumo desvaloriza su trascendencia y con qué efectos?</i></p> <p><i>¿Vamos hacia una sociedad crecientemente des-escolarizada ("a la Ivan Illich") o la escuela permanecerá como una institución Central a lo largo del siglo XXI (o del milenio que comienza)?</i></p>