

El desafío de la calidad y equidad en la educación chilena

Dante Contreras y Gregory Elacqua

* Se agradece a Alejandra Mizala, Horacio Walker, Juan Eduardo García-Huidobro y Abraham Magendzo sus comentarios sobre el borrador de este documento. Las opiniones expresadas en el presente informe son de exclusiva responsabilidad de los autores y no deben ser atribuidas a las instituciones a las que pertenecen.

Introducción

El bajo nivel de calidad de la educación chilena es, sin duda, el problema más importante que enfrenta nuestro país a mediano y largo plazo. Cambios significativos en el área requieren de nuevos objetivos, prioridades y políticas orientadas a una educación más equitativa y de mejor calidad.

Para desarrollar nuevas propuestas y políticas educacionales, es necesario tener en cuenta tres aspectos. En primer lugar, se debe respetar la estructura vigente. Las propuestas no deben cambiar el sistema en su diseño fundamental, sino que orientarse a obtener el mejor rendimiento de los recursos invertidos. Segundo, se requieren cambios de gestión que permitan acelerar la obtención de logros de calidad y equidad. Por último, se necesitan recursos adicionales para impulsar el conjunto de iniciativas que a continuación se discuten.

Estas políticas públicas deben posicionar a Chile en una ruta de desarrollo sostenido. Un sistema educacional que garantice el acceso a una educación de calidad a toda la población no solo afecta la productividad futura, sino que también tiene efectos sobre la equidad, la estabilidad sociopolítica del país y el crecimiento económico.

En efecto, para un país como Chile –que cuenta con elevados niveles de desigualdad de ingresos y educación y un bajo rendimiento en pruebas internacionales– resulta imperioso desarrollar políticas que induzcan un cambio fuerte y decidido de trayectoria, en dirección hacia una mayor equidad y calidad en la educación.

La evidencia internacional muestra que no existen diferencias significativas en los niveles de habilidades según origen socioeconómico, raza o género. Es decir, todas las personas son, potencialmente, igual de productivas. El problema es que, como sociedad, no se dan las oportunidades reales

Para desarrollar nuevas propuestas y políticas educacionales, es necesario tener en cuenta tres aspectos. En primer lugar, se debe respetar la estructura vigente. Las propuestas no deben cambiar el sistema en su diseño fundamental, sino que orientarse a obtener el mejor rendimiento de los recursos invertidos. Segundo, se requieren cambios de gestión que permitan acelerar la obtención de logros de calidad y equidad. Por último, se necesitan recursos adicionales para impulsar el conjunto de iniciativas que a continuación se discuten.

a una amplia fracción de los estudiantes para su integración, superación y desarrollo. En otras palabras, no se generan las condiciones de competencia requeridas en una economía social de mercado con las cuales alcanzar niveles de eficiencia similares a los de países desarrollados.

Desde la reforma de principios de los 80, Chile ha implementado una serie de medidas orientadas a mejorar la educación. Esta reforma buscó generar un mercado educacional a través de dos ejes principales. En primer lugar, se implementó una política en favor de la descentralización, donde la administración de los colegios públicos fue cedida a las municipalidades. Con esto se buscó mejorar la gestión, ya que la toma de decisiones descentralizada permitiría –en términos teóricos– una mejor asignación de los recursos. En segundo lugar, a través de un esquema de *vouchers*, se permitió la participación privada en la provisión de educación, financiada con recursos públicos.

Estos cambios introducidos en el sistema escolar permitieron un importante incremento de la cobertura educacional. Se produjo un aumento significativo en el número de escuelas, mayoritariamente de gestión privada. Sin embargo, aun cuando se mejoró el acceso a la educación, no se observaron efectos positivos en términos de calidad y equidad.

Con la llegada de la democracia se destinaron nuevos recursos al sector, focalizando las políticas, especialmente en las escuelas de los sectores más vulnerables y en el aumento de los salarios de los profesores. En efecto, a partir de 1990 se comienzan a desarrollar los programas de mejoramiento de la Educación Básica y Media, se incrementa el monto de la subvención escolar, se elabora e implementa el Estatuto Docente, se desarrollan planes para mejorar la gestión escolar y municipal, y se eleva en forma drástica el gasto en educación con el objetivo de financiar programas como MECE, P-900 y otros. Esta dinámica de profundas transformaciones en las condiciones y procesos educativos –sumada al nuevo impulso para fortalecer la profesión docente, las reformas curriculares de la Educación Básica y Media, y la extensión de la jornada escolar– recibe, a partir de 1996, el nombre de Reforma Educacional, dada la multidimensional y compleja agenda de políticas en curso.

Este conjunto de cambios consolidan los progresos en cobertura. Avances a los que se suma la promulgación –durante el 2004– de la ley de

12 años de escolaridad obligatoria que incorpora la educación secundaria y mejora de forma sustantiva los equipamientos de las escuelas. Sin embargo, de acuerdo a las mediciones de la prueba SIMCE y a las pruebas internacionales PISA, TIMSS y CIVIC, las mejoras sobre la calidad aún están pendientes. Asimismo, persisten las brechas entre los alumnos de distintos grupos socioeconómicos, diferencias que dejan al descubierto la inequidad del sistema.

Esta situación educacional –con baja calidad y alta desigualdad– no es sostenible en el tiempo. Se podrá seguir reduciendo los niveles de pobreza, pero no se tendrá movilidad social ni se estará creando una sociedad integrada. Por otro lado, no se generará una fuerza de trabajo de calidad, limitando mejoras en los niveles de desigualdad.

En otras palabras, el país limita su competitividad y crecimiento futuro. Una educación de calidad promueve la integración social y la participación ciudadana, elementos claves del desarrollo y la consolidación de procesos democráticos modernos.

Este documento presenta un conjunto de medidas que permiten cambiar la trayectoria en materia educativa. Las medidas aquí propuestas no pretenden agotar la discusión en el área, ya que es probable que otras iniciativas también sean requeridas. Sin embargo, nos parece que las ideas aquí planteadas permiten avanzar hacia un sistema educacional más equitativo y de mejor calidad.

El mayor desafío del país en materia de educación es constituir un sistema que promueva la calidad y la equidad. En este sentido, cinco son las medidas concretas que se proponen en esa dirección. La primera tiene que ver con la estructura del sistema, sus políticas de financiamiento y su regulación. La segunda, dice relación con los profesores, sus necesidades y su formación. En la tercera sección, en tanto, se discute la evaluación de los estudiantes. El cuarto desafío se refiere a las distintas medidas en torno a la educación preescolar. Por último, se incluye un conjunto de

Esta situación educacional –con baja calidad y alta desigualdad– no es sostenible en el tiempo. Se podrá seguir reduciendo los niveles de pobreza, pero no se tendrá movilidad social ni se estará creando una sociedad integrada. Por otro lado, no se generará una fuerza de trabajo de calidad, limitando mejoras en los niveles de desigualdad.

propuestas referidas a la investigación futura, actividad de suma importancia para la correcta adaptación de políticas vigentes y búsqueda de nuevos instrumentos.

Estructura del sistema

Los gobiernos de la Concertación han elegido mantener los componentes organizacionales y de financiamiento introducidos en las reformas realizadas en los años 80. También decidieron enfocar sus esfuerzos a mejorar la calidad de la educación a través del aporte directo de recursos. Mientras la

Si bien este artículo no propone cambiar el sistema que ha perdurado por más de 23 años, parece urgente y necesario introducir ciertas modificaciones con el objeto de mejorar su funcionamiento. En esta área existen al menos cuatro instrumentos políticos de diseño que permitirían mejorar la calidad y equidad del sistema de mercado educacional chileno: financiamiento, regulación, *accountability* y servicios de apoyo.

estructura del sistema de mercado y la descentralización permitieron un incremento significativo de la cobertura educacional, la evidencia sugiere que pudieron haber sido un obstáculo para mejorar tanto la productividad como la equidad del sistema.

Si bien este artículo no propone cambiar el sistema que ha perdurado por más de 23 años, parece urgente y necesario introducir ciertas modificaciones con el objeto de mejorar su funcionamiento. En esta área existen al menos cuatro instrumentos políticos

de diseño que permitirían mejorar la calidad y equidad del sistema de mercado educacional chileno: financiamiento, regulación, *accountability* y servicios de apoyo⁽¹⁾.

1. Financiamiento

Aun cuando existe relativo consenso acerca del nivel mínimo de financiamiento que una escuela necesita para funcionar de manera adecuada, el debate sobre cuánto dinero se necesita gastar para lograr mejores resultados no ha sido concluido. La insuficiencia de recursos limita las opciones de una escuela, el tipo de enseñanza que pueda entregar y cuánto tiempo puede funcionar.

(1) Ver Levin (2002).

Los gobiernos de la Concertación han aumentado en forma significativa la subvención por alumno. Desde el retorno a la democracia, el gasto público por estudiante se ha triplicado respecto de su valor original. Además, se ha implementado una política de financiamiento compartido que permite que los colegios cobren mensualidades adicionales a la subvención. Este sistema de financiamiento compartido ha aumentado las opciones en el mercado para las familias y, por tanto, ha generado más competencia. Además, esto ha incrementado la cantidad de recursos que reciben las escuelas y, según algunos, también se ha incrementado el interés y la participación de las familias en la educación de sus hijos. Pese a esto, el financiamiento compartido beneficia principalmente a las familias de clase media y alta, las que ahora pueden enviar a sus hijos a colegios más caros y en los cuales existen mayores restricciones en la selección de estudiantes. Por otra parte, este sistema de financiamiento desincentiva a las escuelas para abrir cupos a alumnos más vulnerables, con problemas de aprendizaje o discapacitados, quienes resultan claramente más costosos de educar. En otras palabras, este tipo de esquema permite que los colegios de clase media se acerquen a los establecimientos particulares pagados, pero al mismo tiempo favorece la segregación de estudiantes del sector subvencionado.

Bajo un esquema de financiamiento alternativo, en cambio, las escuelas tendrían los incentivos para matricular a estudiantes provenientes de familias de escasos recursos o con problemas conductuales y de aprendizaje. La evidencia internacional sirve de ejemplo en esta materia. En Holanda, país que tiene un sistema de subvenciones similar al chileno, cada escuela recibe casi el doble de ayuda financiera por una minoría étnica para compensar los costos de educar a tales alumnos. En Nueva Zelanda, las escuelas reciben un 30% más por recibir a estudiantes de nivel socioeconómico bajo. Y en algunos estados de Estados Unidos solo los alumnos por debajo de la línea de pobreza tienen derecho a una subvención para elegir una escuela privada⁽²⁾.

Actualmente, la subvención en nuestro país es independiente del nivel socioeconómico del estudiante. La combinación de un sistema de financiamiento compartido con una subvención no diferenciada por nivel socioeco-

(2) Para mayores antecedentes sobre los distintos modelos de financiamiento educacional ver Dijkstra *et al.*, 2004 (Holanda), Fiske y Ladd, 2000 (Nueva Zelanda) y Benveniste *et al.*, 2003 (Estados Unidos).

nómico explica, al menos parcialmente, la significativa inequidad educacional de Chile. Cambiar el sistema de financiamiento compartido sería muy difícil desde el punto de vista político, dado que casi la mitad de los colegios particulares subvencionados, y

Actualmente, la subvención en nuestro país es independiente del nivel socioeconómico del estudiante. La combinación de un sistema de financiamiento compartido con una subvención no diferenciada por nivel socioeconómico explica, al menos parcialmente, la significativa inequidad educacional de Chile.

sobre el 30 por ciento de los liceos municipales, participan en este esquema. Por tanto, las opciones reales de políticas a favor de una mayor equidad y calidad vienen dadas por el lado de una subvención diferenciada.

En este sentido, se propone:

– Diseñar una subvención diferenciada por alumno que distinga su nivel socioeconómico. Para ello se recomienda estudiar las distintas propuestas nacionales (González *et al.*, 2003), examinar los sistemas en otros países y aplicar un plan piloto para determinar los recursos adicionales que necesitarían las escuelas para educar alumnos de un menor nivel socioeconómico. Al tener las escuelas menos incentivos para elegir solo a alumnos fáciles de educar o con familias de mayores recursos, se fomentaría una mayor equidad en el sistema. Esto, además de promover la integración social y dar acceso a un mayor capital cultural y a recursos para alumnos vulnerables.

– Examinar las reglas que permitan que colegios particulares pagados reciban alumnos con subvención. Eventualmente, los cambios demográficos en la población estudiantil van a dejar muchos de estos colegios con una sobreoferta de vacantes. Para fomentar la integración social y aprovechar los espacios disponibles en las escuelas con mayores niveles de recursos, el Ministerio de Educación podría permitir que este tipo de colegios reciba a alumnos subvencionados de nivel socioeconómico bajo. Para ello, se podrían examinar los modelos de programas de integración de becas ya existentes en algunos establecimientos particulares pagados como, por ejemplo, el del colegio San Ignacio.

2. Regulación

Por regulación se entiende los requisitos que el Estado exige a una escuela para que sea merecedora de una subvención. El Estado puede confiar tanto en las familias como en los colegios, pero debe asegurar que los estudiantes aprendan y que las familias tengan libertad para elegir. Esto conlleva la necesidad de tener estándares mínimos, estableciendo los conocimientos básicos que debe tener un alumno antes de terminar el ciclo escolar y antes de entrar al mercado laboral. Por otra parte, significa que los padres deben tener acceso a todas las escuelas subvencionadas (municipales y particulares subvencionadas) de su comunidad. Ello necesariamente implica que los procesos de admisión sean justos y abiertos, y que ningún grupo de estudiantes puede ser excluido por el nivel de ingresos o la escolaridad de sus padres. Dado que es el Estado quien paga por estos recursos, este también tiene el derecho a exigir ciertos niveles mínimos de compromisos por parte de los colegios.

Hoy, todas las escuelas chilenas tienen que cumplir con los objetivos curriculares mínimos que el Ministerio de Educación establece y evalúa a través del SIMCE. Sin embargo, los padres no tienen libre acceso a todos los establecimientos subvencionados. De hecho, en Chile está permitido que los colegios seleccionen a sus alumnos y hay evidencia de muchas escuelas que así lo hacen, luego de realizar una entrevista a sus padres o después de que los postulantes rinden una prueba de admisión⁽³⁾.

Sin duda, las pruebas de selección restringen las alternativas de elección de escuelas del sector subvencionado. De aquí que para asegurar que todas las familias tengan acceso a las escuelas locales se recomienda:

Hoy, todas las escuelas chilenas tienen que cumplir con los objetivos curriculares mínimos que el Ministerio de Educación establece y evalúa a través del SIMCE. Sin embargo, los padres no tienen libre acceso a todos los establecimientos subvencionados. De hecho, en Chile está permitido que los colegios seleccionen a sus alumnos y hay evidencia de muchas escuelas que así lo hacen, luego de realizar una entrevista a sus padres o después de que los postulantes rinden una prueba de admisión.

(3) Elacqua (en prensa) y Guari (1998).

- Exigir que todos los colegios hagan públicas sus políticas de admisión y den razones explícitas de por qué un estudiante no fue aceptado. Si este no pasa la prueba de admisión, por ejemplo, los padres tendrían el derecho a ver esta prueba⁽⁴⁾.
- Prohibir que las escuelas subvencionadas seleccionen a sus postulantes de acuerdo a su origen étnico, estado civil de los padres, ingresos o escolaridad de las familias.
- Prohibir las expulsiones por bajo rendimiento, problemas de comportamiento y/o dificultades económicas.

Si bien garantizar claridad y transparencia en los procesos reduce la selección arbitraria y discriminatoria contra los alumnos de bajo capital social, ¿qué pasa con las escuelas que presentan una sobredemanda de cupos? Cuando la demanda excede a la oferta, es claro que los mercados requieren de un mecanismo para enfrentar situaciones de esta naturaleza. Aunque en Chile siempre habrá escuelas subvencionadas con listas de espera, la pregunta a responder es cómo asignar los escasos cupos que existen a esos establecimientos. Hasta ahora, las escuelas chilenas han utilizado el precio como herramienta para resolver este problema. Las mensualidades son más altas en las mejores escuelas y, por tanto, muchas familias terminan excluidas. Sin embargo, dado que en un sistema educacional financiado por el Estado todas las familias tienen el derecho a enviar a su hijo a una escuela de calidad, no es apropiado usar el precio como un mecanismo para asignar los cupos, a menos que esté en plena operación una subvención diferenciada.

Bajo estas condiciones se sugieren las siguientes alternativas:

- Aumentar la oferta de cupos en los establecimientos de excelencia con alto rendimiento (en forma sistemática). Replicar, por ejemplo, escuelas municipales como el Instituto Nacional y el Liceo Carmela Carvajal, y colegios particulares subvencionados como el San Ignacio y el Instituto Miguel León Prado, en comunas y regiones con escasez de escuelas efectivas⁽⁵⁾.

(4) Ver García Alvarado (2004).

(5) Es importante destacar que esta política solo será posible en algunos casos emblemáticos. En otros, los colegios populares no tendrán incentivos para expandirse, porque su popularidad descansa en el hecho de que tienen un grupo de estudiantes selectos y que les pueden dar una educación de calidad a ellos, en tanto que disminuirían sus ventajas si su expansión incorpora a un grupo de alumnos menos selectos.

– Establecer loterías para las escuelas que tienen lista de espera. Este mecanismo, utilizado en varios países con sistemas de mercado educacional similar al chileno⁽⁶⁾, evita que las escuelas seleccionen entre los postulantes a los mejores alumnos. Ello debiera producir un cambio en el comportamiento de las familias, porque les da acceso a más opciones para sus hijos.

3. Accountability

¿Qué pasa si a una escuela le va muy bien o muy mal? ¿Quién se hace responsable de esta situación? ¿Cuáles son las consecuencias?

La estructura del sistema supone que los padres premian o castigan a las escuelas al matricular o retirar a sus hijos de ellas (o por lo menos al amenazar con hacerlo)⁽⁷⁾. Sin embargo, esto no significa que estos establecimientos dejen de ser responsables frente al Estado y a la sociedad. El Estado puede fijar estándares mínimos y premiar a los colegios que los alcancen, o bien, cerrar a los que no lo logren. En este último caso, también puede tomar acciones, ya sea publicitando sus fracasos o interviniendo en ellas.

La estructura del sistema supone que los padres premian o castigan a las escuelas al matricular o retirar a sus hijos de ellas (o por lo menos al amenazar con hacerlo). Sin embargo, esto no significa que estos establecimientos dejen de ser responsables frente al Estado y a la sociedad.

Entre 1981 y 1989 el Estado hizo poco con las escuelas de bajo rendimiento. La lógica de los reformadores de esa época era que los colegios malos cerrarían, algo que casi nunca pasaba. A partir de 1994, cuando se empezaron a divulgar los resultados del SIMCE, surgieron presiones políticas para actuar. Los gobiernos de la Concertación implementaron programas de apoyo focalizados, como el P-900 e intervenciones como el Programa de Escuelas Críticas. Por otra parte, se desarrolló el SNED para premiar las escuelas efectivas⁽⁸⁾. Sin embargo, pese a estos esfuerzos, siguen operando muchas de rendimiento inaceptable

(6) En Estados Unidos, por ejemplo, se utiliza loterías en Milwaukee y Cleveland, en tanto que los *charter schools* operan en la mayoría de los estados.

(7) Ver Chubb y Moe (1990).

(8) Para un resumen de los programas de la reforma ver Cox (2003).

y –hasta ahora– no contamos con suficiente evidencia respecto al impacto del SNED en el rendimiento de los alumnos⁽⁹⁾.

Las indicaciones específicas para mejorar el diseño de *accountability* en Chile son:

- Desarrollar modelos de valor agregado que permitan identificar las escuelas buenas y malas (ver sección sobre evaluación). Introducir mecanismos de supervisión y control que disminuyan las consecuencias no deseadas.
- Fijar estándares mínimos para las escuelas subvencionadas, estableciendo consecuencias para aquellas que no cumplan con estos requisitos, a la vez de premiar a los establecimientos que demuestran mejoras. En el caso de las escuelas que no cumplan con estos estándares se recomienda ofrecer programas focalizados de ayuda, en tanto que se aconseja intervenir en las escuelas que demuestren un bajo rendimiento en forma sistemática. Asimismo, se hace necesario seguir experimentando con mejores programas de intervención, además de evaluar la cantidad de recursos que se invierten en programas como el SNED.
- Eliminar las barreras de salida de las escuelas de bajo rendimiento que incluyen aportes municipales para cubrir déficit y subsidios cruzados entre colegios particulares.

4. Servicios de apoyo

Los mercados competitivos asumen que los consumidores tienen acceso a una variedad de opciones e información útil que les permitirá seleccionar entre las distintas alternativas. En el caso de la educación, se parte de la base que las familias dispondrán de antecedentes para tomar una decisión informada. De la misma forma, se supone que las escuelas tendrán suficiente información a partir de la cual comparar su rendimiento con el de su competencia. También se asume que existen los recursos necesarios –en términos de apoyo técnico a las escuelas y acceso al transporte– para que los establecimientos de distinto nivel socioeconómico puedan competir entre sí (ya que respalda a los establecimientos que no pueden hacerlo por un problema de recursos) y para que los apoderados puedan elegir una escuela

(9) Ver Contreras *et al.* (2003).

lejos de su casa. Especialmente importante también es el transporte público, ya que este permite expandir las opciones de las familias de escasos recursos que viven en áreas económicamente aisladas⁽¹⁰⁾. De lo contrario, esos estudiantes terminan agrupados en escuelas con altas concentraciones de niños vulnerables, con bajos logros y altos índices de deserción (como, de hecho, ya ocurre, debido a la limitada disponibilidad de transporte público en muchas comunidades de nuestro país y a lo costoso que resulta moverse en los sectores urbanos. A veces, esto significa tomar de 4 a 6 micros diarias. Para evitar esto se sugiere:

– Asegurar el transporte escolar en las zonas aisladas y entregar *vouchers* de transporte público para los estudiantes de bajos ingresos que quieran asistir a una escuela lejos de su casa. Esta política entregaría a las familias de bajos ingresos más libertad de elección y, a la vez, aminoraría algunos de los efectos de segregación, de acuerdo a su lugar de residencia.

Estudios recientes sugieren que en la mayoría de las municipalidades del país no existe capacidad técnica para administrar las escuelas y prestar otros servicios educacionales⁽¹¹⁾. Por tanto, en la práctica, el Ministerio de Educación se encarga de las tareas técnico-pedagógicas y los municipios de la operación administrativa. Por un lado, esto implica escasa responsabilidad de las municipalidades frente al aprendizaje y, por el otro, una mirada distante del Ministerio a los problemas de gestión. Para enfrentarlos se propone:

Estudios recientes sugieren que en la mayoría de las municipalidades del país no existe capacidad técnica para administrar las escuelas y prestar otros servicios educacionales. Por tanto, en la práctica, el Ministerio de Educación se encarga de las tareas técnico-pedagógicas y los municipios de la operación administrativa.

– Contar con un sistema central que tenga capacidad de diseño y evaluación de políticas (ver sección sobre investigación), y un aparato descentralizado con capacidad de gestión.

(10) Ver Tironi (2004).

(11) Ver Traverso (2004).

- Asegurar un rol más preponderante de las universidades en las tareas técnico-pedagógicas, estableciendo un vínculo institucional entre municipios y universidades con el fin de apoyar planes de mejoramiento de las escuelas que tengan mayores dificultades.
- Delegar a las universidades el diseño e implementación de programas focalizados. Esto permitiría crear capacidades internas, responder a las necesidades del sistema escolar y mejorar la pertinencia de las carreras de pedagogía.

La evidencia muestra que los padres necesitan tener información sobre los programas educacionales de sus hijos y su efectividad, así como sobre sus similitudes y diferencias. En suma, tener la capacidad de distinguir aquellos planes que beneficiarán a sus hijos *versus* los que no les servirán⁽¹²⁾. También, necesitan contar con información sobre otros aspectos importantes del proyecto educativo y los valores de la escuela. Solo con buena información podrán tomar decisiones informadas y presionar a las escuelas por mejores resultados. Pese a esto, distintos estudios demuestran que las familias no utilizan las fuentes formales de información, por el contrario, se sabe que eligen por razones prácticas y manejan poco material informativo sobre las escuelas de sus hijos⁽¹³⁾.

Lo anterior, a pesar de que los apoderados tienen la información a la mano. Actualmente, el Ministerio de Educación difunde la información sobre los resultados educativos vía página web, a través de las Oficinas Provinciales de Educación, los medios de comunicación y las escuelas. Esta estrategia, sin embargo, no ha sido efectiva por dos razones. Primero, porque la información sobre los resultados es complicada de procesar, especialmente para las familias de nivel social bajo. Segundo, mientras es probable que las escuelas entreguen información valiosa sobre los valores, currículo y otros aspectos que valoran las familias, dichos establecimientos no tienen incentivos para difundir información sobre el SIMCE en caso de que exhiban bajo rendimiento.

(12) Ver García Alvarado (2004).

(13) Ver Elacqua (en prensa).

Para mejorar el flujo y la calidad de la información sobre las escuelas chilenas, se aconseja tomar las siguientes medidas⁽¹⁴⁾:

- Asegurar que todas las familias, especialmente las de nivel socioeconómico bajo, reciban información sobre las escuelas locales, aun cuando no todas tengan la misma capacidad de interpretarla. De aquí que se debe capacitar a los responsables de entregar esta información –entre ellos, a los funcionarios de las Oficinas Provinciales del Ministerio de Educación– y realizar campañas sobre los derechos de las familias y cómo deben usar esta información para elegir una escuela⁽¹⁵⁾.
- Mejorar la calidad de la información disponible. El primer paso sería entregar informes comunales por escuela⁽¹⁶⁾, los cuales tendrían tres objetivos. En primer lugar, permitir que las familias conozcan los resultados de la escuela de sus hijos y comparen sus opciones cuando elijan uno de ellos. En segundo lugar, proveer información útil a los docentes sobre el rendimiento de sus alumnos. En tercer lugar, permitir que los sostenedores puedan comparar su escuela con la competencia. Un segundo paso, dado los anteriores, sería mejorar la calidad de la información sobre los resultados. Actualmente, la información disponible es difícil de interpretar y puede llevar a equívocos. Definitivamente, el puntaje promedio del SIMCE no es un buen indicador para elegir una escuela, porque indica el nivel del rendimiento escolar sin explicar la fuente de los resultados. La manera más precisa de entregar información sobre el valor agregado de una escuela es diseñar un sistema de seguimiento a los estudiantes o a las distintas generaciones⁽¹⁷⁾. También, para desincentivar la discriminación, es importante entregar información sobre la distribución de los puntajes en cada establecimiento (en la sección sobre evaluación se desarrollan estos puntos).

(14) Ver Elacqua (2004).

(15) Ver García Alvarado (2004).

(16) Ver E. Tironi (2004).

(17) Ver Kane y Staiger (2002).

Los profesores

No cabe duda que el cuerpo docente es un actor clave en el proceso educativo. La literatura muestra que la calidad de los profesores tiene un impacto comparativamente mayor sobre el aprendizaje de los alumnos que otros insumos de la escuela⁽¹⁸⁾. Las políticas para docentes implementadas durante el gobierno militar tuvieron efectos negativos, tanto en su moral como en las condiciones de trabajo. Sus salarios fueron reducidos en un tercio, las condiciones laborales empeoraron por falta de recursos, perdieron su estatus de empleados del Estado y las facultades de educación se debilitaron por razones políticas⁽¹⁹⁾. Dado este escenario, a partir

No cabe duda que el cuerpo docente es un actor clave en el proceso educativo. La literatura muestra que la calidad de los profesores tiene un impacto comparativamente mayor sobre el aprendizaje de los alumnos que otros insumos de la escuela.

de 1990, la mayor parte de las reformas docentes emprendidas durante los últimos años han buscado recuperar la moral de los profesores, a la vez de mejorar sus condiciones de empleo, incluyendo significativos aumentos salariales⁽²⁰⁾.

En esta materia se recomienda continuar con las políticas de mejora de las condiciones laborales del profesorado. Al mismo tiempo, se propone abordar tres temas claves: la formación inicial, el desarrollo profesional y las regulaciones e incentivos a los docentes.

1. Formación inicial

Cinco son los nudos críticos que se pueden identificar en la formación inicial de los profesores en Chile. Primero, pese a que ha habido un aumento de los puntajes de ingreso de los postulantes a las carreras de pedagogía, todavía persiste una brecha significativa en la calidad de los estudiantes si se los compara con otras carreras. Segundo, las pruebas internacionales demuestran que los profesores no tienen suficientes conocimientos sobre el contenido de las materias que enseñan, en especial, los

(18) Ver Wenglinsky (2002).

(19) Ver OECD (2004).

(20) Los salarios docentes aumentaron entre un 145% y un 170% real durante los gobiernos de la Concertación (OECD 2004).

docentes de los cursos superiores. Tercero, la calidad de algunas carreras es desconocida. Por ejemplo, solo el 19% de las 342 carreras de las 61 instituciones de Educación Superior que ofrecen pedagogía han sido sometidas al proceso de acreditación que evalúa si cumplen o no con los estándares requeridos. Cuarto, también existe falta de vinculación de las universidades con las necesidades del sistema escolar. Finalmente, la edad promedio de los académicos de las facultades de educación es muy elevada, en general, sobre los 55 años⁽²¹⁾.

Las recomendaciones específicas para enfrentar estos problemas incluyen:

- Ampliar el número de becas disponibles para atraer mejores postulantes a la profesión docente. A modo de ejemplo, puede señalarse que en el 2002 hubo 3.942 postulantes para 291 becas.
- Introducir una prueba de competencias a ser rendida por todos los egresados de pedagogía a fin de evaluar su conocimiento de contenidos, esto en términos de su habilidad para enseñar el currículo requerido antes de hacerlo en una escuela subvencionada.
- Fortalecer los programas de supervisión docente del Ministerio de Educación y continuar profundizando en la evaluación del desempeño docente, el que ya lleva un año en curso.
- Exigir que todas las carreras y cursos de formación inicial docente se sometan a un proceso de acreditación. De esta forma, el Ministerio de Educación, al impulsar la acreditación formal de todas las carreras de pedagogía, reconocería oficialmente a los egresados.
- Asegurar un rol más preponderante del sistema escolar en los programas universitarios de formación inicial, estableciendo un vínculo institucional entre municipios, colegios particulares subvencionados y universidades.
- Revisar los incentivos de las facultades de educación con el propósito de fomentar el ingreso de más académicos jóvenes. Por ejemplo, se puede ampliar el número de becas disponibles en el extranjero, tanto para doctorados en educación como para otros campos profesionales.

(21) OECD (2004).

2. Desarrollo profesional

Si bien la formación inicial es clave, se trata de una política que toma tiempo para producir efectos. En el corto y mediano plazo se necesitan programas de desarrollo profesional dirigidos a crear capacidades docentes,

Si bien la formación inicial es clave, se trata de una política que toma tiempo para producir efectos. En el corto y mediano plazo se necesitan programas de desarrollo profesional dirigidos a crear capacidades docentes, con el fin de implementar la reforma en la sala de clases, actualizar los conocimientos y responder a desafíos futuros.

con el fin de implementar la reforma en la sala de clases, actualizar los conocimientos y responder a desafíos futuros. El Ministerio ha invertido en un rango de iniciativas de desarrollo profesional y las universidades ofrecen numerosos cursos de postgrado. Pese a que las evaluaciones de estas iniciativas han mostrado positivos efectos en el trabajo profesional de los profesores⁽²²⁾, estas tienen baja cobertura,

son descoordinadas entre sí y pueden no estar contribuyendo a la formación de las capacidades docentes que el país requiere.

Para enfrentar estos problemas se propone:

- Desarrollar un sistema profesional docente descentralizado que coordine programas de perfeccionamiento para cumplir con requisitos de actualización y educación continua (ligado al reconocimiento por parte de las universidades). A su vez, este sistema debe impulsar:
- Redes de apoyo entre profesores para el aprendizaje entre pares. Esto, para introducir *best practices* e innovaciones en la sala de clases (por ejemplo, LEM).
- Establecer la certificación obligatoria de directores por medio de programas de un magíster.

3. Regulación e incentivos

En 1991 el Estado promulgó el Estatuto Docente, el cual establece regulaciones para las condiciones laborales del profesorado. Entre ellas, estabilidad en el cargo y una estructura salarial común y mejorada por

(22) Ver Avalos (2003).

antigüedad, horas de perfeccionamiento y experiencia profesional y desempeño en condiciones difíciles. En los años 1995 y 2000, en tanto, se reconoció la necesidad de hacer más flexibles las normas de este estatuto, motivo por el cual se introdujeron innovaciones que vincularon las remuneraciones del cuerpo docente con el desempeño individual (Premios de Excelencia) o colectivo, dependiendo de los resultados de la escuela (SNED). El incentivo más importante –por un amplio margen– sigue siendo la antigüedad en el cargo, en tanto que el desempeño individual y colectivo del docente tiene un peso menor en la estructura salarial⁽²³⁾.

Con respecto a la regulación e incentivos a los docentes, se hacen las siguientes sugerencias:

- Mantener los salarios, aunque los recursos adicionales deben estar ligados a incrementos de productividad. Con esto, disminuye el peso relativo de antigüedad de la estructura total de los salarios (ver sección sobre evaluación).
- Hacer esfuerzos para mejorar el Estatuto Docente. Si no es posible avanzar en esta dirección, es necesario eliminar la inamovilidad de los profesores en el sector municipal.
- Permitir la participación de profesionales de otras áreas a través de una prueba de competencias. Esto permitiría incrementar la oferta de académicos especializados.

Evaluación de estudiantes

Chile participa en forma regular en las pruebas internacionales de lectura, matemática, ciencias y educación cívica y, de hecho, es uno de los pocos países en Latinoamérica que las aplica. La participación en estas pruebas es importante y debe seguir en ellas, ya que proporciona información sobre puntos de referencia internacionales y otros datos cualitativos y cuantitativos que permiten comparar la educación chilena con otros sistemas.

Por otra parte, desde 1982 nuestro país aplica una prueba nacional estandarizada, en tanto que en 1988 instaló el SIMCE. El propósito de esta prueba es entregar información para monitorear el éxito de las reformas educacionales, orientar las decisiones de políticas, focalizar recursos, evaluar el

(23) Ver Mizala y Vegas (2004).

desempeño docente, estimar el valor agregado de las escuelas y proporcionar información a los padres acerca de la calidad de la oferta existente. Aun cuando no cabe duda de que el SIMCE goza de legitimidad y credibilidad entre los distintos actores del sistema, todavía hay serios reparos sobre su efectividad a la hora de cumplir con los propósitos antes reseñados.

Con el propósito de realizar un diagnóstico del instrumento y evaluar si cumple con sus objetivos, a la vez de formular recomendaciones para mejorarlo, en el 2003 se formó la comisión Desarrollo y Uso del SIMCE.

Con una excepción, se propone implementar los acuerdos de la comisión SIMCE. Esta es que antes de comenzar a asociar las consecuencias a los resultados y avances alcanzados por los colegios, nuestro país necesita contar con más estudios sobre la medida de valor agregado y los problemas estadísticos que suelen ocurrir cuando se compara una cohorte de alumnos con otra, especialmente en escuelas pequeñas.

Entre las recomendaciones emanadas de esta comisión se cuentan: entregar información significativa que permita a los docentes orientar sus prácticas pedagógicas; promover la libre elección de escuelas por parte de las familias y permitir que las escuelas puedan comparar sus resultados entre sí; asociar consecuencias a los resultados y avances alcanzados por los colegios, desarrollar estándares de desempeño o expectativas de logro nacional, expandir las mediciones a través de la incorporación de nuevas

áreas curriculares evaluadas (por ejemplo, de inglés y Tecnologías de la Información y Comunicaciones), desarrollar mecanismos para evitar las consecuencias no deseadas, incorporar mediciones muestrales y promover la investigación para determinar las mejores opciones técnicas de diseño (entre ellas, valor agregado o progreso, en términos de porcentaje de alumnos que avanza de un estándar de desempeño a otro)⁽²⁴⁾.

Con una excepción, se propone implementar los acuerdos de la comisión SIMCE. Esta es que antes de comenzar a asociar las consecuencias a los resultados y avances alcanzados por los colegios, nuestro país necesita contar con más estudios sobre la medida de valor agregado y los problemas estadísticos que suelen ocurrir cuando se compara una cohorte de alumnos

(24) Ministerio de Educación. En el informe de la comisión se puede ver el detalle de sus recomendaciones (2003).

con otra, especialmente en escuelas pequeñas⁽²⁵⁾. En este sentido, la experiencia de la última reforma educacional de Estados Unidos, *No Child Left Behind*, muestra los resultados no deseados que puede tener un sistema de *accountability* mal diseñado⁽²⁶⁾.

Por último, se recomienda promover información no solo de las brechas de rendimiento existentes entre distintos tipos de escuelas en Chile (división por dependencia), sino que también se deben mostrar los niveles de rendimiento de nuestros colegios respecto de los estándares de países desarrollados.

Educación preescolar

La literatura empírica internacional demuestra los indiscutibles beneficios que reporta la educación preescolar, tanto para los niños y las madres como para la sociedad en su conjunto⁽²⁷⁾. De hecho, existe evidencia científica respecto del positivo impacto que tiene este nivel de educación en el posterior proceso formativo, ya que los primeros años de vida resultan determinantes para el desarrollo futuro del individuo. El desempeño en la Educación Básica, Media y Superior se encuentra, en gran medida, condicionado por la calidad de la estimulación que recibe el niño entre los 0 y 6 años. Además, la educación preescolar libera a las madres del cuidado de sus hijos pequeños, favoreciendo su inserción al mercado laboral. Ello contribuye de manera directa a la superación de la pobreza, en tanto reporta nuevos ingresos y permite un mayor desarrollo personal y profesional de las madres⁽²⁸⁾. De esta manera, las políticas de educación preescolar resultan costo-efectivas, ya que la sociedad en su conjunto resulta beneficiada por ellas. Esto, porque está comprobado que este nivel de intervención reduce ampliamente posteriores gastos orientados a corregir el fracaso escolar, la deserción y las conductas antisociales.

(25) Ver Kane y Staiger, 2002 and Ladd (2001).

(26) Ver Peterson and West (2003).

(27) Ver resumen de literatura en Brunner y Elacqua (2003).

(28) Es importante destacar que los efectos adicionales de este tipo de medidas sobre variables como pobreza y desigualdad son acotados. En efecto, las consecuencias de la educación preescolar sobre la participación de la mujer será positivo. Sin embargo, los salarios de mercado a los cuales podrán acceder las mujeres con bajo nivel de escolaridad serán reducidos, por lo cual es de esperar efectos positivos sobre los niveles de pobreza y efectos marginales o nulos sobre la desigualdad. Ver Contreras (2002).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, es posible extender algunas estrategias relacionadas con la cobertura, la calidad y el debate público con el fin de contribuir al desarrollo de la educación preescolar en Chile⁽²⁹⁾.

1. Cobertura

De acuerdo a los datos internacionales, Chile presenta una muy baja cobertura a nivel preescolar, tanto en comparación con los países de la OECD como respecto de otras naciones de Latinoamérica. Además, existe una gran diferencia en la cobertura alcanzada por los diferentes quintiles de ingreso y en las distintas edades. Así, mientras el quintil más rico tiene un nivel de cobertura cercano al 50%, el quintil más pobre solo alcanza un 30%. Por su parte, mientras el grupo de 5 años de edad casi logra un 100% de cobertura, el ciclo de 0 a 2 años no llega al 5%.

En los últimos años se ha avanzado de manera significativa en cobertura, especialmente en los quintiles más pobres de la población, los cuales han experimentado un aumento cercano a los 15 puntos porcentuales. Por otra parte, se ha extendido la cobertura por niveles, alcanzando más del 50% en los niños de 4 años de edad, al tiempo que se ha avanzado en otros tramos de edad.

Pese a esto, aún queda mucho por hacer en esta materia, por lo que se propone:

- Extender la cobertura universal para niños de 4-6 años, correspondiente a los cursos de prekinder y kinder, respectivamente. Esto significa aumentar principalmente la cobertura de prekinder –que hoy bordea el 50%– y completar la de kinder, la que actualmente se encuentra cercana al 100%.
- Expandir focalizadamente la cobertura para niños de 0-3 años, centrando este nivel de atención en el primer y segundo quintil. Hoy día este nivel alcanza una cobertura menor al 15%, la cual se intenta aumentar al 100% en los dos quintiles de ingresos inferiores. Además, se propone expandir los programas no formales para el primer ciclo, de manera de cubrir aquellos lugares de alta dispersión geográfica y marginalidad.

(29) Esta estrategia fue desarrollada en Pacheco, Elacqua, Montt y Brunner (2005).

- Especializar instituciones por edad y vulnerabilidad:
 - Establecimientos municipales y particulares subvencionados para niños de 4-6 años, de forma de dar mayor continuidad a los aprendizajes a desarrollar en Enseñanza Básica.
 - Centros JUNJI e Integra para niños del primer ciclo (0 a 3 años), de manera de aprovechar las ventajas comparativas de estas instituciones – experiencia e infraestructura adecuada, entre otros– en el cuidado de niños de este segmento etario.

2. Calidad

En Chile existe una preocupante escasez de investigación relacionada con la educación preescolar. Hay pocos estudios, los datos están dispersos y son poco claros y no existen instrumentos adecuados para realizar evaluaciones y mediciones de calidad.

Para tomar decisiones sólidas y adecuadas en políticas públicas es indispensable:

- Definir estándares curriculares y fomentar su desarrollo.
- Diseñar pruebas estandarizadas para medir y hacer seguimiento de los aprendizajes.
- Elaborar sistemas de certificación de calidad
- Vincular financiamiento con calidad.
- Fomentar la investigación en el campo de la educación preescolar.

En Chile existe una preocupante escasez de investigación relacionada con la educación preescolar. Hay pocos estudios, los datos están dispersos y son poco claros y no existen instrumentos adecuados para realizar evaluaciones y mediciones de calidad.

3. Debate público

Aparejada a una escasa investigación en el ámbito de la educación preescolar, hoy también existe una escasa valoración y conocimiento respecto de los beneficios que reporta esta educación⁽³⁰⁾. Por esto, es necesario sensibilizar a la población respecto de sus beneficios. Entre ellos:

(30) Ver Encuesta CASEN, 2003.

- Sensibilizar a los padres sobre la importancia de este nivel de educación, no solo por un tema de cuidado y seguridad, sino por los beneficios para el desarrollo futuro de sus hijos.
- Concienciar a los contribuyentes para justificar el uso de sus impuestos en políticas de esta área. Enfatizar beneficios no solo para los niños, sino que para las madres y la sociedad en general.

Investigación

Actualmente en Chile hay más de 3 millones y medio de alumnos matriculados en distintos colegios del país. Se les educa usando distintos currículos, programas y métodos de enseñanza y solo algunos de ellos se

Actualmente en Chile hay más de 3 millones y medio de alumnos matriculados en distintos colegios del país. Se les educa usando distintos currículos, programas y métodos de enseñanza y solo algunos de ellos se basan en la evidencia que proporciona la investigación educacional (a pesar de la importante cantidad de estudios que los investigadores producen cada año).

basan en la evidencia que proporciona la investigación educacional (a pesar de la importante cantidad de estudios que los investigadores producen cada año). Por ello, observar y seguir las mejores prácticas adoptadas por otras disciplinas –tales como medicina, economía, agricultura, psicología y ciencia informática– le haría muy bien a la educación. En estos campos, los practicantes habitualmente utilizan la investigación para guiar sus decisiones.

En varios países industrializados, entre ellos Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Australia, Holanda y Corea, se han formado centros de estudios dedicados a simplificar y diseminar los resultados de los análisis empíricos, poniéndolos al alcance de los docentes, las familias y quienes toman las decisiones en el sector⁽³¹⁾. Chile tiene los recursos, el potencial y la gente para lograr efectos similares, sin embargo, actualmente la investigación y las aplicaciones prácticas del mundo educacional parecen correr por un carril separado.

(31) Ver, por ejemplo, the Consortium on Chicago School Research (<http://www.consortium-chicago.org>), the Consortium for Policy Research in Education (http://www.cpre.org/index_js.htm) y the Institute of Education en la Universidad de Londres (http://www.cpre.org/index_js.htm).

¿Por qué esto todavía no ocurre en nuestro país?

Primero, existe una desconexión organizacional entre los centros de estudios y los colegios. Muchas veces los investigadores producen sus estudios en un lenguaje académico y altamente especializado, razón por la cual los educadores ven esa investigación como inaccesible o poco relevante para su trabajo diario. Segundo, los docentes, frecuentemente, no están capacitados para distinguir entre investigaciones de buena y mala calidad. Y aunque los profesores estuvieran capacitados para entender dichos trabajos, no tendrían tiempo para traducir estos estudios académicos en herramientas, textos, currículo y pruebas que puedan mejorar sus competencias pedagógicas. Tercero, el público no está informado sobre la importancia de la investigación en educación. No se ha logrado comunicar las complejidades del área, ni explicar por qué en la educación no existen soluciones rápidas o mágicas. Tampoco se ha transmitido que enseñar y aprender es algo extremadamente complicado, ya que involucra muchos aspectos contextuales. Estos factores inhiben el uso del conocimiento disponible sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y, a su vez, influyen en que muchas veces el debate sobre la educación solo se fundamente en ideologías y no en la evidencia de la investigación.

Para que la práctica y las políticas públicas educacionales basadas en la investigación se vuelvan realidad en Chile, se aconsejan las siguientes acciones:

- El Ministerio de Educación debe crear un Departamento de Estudios altamente calificado que entregue ayuda a quienes toman las decisiones en materias relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, además de dar cuenta –mediante información confiable– a padres, educadores, estudiantes, investigadores, autoridades y público en general sobre el estado y progreso de la educación en Chile. Por otro lado, el Departamento de Estudios debe diseminar las prácticas educacionales que apoyen el aprendizaje, mejoren el rendimiento académico y la equidad educacional, además de informar la efectividad de políticas y programas educacionales.
- El Departamento de Estudios debe crear un sistema de información (por ejemplo una página web) que recopile, filtre e identifique estudios sobre la efectividad de intervenciones educacionales (programas, textos escolares y

políticas), además de resumir y divulgar información sobre los estudios de mayor calidad⁽³²⁾.

– Los investigadores deben tener facilidades para acceder a datos educacionales. En esta materia, el Ministerio de Educación ha avanzado en lo que respecta a la entrega de datos del SIMCE (por escuela y alumno). Sin embargo, es necesario fomentar su uso y hacer disponible otros tipos de indicadores, entre ellos la deserción y la asistencia.

– Destinar más recursos a la investigación educacional. Entre los años 1982 y 2002 solo el 1,7% del presupuesto de FONDECYT fue destinado a proyectos de investigación educacional. Frente a este escenario, el Ministerio de Educación podría destinar un porcentaje de su presupuesto anual a un fondo especial para la investigación.

Resumen y conclusión

El principal problema de nuestro país para lograr un desarrollo sostenido de largo plazo es la falta de equidad y la baja calidad de la educación. Chile requiere elevar la productividad de su fuerza laboral ya que, de otra

Es importante señalar que las ideas discutidas en este documento corresponden a la experiencia acumulada de la interacción de un conjunto de actores relevantes en el área, entre los que se cuentan educadores, economistas, sociólogos y otros científicos sociales, además de los sostenedores.

manera, estaríamos limitando nuestra competitividad y el crecimiento futuro. Una educación de calidad promueve la integración social y la participación ciudadana, elementos claves del desarrollo y la consolidación de procesos democráticos modernos.

Este documento presenta cinco medidas que permitirían cambiar nuestra trayectoria en materia educativa. Se trata de un conjunto de pro-

posiciones que reconoce la estructura vigente y que, a partir de ella, busca alcanzar una mayor productividad del sistema. Estas se agrupan en cinco grandes temas: estructura del sistema, profesores, evaluación de estudiantes, educación preescolar e investigación.

(32) Un ejemplo interesante a seguir es el ‘What Works Clearinghouse’, del Departamento de Educación de Estados Unidos (<http://www.whatworks.ed.gov>).

Si bien las medidas aquí planteadas no pretenden agotar la discusión en el área, ya que es probable que otras iniciativas también sean requeridas, nos parece que permiten avanzar hacia un sistema educativo más equitativo y de mejor calidad.

Es importante señalar que las ideas discutidas en este documento corresponden a la experiencia acumulada de la interacción de un conjunto de actores relevantes en el área, entre los que se cuentan educadores, economistas, sociólogos y otros científicos sociales, además de los sostenedores.

Invitamos a leer este informe, a debatir sobre el tema y, sobre todo, a incorporar nuevas ideas a la discusión que nos ocupa: mejorar la calidad y equidad de la educación en Chile.

Referencias

- Avalos, B. (2003). “La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile”. En C. Cox (Ed.) “Políticas Educativas en el Cambio de Siglo”. Santiago, Chile. Editorial Universitaria, Cap. 11.
- Benveniste, L., M. Carnoy, and R. Rothstein (2003). “All Else Equal: Are Public and Private Schools Different?”. New York and London. RoutledgeFalmer.
- Brunner, J.J., & G. Elacqua (2003). “Capital humano en Chile”. Santiago, Chile. La Araucana.
- Chubb, J. E. y T. Moe (1990). *Politics, Markets y America’s Schools*. Washington D.C. Brookings Institution. Press.
- Cox, C. (2003). “Políticas Educativas en el Cambio de Siglo”. Santiago, Chile. Editorial Universitaria.
- Contreras, D. (2002). “Economic Liberalization, Distribution and Poverty”. In Rob Vos, Lance Taylor and Ricardo Paes de Barros Editors. Chapter five “Chile: Trade Liberalization, employment and Inequality. UNDP.
- Contreras, D., L. Flores, F. Lobato y V. Macías. “Monetary incentives for teachers and school performance: Evidence for Chile”. PREAL, 2003.
- Dijkstra, A.B., J. Dronkers, and S. Karsten (2004). “Private Schools as Public Provision for Education: School Choice and Market Forces in the Netherlands”. En (Eds.) P. Wolf and S. Macedo. *Educating Citizens: Inter-*

national Perspectives on Civic Values and School Choice. Washington D.C. Brookings Institution Press.

– Elacqua, G. (forthcoming). “El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile”. En S. Cueto (Ed) *Uso e impacto de la información educativa en América Latina*. Santiago, Chile. PREAL.

– Elacqua, G. (2004). “Información y libre elección en educación”. Documento **en foco**, *Expansiva*, 25, 1-13.

– Fiske, E. y H. Ladd (2000). *When Schools Compete: A Cautionary Tale*. Washington D.C. Brookings Institution. Press.

– García Alvarado (2004). “El rol de los padres en una educación de calidad”. Documento **en foco**, *Expansiva*, 29, 1-9.

– González, P., A. Mizala y P. Romaguera (2004). “Vouchers, Inequalities and the Chilean Experience”. Occasional Paper, National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University.

– Guari, V. (1998). “School Choice in Chile”, Washington D.C. The World Bank

– Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2002). “The promise y the pitfalls of using imprecise school accountability measures”. *Journal of Economic Perspectives*, 16 (4), 91–114.

– Ladd, (2001). “School based educational accountability systems: The promise and pitfalls”. *National Tax Journal*. Jun. 54(2). 385-400.

– Levin H. (2002). “A Comprehensive Framework for Evaluating Educational Vouchers”. *Educational Evaluation y Policy Analysis*, N° 3, pp. 159-174.

– Ministerio de Educación (2003). “Informe de la Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación”. Santiago, Chile.

– Mizala, A. y E. Vegas (2004). “Desafíos de la Educación Chilena. Presentación conferencia Banco Mundial. Ministerio de Hacienda.

– OECD (2004). “Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile-París”. OECD.

– Peterson, P. y M. West (2003). *No Child Left Behind: The Politics and Practice of School Accountability*. Washington D.C. Brookings Institution Press.

- Pacheco, P. G. Elacqua, P. Montt y J. J. Brunner (2005). “Estrategia preescolar bicentenario”. Santiago, Chile. Ministerio de Educación.
- Tironi, E. (2004). “Educación informada: Visión de un sostenedor”. Documento **en foco**, Expansiva, 28, 1-11.
- Traverso A. (2004). “Las nuevas reformas que la Reforma engendra”. Documento **en foco**, Expansiva, 26, 1-9.
- Wenglinsky, H. (2002). “How Schools Matter: The Link Between Teacher Classroom Practices and Student Academic Performance”. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (12), December.

Autores



Dante Contreras

Director y profesor del Departamento de Economía, Universidad de Chile.



Gregory Elacqua

Profesor e investigador, Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez.



© 2005 Expansiva

La serie **en foco** recoge las investigaciones de Expansiva que tienen por objeto promover un debate amplio sobre los temas fundamentales de la sociedad actual.

Este documento, cuya presente edición fue editada por Cony Kerber, es parte de un proyecto que la Corporación organizó con el objetivo de revisar y actualizar sus investigaciones realizadas hasta la fecha. Esta iniciativa fue coordinada por Jorge Marshall y Uca Pérez.

Estos documentos, así como el quehacer de Expansiva, se pueden encontrar en www.expansiva.cl

Se autoriza su reproducción total o parcial siempre que su fuente sea citada.

