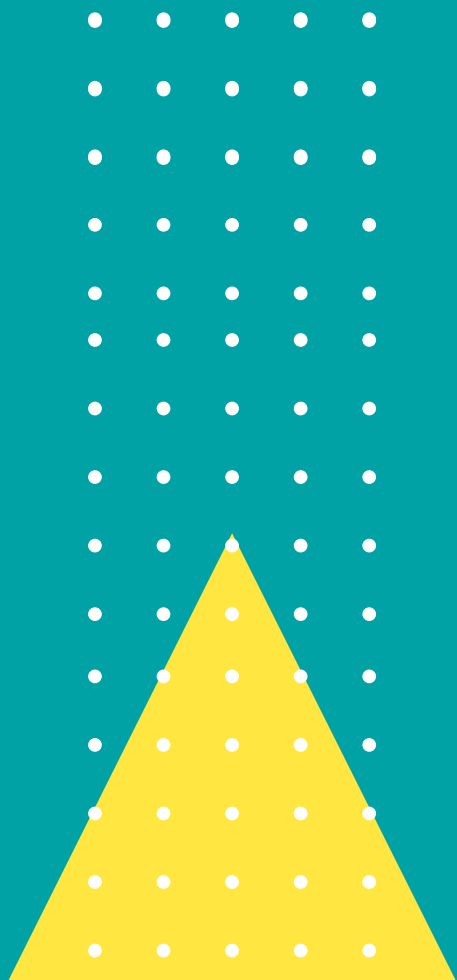


PROPUESTAS DESDE LA SOCIEDAD CIVIL:

PROMOVRIENDO UNA
EDUCACIÓN DE CALIDAD,
MÁS EQUITATIVA E INCLUSIVA







PROPUESTAS DESDE LA SOCIEDAD CIVIL: PROMOVIENDO UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD, MÁS EQUITATIVA E INCLUSIVA

Líderes temáticos:

Educación Inicial: Joaquín Walker, director de Elige Educar

Educación inclusiva: Javier González, director de SUMMA

Isabel Zúñiga, directora de Mis Talentos

Equipos directivos: Tomás Recart, director de Enseña Chile

Prácticas pedagógicas e innovación: Alejandra Arratia, directora de Educación 2020

Editores:

Javier González, director de SUMMA

Patricia Armingol, directora de Comunicaciones de SUMMA y coordinadora técnica de Acción Colectiva

Diseño y Diagramación:

Ximena Undurraga, consultora SUMMA

Agradecimientos:

Se agradece el generoso financiamiento de la Fundación Colunga para la producción de este documento. No obstante, las opiniones y propuestas aquí presentadas no comprometen ni representan necesariamente la visión de dicha fundación, y solo reflejan la visión de las instituciones que componen a Acción Colectiva por la Educación.

Santiago, abril de 2019



ORGANIZACIONES FUNDADORAS

ASHOKA

CIAE-UNIVERSIDAD DE CHILE

CORPORACIÓN VIDA BUENA

EDUCACIÓN 2020

ELIGE EDUCAR

ENSEÑA CHILE

FUNDACIÓN CHILE

FUNDACIÓN CRECER CON TODOS

FUNDACIÓN MIS TALENTOS

FUNDACIÓN EDUCACIONAL OPORTUNIDAD

FUNDACIÓN ORIGEN

FUNDACIÓN PORTAS

FUNDACIÓN SÚMATE
HOGAR DE CRISTO

MOVIMIENTO AULA

PUENTES EDUCATIVOS

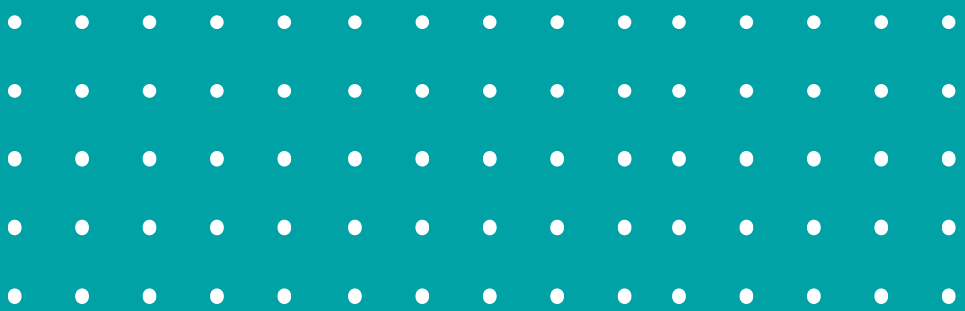
SUMMA
LABORATORIO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN
EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

TU CLASE, TU PAÍS

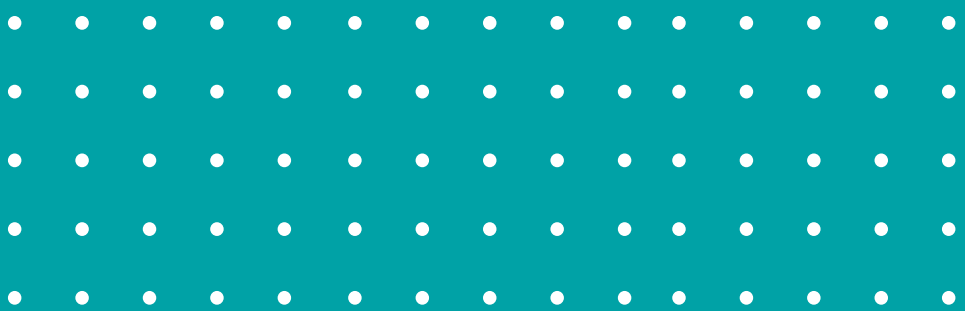
VICARÍA PARA LA EDUCACIÓN
ARZOBISPADO DE SANTIAGO

ÍNDICE

¿Por qué importa mejorar el sistema educativo?	10
¿Por qué ahora?	12
¿Por qué desde la sociedad civil?	14
¿Por qué nosotros?	16
¿Cómo nos organizamos?	18
Qué soñamos para Chile	20
Nuestras propuestas	26
Propuesta 1: Educación Inicial	29
Propuesta 2: Educación Inclusiva	49
Propuesta 3: Prácticas Pedagógicas e Innovación	91
Propuesta 4: Equipos Directivos	111
¿Cómo queremos colaborar?	131
Referencias	134



¿POR QUÉ IMPORTA MEJORAR EL SISTEMA EDUCATIVO?



ACCION COLECTIVA POR LA EDUCACIÓN

El sistema educativo es un pilar fundamental en la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y libre. A pesar de los avances positivos impulsados en el campo de la educación en los últimos años, los resultados del sistema educativo chileno son deficientes y desiguales. Incluso son menores a los esperados, de acuerdo con nuestro nivel de desarrollo económico y social. Por ende, urge innovar e introducir mejoras que construyan sobre las reformas impulsadas hasta ahora.

Los cambios que se necesitan requieren un importante ajuste del paradigma. No basta más de lo mismo. Se requiere transitar desde una visión basada en la competencia entre escuelas y entre alumnos, a una basada en redes de colaboración de establecimientos y en el aprendizaje colaborativo. De una educación basada en la enseñanza de contenidos curriculares transmitidos por un profesor de manera expositiva, parado al frente de la pizarra, a una que se centre en el aprendizaje de los niños y jóvenes mediante el desarrollo de habilidades claves para el siglo XXI, como son el pensamiento crítico, trabajo colaborativo, creatividad, comunicación y ciudadanía, entre otros.

Dentro de los cambios requeridos, Acción Colectiva por la Educación (ACE) ha priorizado cuatro dimensiones específicas a trabajar en su primera fase: (i) educación inicial, (ii) educación inclusiva, (iii) prácticas pedagógicas e innovación en el aula y (iv) equipos directivos. Este documento representa un esfuerzo colectivo por realizar propuestas de cambio en cada uno de estos ámbitos de acción desde una perspectiva práctica, basada en el conocimiento de terreno de cada una de las instituciones que conforman este colectivo.

Por ningún motivo se considera que estos son los únicos ámbitos donde se requieren reformas urgentes. Más bien creemos que en estas áreas existe suficiente evidencia y consenso respecto a su importancia y la dirección hacia la cual se debe avanzar. Por esta razón, naturalmente parecieran ser ámbitos que permiten generar un punto de encuentro, desde donde empezar a avanzar y trabajar colectivamente.



¿POR QUÉ AHORA?

ACCION COLECTIVA POR LA EDUCACIÓN

Si bien el sistema educativo chileno ha experimentado continuos cambios en los últimos 30 años, las reformas impulsadas en la última década abren nuevas oportunidades y también nuevos riesgos. Para evitar estos últimos, es clave monitorear adecuadamente la implementación de las reformas y su bajada concreta en los territorios. Más aún, si bien los cambios estructurales al sistema —como la desmunicipalización y fortalecimiento de la educación pública, la mejora de la carrera profesional docente, la eliminación del financiamiento compartido, la adecuada regulación de los procesos de selección de estudiantes y la eliminación del lucro— se consideran fundamentales para avanzar hacia un sistema de mayor calidad, equidad e inclusión, el próximo paso debe estar marcado por el cambio de las interacciones y prácticas pedagógicas impulsadas en el aula.

Pero los desafíos ciertamente no se limitan a la correcta implementación de las reformas aprobadas en los últimos años, sino que también se extienden a ámbitos tradicionalmente postergados tales como la educación inicial, la inclusión de grupos minoritarios y la formación de capacidades directivas. En efecto, Chile se ha propuesto incrementar sustantivamente la cobertura en la primera infancia, lo que exigirá más y mejores educadores en las distintas localidades del país, muchas de las cuales no poseen esas capacidades humanas y profesionales. A su vez, la diversidad es un desafío enorme para nuestra sociedad, más acostumbrada a promover la uniformidad, que a acoger y valorar la heterogeneidad de alumnos y familias. Pocas comunidades escolares se encuentran preparadas y pocos profesores formados para enfrentar adecuadamente esta nueva realidad. Muchos son los desafíos, pero también grandes son los riesgos de postergar estos temas, que solo ahondarían las brechas y exclusiones que vemos día a día en nuestras escuelas. Por eso, el llamado es a actuar ahora, con urgencia, pero sin improvisaciones.

Esto requiere de una discusión democrática seria, profunda y abierta que involucre no solo a las autoridades de gobierno y partidos políticos, sino que también incluya a la sociedad civil, académicos, profesores y directores, entre otros. Con esta visión en mente es que nace Acción Colectiva por la Educación.



¿POR QUÉ DESDE LA SOCIEDAD CIVIL?

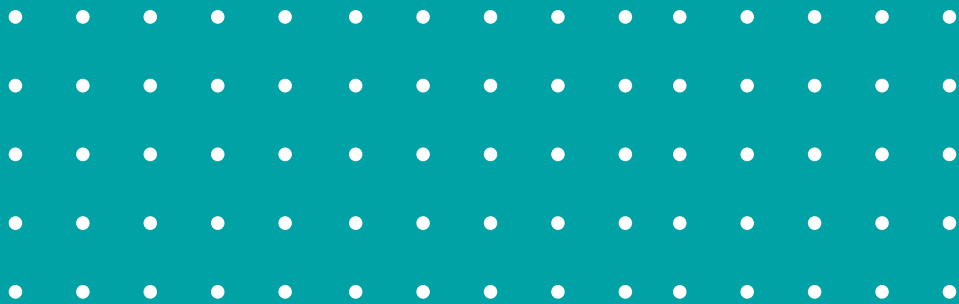
ACCION COLECTIVA POR LA EDUCACIÓN

La educación es un ámbito transversal que atañe a toda la sociedad. Está presente en la cotidianeidad de prácticamente todos los miembros de la sociedad, porque marca vidas, escribe trayectorias, forma mentes y ciudadanos, y desarrolla comunidades. Por cierto, la educación es una herramienta determinante para la movilidad social y un factor clave para mejorar la calidad de vida de las personas y la sociedad como un todo. Por estas razones, la educación le pertenece a toda la sociedad y su discusión no puede circunscribirse tan solo a un círculo de expertos. Esto explica la creciente participación social de distintos actores que en los últimos años se han vuelto protagonistas en el debate y reflexión nacional por una mejor educación. En este contexto, la voz de la sociedad civil es necesaria y una contribución valiosa para la discusión pública sobre el tipo de educación que queremos y la sociedad que, a través de ella, buscamos construir.





¿POR QUÉ NOSOTROS?



ACCION COLECTIVA POR LA EDUCACIÓN

Acción Colectiva por la Educación es una expresión de la sociedad civil unida. Nos une el mismo propósito, que es contribuir a un sistema educativo de calidad, equitativo e inclusivo para Chile; un esfuerzo colectivo de cambio social a gran escala. Desde múltiples disciplinas y quehaceres, Acción Colectiva, a través de las instituciones que la componen, cuenta con un amplio conocimiento de las políticas educativas impulsadas en los últimos años y vasta experiencia en terreno en la implementación de acciones concretas de innovación y transformación de escuelas y comunidades educativas a lo largo del país. Contamos con las capacidades para contribuir al proceso de elaboración de políticas públicas con una mirada integral, que se sostiene tanto en la investigación de la evidencia comparada, como en un valioso conocimiento práctico de la realidad local. Todas las instituciones que integran Acción Colectiva tenemos hoy un rol activo, reconocido y vigente en nuestras respectivas áreas de desempeño.

¿CÓMO NOS ORGANIZAMOS?

COMITÉ EJECUTIVO

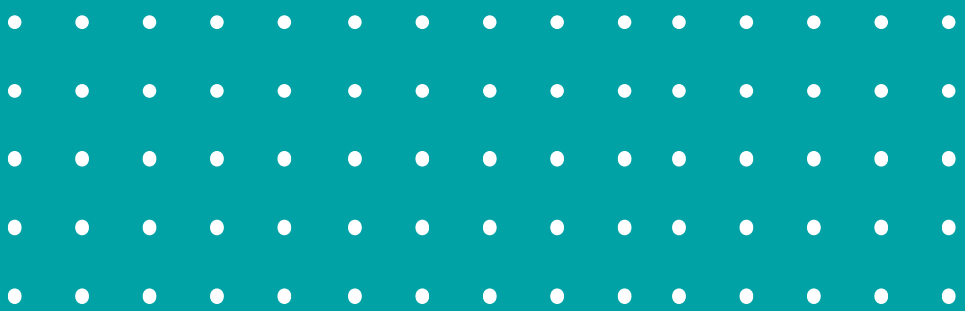


LÍDERES TEMÁTICOS

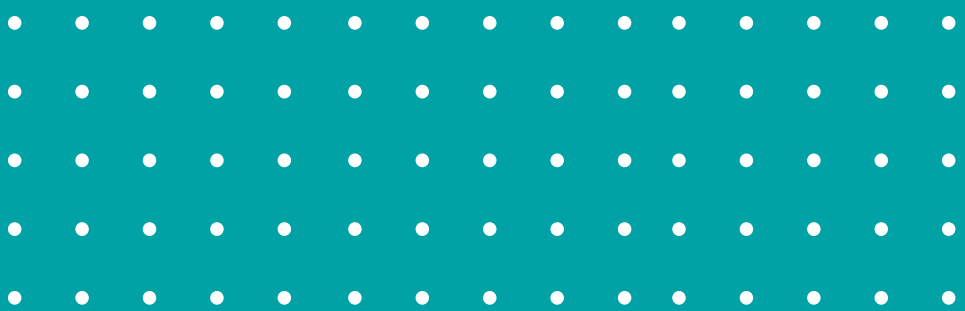


COORDINADORA TÉCNICA





¿QUÉ SOÑAMOS PARA CHILE?



ACCION COLECTIVA POR LA EDUCACIÓN

NUESTROS SUEÑOS

Desde mayo de 2017, veinte líderes de las principales organizaciones que trabajan en educación en Chile nos hemos reunido a definir una agenda con problemas y propuestas comunes para potenciar la educación de nuestros niños, niñas y jóvenes. Como sociedad civil hemos decidido trabajar unidos, para pasar de intervenciones aisladas, a la generación de un esfuerzo colectivo que impulse el cambio social a gran escala.

Como actores con amplio conocimiento y experiencia en terreno en la implementación de acciones concretas de transformación e innovación en escuelas y comunidades educativas a lo largo del país, buscamos que el aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes, individualmente y de manera colectiva, en sus distintas etapas, sea efectivamente el centro del diseño y articulación del sistema.

- 1.** Nos mueve construir un Chile donde todos los niños, niñas y jóvenes tengan la misma oportunidad de alcanzar su máximo potencial, desarrollo personal y social; donde en conjunto con otros puedan construir una sociedad inclusiva e igualitaria, siendo ciudadanos del siglo XXI, activos y responsables con toda la sociedad.

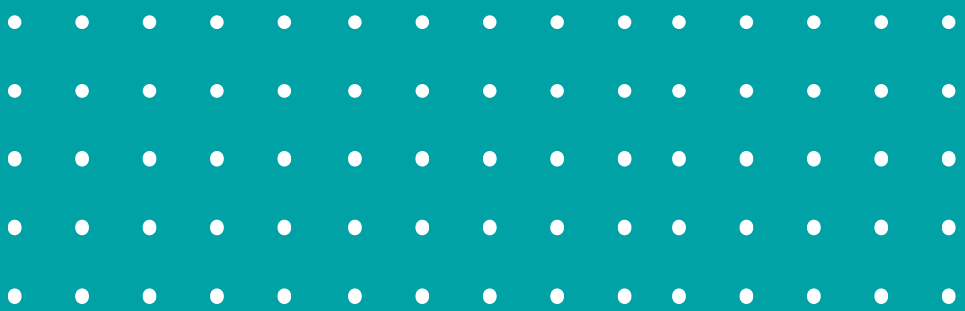
- 2.** Valoramos también las políticas que han buscado mejorar sustancialmente las condiciones para el aprendizaje, entre ellas, la mejora de la infraestructura escolar, la ampliación de la jornada escolar y tiempos no lectivos, la disponibilidad de recursos educativos (textos escolares, bibliotecas, computadores, conectividad, etc.) y los sistemas para proveer una mejor alimentación.
- 3.** Valoramos, asimismo, el incremento de los recursos que el país dedica a la educación, particularmente a la formación docente y al aumento de sus remuneraciones que, si bien no alcanzan aún los niveles necesarios y deseados, han tenido importantes mejoras.
- 4.** No obstante, creemos que, como consecuencia de lo anterior, Chile hoy no puede eludir el desafío de asegurar una educación de calidad para todos y cada uno de sus habitantes. Tampoco puede postergar la necesidad de asegurar que esta sea más equitativa e inclusiva, con el fin de garantizar el derecho a la educación a todos niños, niñas y jóvenes. En esta etapa, ello implica tanto consolidar las reformas estructurales impulsadas en los últimos años, como centrarse en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, y comprender cada una de las acciones que

afectan dicho proceso, entendido como continuo y diferente en cada etapa de vida.

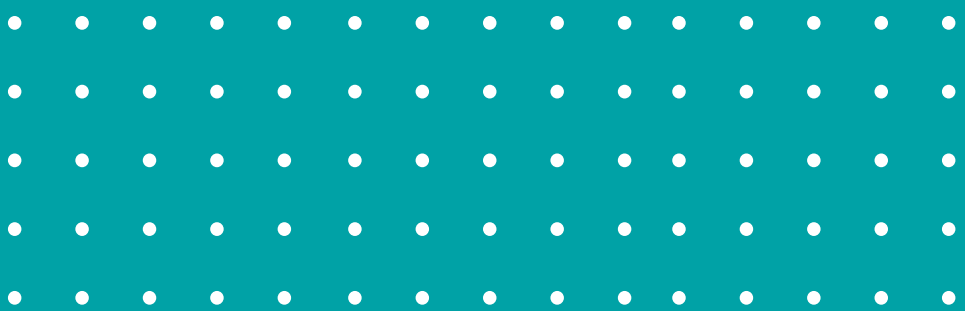
- 5.** Estamos convencidos de que los desafíos futuros que enfrentamos nos obligan a redoblar los esfuerzos, los recursos, la creatividad y la generosidad en nuestras iniciativas. Los cambios veloces que vive la sociedad, la globalización, la automatización, la inteligencia artificial, las migraciones y los cambios culturales derivados de todos ellos, nos invitan a repensar nuestros sistemas educativos y sus formas de actuar.
- 6.** En esta primera etapa de trabajo, identificamos cuatro temas prioritarios para transformar nuestro sistema educativo actual y apoyar la mejor implementación de las reformas en curso. Con este objetivo, proponemos construir una agenda de corto y mediano plazo en los temas de a) Educación inicial; b) Educación inclusiva; c) Prácticas pedagógicas e innovación; y d) Equipos directivos.
- 7.** Para mejorar las políticas públicas se debe realizar un mayor y mejor uso de la evidencia científica disponible. En este contexto, se debe tener en cuenta que la evidencia por sí sola no puede indicarnos

el qué de la política, sino que principalmente el cómo. El qué debe ser fruto de una discusión democrática abierta, basada en principios normativos que promuevan la igualdad, libertad y la cohesión social. Consecuentemente, creemos que las decisiones de políticas educativas deben estar basadas en principios normativos de la sociedad que queremos e informadas por la evidencia.

- 8.** Asimismo, consideramos fundamental integrar la experiencia práctica en terreno de los actores locales al proceso de generación de las políticas públicas. Hoy en día, los tomadores de decisiones necesitan considerar dicho conocimiento práctico para minimizar desajustes en las expectativas y fallas en la implementación de las políticas educativas.
- 9.** Nos comprometemos a colaborar con otras organizaciones de la sociedad civil, las autoridades gubernamentales y parlamentarias, las empresas, organizaciones no gubernamentales que trabajan en educación y las propias comunidades escolares, para avanzar juntos en la agenda de mejoramiento de la calidad, equidad e inclusión de la educación. Ponemos a disposición de todos ellos nuestra experiencia para trabajar juntos con una mirada de largo plazo.



NUESTRAS PROPUESTAS



ACCION COLECTIVA POR LA EDUCACIÓN

Las siguientes propuestas abordan temas que a nuestro juicio son prioritarios para avanzar hacia la consolidación de un sistema educativo de calidad: educación inicial; educación inclusiva; prácticas pedagógicas e innovación; y equipos directivos. Son iniciativas que surgen desde la **investigación comparada**, a partir de la cual extraemos evidencia relevante y de calidad para su diseño y orientación; y desde la **experiencia en terreno**, que nos aporta conocimiento de la implementación de prácticas y nos provee un acercamiento a la realidad de las escuelas. Su elaboración es resultado del trabajo comprometido de cuatro comisiones, organizadas en áreas temáticas y donde sus integrantes compartieron perspectivas e ideas durante más de doce meses, hasta definir propuestas técnica y económicamente viables.

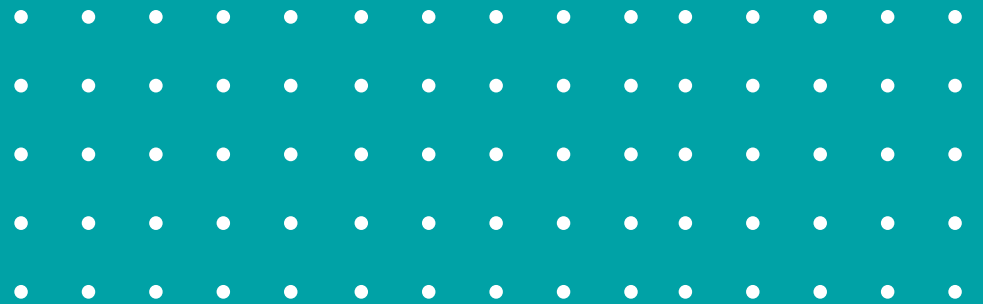
A través de estas propuestas iniciales, queremos contribuir a la generación de **políticas públicas de calidad** en una lógica de **trabajo colaborativo** con el Gobierno y el resto de la comunidad educativa.

Este documento ha enfocado su mirada, como un paso inicial en la agenda de trabajo de Acción Colectiva, en un nivel educativo clave como es el inicial; en un actor clave como son los directores; en un principio crucial, como es aquel ligado a la inclusión; y en una lógica o característica crítica que debe tener todo sistema educativo, aquella ligada a la capacidad de aprender continuamente e innovar para poder hacer frente a los nuevos desafíos del siglo XXI.

Sin duda alguna, las propuestas aquí identificadas no buscan representar un listado exhaustivo de las urgencias y carencias del sistema educativo actual. Más bien, constituyen una serie de ámbitos donde ya existe un amplio consenso entre expertos y entre diversos miembros de la sociedad civil, y por ende, representan áreas donde sería factible concretar acuerdos y agendas con mayor facilidad, e impulsar cambios en el corto plazo con un impacto considerable sobre el sistema educativo.



EDUCACIÓN INICIAL



ACCION COLECTIVA POR LA EDUCACIÓN

EDUCACIÓN INICIAL

INTRODUCCIÓN

La presente sección tiene por objetivo plantear diagnósticos y propuestas en torno a elementos que mejoren la calidad del servicio educativo entregado para la primera infancia. En este sentido, Chile actualmente está viviendo cambios fundamentales y estructurales en este nivel educativo: la instalación de la Subsecretaría e Intendencia de Educación Parvularia, la incorporación de este nivel al Sistema de Aseguramiento de la Calidad, la entrada en vigencia de la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el proceso de homologación de remuneraciones entre personal JUNJI y trabajadores de jardines Vía Transferencia de Fondos (en adelante VTF), la actualización de las Bases Curriculares, la pronta aprobación del Marco para la Buena Enseñanza y los Estándares Orientadores para las carreras de Educación Parvularia, la paulatina incorporación de los jardines VTF a los Servicios Locales de la ley de Nueva Educación Pública y, finalmente, los proyectos de ley de sala cuna universal y de subvención para los niveles medios.

Todas estas iniciativas y marcos regulatorios tienen a este nivel educativo en un proceso de transición y ajuste que requerirá varios años para su total implementación y consolidación. Por ello, las propuestas siguientes apuntan a transformarse en una política de Estado que trascienda los distintos gobiernos planteándolas, además, como un norte respecto a cómo visualizamos la educación parvularia y sus desafíos en el futuro.

PROPUESTA 1: DISMINUIR EL COEFICIENTE TÉCNICO Y TAMAÑO DE CURSO PARA ACERCARNOS AL PROMEDIO DE PAÍSES DESARROLLADOS

1. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE?

Los docentes son el factor intraescuela que más impacta en el aprendizaje de los estudiantes (Barber y Mourshed, 2008; Sanders y Rivers, 1996). Por ello, las interacciones pedagógicas entre estos y los niños toman centralidad en los debates sobre la calidad educativa (López, Araujo y Tomé, 2016). Ejemplo de esto es el planteamiento sobre la importancia de mejorar los coeficientes técnicos (CEPI, 2017; Barnett y Ackerman, 2006; Faverio, Rivera y Cortázar, 2013; OCDE, 2017a; Rivera et al., 2014). Un coeficiente técnico adecuado permite una relación más estimulante e individualizada, donde el educador tiene más tiempo para apoyar el desarrollo del niño y atender sus necesidades emocionales, y estos manifiestan mayor gusto por participar de las actividades lúdico-pedagógicas dentro del aula (Espinosa, 2002; Rolla y Rivadeneira, 2006).

2. ¿POR QUÉ COMENZAR LA DISCUSIÓN AHORA?

En los últimos años, Chile ha avanzado significativamente en la mejora de la educación que reciben los niños, niñas y adolescentes en el país, pero continúa pendiente el desafío de progresar con urgencia en educación parvularia, principalmente en la calidad, cobertura y equidad. Es necesario priorizar este nivel educativo ya que la primera infancia es una etapa crítica para el desarrollo socioemocional, lingüístico y físico, en tanto sienta las bases del desarrollo posterior en el adolescente y el adulto. La educación parvularia en Chile no ha desplegado todo el potencial que tiene para impactar en el desarrollo de los niños y niñas. Dicho impacto está alejado de los promedios que reflejan los países miembros de la OCDE: en

Chile, un niño que asiste a una educación de párvulos obtiene 14 puntos más en la prueba PISA Matemática que uno que no asiste; la diferencia, en tanto, suma 32 puntos si se compara con el promedio de la OCDE.

3. ¿DÓNDE ESTAMOS? DIAGNÓSTICO

Si bien no existe consenso respecto al valor exacto del coeficiente técnico y el tamaño curso, lo cierto es que Chile se encuentra muy por encima de los valores deseados, al compararse con los programas modelos de educación parvularia y la experiencia internacional.

La evolución del ratio educador-niño y adulto-niño muestra disminuciones importantes en los últimos años y, en ese sentido, sientan un precedente significativo (Ministerio de Educación 2018b). Sin embargo, aún persisten importantes desafíos. Mientras los programas de educación parvularia de calidad muestran ratios de 1:7 (Barnett y Ackerman, 2006) y 1:8,5 (Rivera et al., 2014), la normativa vigente en el país permite, por ejemplo, en los niveles de transición hasta 1:45 (Tabla 1). En este mismo nivel, el promedio de la OCDE es de 1:14,4 (Ministerio de Educación, 2015).

Tabla 1:

Coeficiente técnico por nivel educativo en educación parvularia, según Decreto 315	
Nivel	Coeficiente técnico
Sala cuna	1 educador cada 42 lactantes distribuido en dos grupos a lo menos. 1 técnico de párvulos cada 7 lactantes
Nivel medio menor	1 educador cada 32 niños/niñas. 1 técnico de párvulos cada 25 niños/niñas
Nivel medio mayor	1 educador cada 32 niños/niñas 1 técnico de párvulos cada 32 niños/niñas
Primer nivel de transición	1 educador cada 35 niños/niñas 1 técnico de párvulos cada 35 niños/niñas (grupo menor de 10 niños/as exige solo un educador y podrá prescindirse del técnico)
Segundo nivel de transición	1 educador cada 45 niños/niñas 1 técnico de párvulos cada 45 niños/niñas (grupo menor de 15 niños/as exige solo un educador y podrá prescindirse del técnico)

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto N° 315 (República de Chile, Poder Legislativo, 2017c)

Los estándares de tamaño de cursos también son un tema pendiente. Barnett y Ackerman (2006) y Rivera et al. (2014), refieren cursos que varían entre 12-17 alumnos por sala y, como se observa en la Tabla 1, Chile permite hasta 45 en NT-2.

La comparativa legal con otros países latinoamericanos evidencia también los retrasos del área. Chile es, junto a Colombia, Guatemala y México, uno de los países que mayor número de alumnos tiene por sala en los niveles de transición. En el extremo opuesto se encuentra Cuba y Venezuela con hasta 10 y entre 11-15 alumnos (Tabla 2).

Tabla 2:

Número de niños por docente en aulas de 4-5 años por país	
País	Tamaño curso
Cuba	Hasta 10
Venezuela	11-15
Nicaragua	16-20
Argentina	21-25
El Salvador	26-30
República Dominicana	26-30
Colombia	31-45
Chile	31-45
Guatemala	31-45
México	45-55

Fuente: UNESCO (2016).

5. ¿QUÉ QUEREMOS LOGRAR?

Se propone una reducción del coeficiente técnico de educadores y técnicos de párvulos, alcanzando para el año 2030 los coeficientes y tamaños de cursos propuestos en la Tabla 3. Esta propuesta considera los mismos coeficientes planeados por la iniciativa de El Plan Inicial.

Tabla 3:

Propuesta de "El Plan Inicial" de reducción de coeficientes técnicos: educadores y técnicos en párvulo			
Nivel	Coeficiente	Año 2030	Tamaño de curso
Sala cuna	Educador Técnico	1/14 1/7	14
Medio menor	Educador Técnico	1/24 1/12	24
Medio mayor	Educador Técnico	1/24 1/12	24
NT1	Educador Técnico	1/32 1/32	30
NT2	Educador Técnico	1/32 1/32	35

Fuente: Elaboración propia en base a la propuesta elaborada de El Plan Inicial.



EDUCACIÓN INICIAL

PROPUESTA 2: AVANZAR EN TENER HORAS NO LECTIVAS RECONOCIDAS PARA LOS EDUCADORES DE PÁRVULOS

1. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE?

Tal como señala Cockburn (1994), las horas no lectivas son esenciales para desarrollar un buen trabajo al interior del aula y hacerlo más efectivo, ya que en ellas se planifica y prepara adecuadamente el material educativo, estrategias para motivar y monitorear el aprendizaje, la retroalimentación a los estudiantes, además de diagnosticar y abordar las distintas necesidades de aprendizaje que tienen todos los alumnos, entre otras.

Su importancia es tal que el escaso tiempo disponible y la sobrecarga laboral son factores que juegan un rol central entre las razones que explican el abandono de la profesión docente (Ávalos, 2014; Eurydice, 2004; Kirby y Grissmer, 1993). La sobrecarga de trabajo en la labor docente aumenta notablemente la probabilidad de estrés o síndrome de burnout, reduciendo la motivación y el compromiso con las labores. Cuando las horas no lectivas son insuficientes, se debe recurrir a horas de trabajo realizadas desde el hogar (horas extras) y ello perjudica también el equilibrio trabajo-vida y genera, por ende, estrés.

2. ¿POR QUÉ COMENZAR LA DISCUSIÓN AHORA?

Chile ha comenzado una reforma educacional profunda que, en el último período, ha convocado diversas transformaciones en la educación parvularia. Entre los cambios realizados se encuentra la Ley de Carrera Docente, que busca, entre otros, modificar la distribución del tiempo docente para mejorar sus condiciones laborales. En lo concreto, se trata de pasar de una

proporción de horas lectivas y no lectivas de 75/25 a 65/35. Además, esta ley define las actividades curriculares no lectivas, los usos que se pueden dar a este incremento y la forma en que deben ser asignadas.

En este escenario, ha surgido también una creciente preocupación y concientización sobre la importancia de la educación parvularia de calidad y el rol clave que tienen las intervenciones sobre la primera infancia, comprendido como un período sensible del desarrollo humano. El Estado ha concentrado parte de sus esfuerzos en esta agenda y también se han emprendido iniciativas colectivas, como El Plan Inicial, que buscan establecer una hoja de ruta de desafíos y propuestas a encaminar.

3. ¿DÓNDE ESTAMOS? DIAGNÓSTICO

Dentro de las condiciones de enseñanza en las cuales los docentes ejercen su labor, el tiempo de planificación de las actividades también presenta problemas significativos. Los educadores de párvulos que se desempeñan en salas cuna y jardines infantiles pertenecientes a JUNJI (asignación directa y vía transferencia de fondos) e Integra, no cuentan con una legislación que considere una proporción de horas lectivas y no lectivas. Actualmente, solo pueden acceder a dicho sistema los educadores que ejercen en establecimientos educacionales en los niveles de transición, siguiendo los beneficios establecidos para los docentes que trabajan en la educación escolar, y en la medida en que sus establecimientos ingresen al Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Sin contabilizar la cantidad de horas extras no remuneradas que los educadores deben emplear para cubrir la ausencia de horas no lectivas, esta dinámica genera algunas dificultades

concretas. Un claro ejemplo es el tiempo de que disponen los educadores para encontrarse con los padres y sistematizar el trabajo que realizan con ellos (Cáceres y Alegría, 2008).

4. ¿QUÉ QUEREMOS LOGRAR?

Considerando la ausencia de una legislación que reglamente el uso de las horas no lectivas en los educadores de párvulos que ejercen en JUNJI, Integra y VTF, se plantean como prioridad programática los siguientes cuatro puntos:

- **AVANZAR HACIA UNA PROPORCIÓN DE HORAS LECTIVAS/NO LECTIVAS DE 75/25 A PARTIR DEL AÑO 2026.**
- **PERMITIR EL CUMPLIMIENTO MENSUAL DE LAS HORAS NO LECTIVAS.**
- **ESTABLECER UNA MESA DE TRABAJO, QUE INTEGRE REPRESENTANTES DE JUNJI, INTEGRA, VTF, ACADÉMICOS, SOCIEDAD CIVIL Y MINEDUC PARA ELABORAR UNA DEFINICIÓN PERTINENTE RESPECTO AL USO DE HORAS NO LECTIVAS, LOS MECANISMOS QUE PERMITAN ESTABLECER UNA PLANIFICACIÓN CONJUNTA ENTRE EDUCADORES Y TÉCNICOS EN PÁRVULOS Y EL AUMENTO PROGRESIVO DE ESTAS HORAS DE PLANIFICACIÓN.**
- **MIENTRAS NO SE CREEN LOS MECANISMOS QUE PERMITAN UNA PLANIFICACIÓN CONJUNTA, SE DEBE CONCEDER QUE, EN MOMENTOS DE USO DE HORA NO LECTIVA, EL EDUCADOR DE PÁRVULOS PUEDA AUSENTARSE DE LA SALA DE CLASES, SIN AFECTAR EL CUMPLIMIENTO DEL COEFICIENTE.**

PROPUESTA 3: ATRACCIÓN DE EDUCADORES DE PÁRVULOS A LA SALA DE CLASES. BECA VOCACIÓN DE PROFESOR

1. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE?

Si bien no existe consenso respecto de las características que un docente efectivo debe tener, la experiencia internacional ha demostrado que los sistemas educativos más exitosos (los que obtienen mejores resultados en las pruebas internacionales) reclutan a sus futuros docentes del tercio con mejor rendimiento (Barber & Mourshed, 2007). Esto, inevitablemente, da una señal: es necesario atraer a los mejores candidatos a las carreras de educación e instalar condiciones para que se mantengan en ellas.

Atraer estudiantes a la carrera de Educación de Párvulos es uno de los principales desafíos para lograr la calidad educativa, y la cobertura universal y gratuita que aspiramos como sociedad, especialmente si consideramos que una de las propuestas principales que plantea la literatura es la reducción del coeficiente técnico educador-niño/a (Barnett y Ackerman, 2006; Rivera et al., 2014). Sin una política de atracción específica para este grupo, la necesaria mejora de los coeficientes podría desembocar en un déficit acumulado de educadores de párvulos. Y si a lo anterior se suma el otorgamiento futuro de horas no lectivas, el sistema requerirá un número cada vez mayor de educadores de párvulos. De este modo, esta propuesta es un elemento básico para abordar y poder seguir avanzando en otras políticas públicas que requerirán de un mayor número de estos profesionales.

2. ¿POR QUÉ AHORA? VENTANA DE OPORTUNIDAD

La reforma educacional ha consagrado importantes transformaciones a la institucionalidad, cobertura y calidad de la educación. Sin embargo, sigue siendo uno de los principales desafíos que debe enfrentar el Estado para apuntar hacia la construcción de una sociedad desarrollada y equitativa, donde cada niño, niña y adolescente pueda contar con buenos profesores desde el inicio de su formación, y así tener experiencias de aprendizaje enriquecedoras que le permitan desplegar sus talentos y las habilidades requeridas por la sociedad.

El principal pilar de todo sistema educacional son los docentes, reconocidos como el factor intraescuela que más impacta en el aprendizaje de los estudiantes (Barber y Mourshed, 2008; Sanders y Rivers, 1996). Resulta imperativo, entonces, comenzar a considerar mecanismos para la atracción de estudiantes de alto rendimiento a la carrera de Educación de Párvulos.

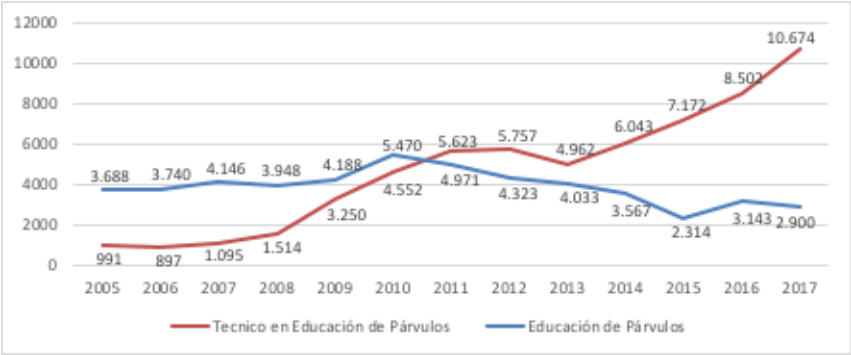
Actualmente, además, Chile cuenta con la experiencia de la Beca Vocación de Profesor (BVP), la cual ha demostrado ser una política capaz de aumentar las matrículas en las carreras de educación (Bonomelli, 2017), especialmente entre los estudiantes con altos puntajes PSU y entre quienes postularon a carreras de educación como primera y segunda opción (DIPRES, 2014).

3. ¿DÓNDE ESTAMOS? DIAGNÓSTICO

Como se observa en el gráfico siguiente, la matrícula total de los estudiantes de Educación de Párvulos —esto es, de universidades estatales y privadas adscritas y no adscritas al Sistema Único de Admisión, así como institutos profesionales— disminuyó entre 2005 y 2017, pasando de 3.688 a 2.900 alumnos. Entre 2010-2017 se produjo un descenso sostenido de la matrícula y su valor más bajo se produjo en 2015, con 2.314 estudiantes matriculados. Al respecto, es interesante notar que en el año 2015 se cierra la carrera de Educación de Párvulos en los institutos profesionales; luego, en 2017 comienzan las mayores exigencias para ingresar a estudiar carreras de educación impuestas por la Ley de Carrera Docente. Por el contrario, la carrera de Técnico en Educación de Párvulos ha aumentado su matrícula de manera sostenida, con una pequeña baja en 2013.

Gráfico 1:

Evolución matrícula total de educadores y técnicos en párvulos entre 2005-2017



Fuente: Elaboración propia a partir de Base índices matrícula 2005-2017 (CNED, 2017).

Un segundo problema que debe ser considerado en el debate es el puntaje PSU. Actualmente, la carrera de Educación de Párvulos es donde ingresan los alumnos con menor puntaje ponderado entre la prueba PSU de Matemáticas y Lenguaje. (Ver tabla 4).

Tabla 4:

Puntajes PSU promedio de seleccionados en carreras de educación en instituciones adscritas al SUA			
Tipo de pedagogía	2016	2017	2018
Pedagogía en educación básica y menciones	567	557	553
Pedagogía en educación media	575	570	571
Pedagogía en educación parvularia	547	547	542
Total	570	564	562

Nota: La clasificación de pedagogías por área se realizó en base a la clasificación realizada por el Consejo Nacional de Educación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Base seleccionados CRUCH (Elige Educar, 2016; 2017a; 2018).

4. ¿QUÉ QUEREMOS LOGRAR?

Queremos crear una Beca Vocación de Profesor específica para la carrera de Educación de Párvulos, que permita atraer a un mayor número de estudiantes de alto rendimiento a la carrera. El formato de la Beca sería el siguiente:

EDUCACIÓN INICIAL

— **EXIGIR REQUISITOS DE PUNTAJE PSU O RANKINGS SIMILARES A LOS QUE ESTABLECE LA NUEVA POLÍTICA NACIONAL DOCENTE PARA EL AÑO 2023:**

- 600 puntos PSU en promedio de Lenguaje y Matemáticas
- 580 puntos PSU en promedio de Lenguaje y Matemáticas siempre y cuando el estudiante pertenezca al 30% de los mejores egresados de su establecimiento educacional.
- Pertenecer al 10% de los mejores egresados de su establecimiento educacional.

— **CREAR PACE PARA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN DE PÁRVULOS.**

— **RECONOCER COMPETENCIAS DE TÉCNICOS EN EDUCACIÓN DE PÁRVULOS EN EJERCICIO PARA ACCEDER A LA BECA Y A LA CARRERA DE EDUCACIÓN DE PÁRVULOS O A UN PROGRAMA ESPECIALMENTE DISEÑADO PARA QUE ESTOS TÉCNICOS OBTENGAN EL TÍTULO DE EDUCADOR DE PÁRVULOS.**

Se sugiere que la beca para los estudiantes de Pedagogía en Educación de Párvulos incluya los siguientes beneficios:

DURANTE EL PERIODO DE ESTUDIO:

- Gratuidad total en el arancel real y matrícula a lo largo de todo el programa de estudios.
- Manutención de \$60.000 extensiva a todos los becarios.
- Posibilidad de estudiar un semestre en el extranjero a los mejores estudiantes de la carrera (30% superior).

PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL:

- Asegurar una cantidad de cupos preferentes para los cursos de perfeccionamiento del CPEIP.
- Entregar una bonificación en el puntaje para postular a Becas Chile y Conicyt.

PROPUESTA 4: FORTALECER LA FORMACIÓN INICIAL Y DE SERVICIO DE LOS EDUCADORES Y TÉCNICOS EN EDUCACIÓN PARVULARIA

1. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE?

En los debates sobre la calidad educativa en la educación parvularia, los educadores tienen un rol central, en tanto son los responsables de guiar las interacciones pedagógicas que se producen en el aula y que favorecen el aprendizaje y desarrollo infantil, siendo entonces su formación inicial y en servicio un tema importante a considerar (Agencia de Calidad de la Educación, 2015, 2018; Day y Gu, 2010; Espinosa, 2002; López, Araujo y Tomé, 2016; MINEDUC, 2018) y sobre el cual aún queda mucho trabajo que realizar en el país (Pizarro y Espinoza, 2016; Pardo, 2013; UNESCO, 2016).

2. ¿POR QUÉ AHORA? VENTANA DE OPORTUNIDAD

En 2016 se creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, a través de la Ley 20.903, cuyo objetivo es reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones. El sistema aborda desde el ingreso a la universidad hasta el desarrollo de una carrera profesional que promueve el aprendizaje entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestros.

Además de la publicación de las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia, el sistema educacional ha avanzado en la elaboración de la primera versión del Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, que si bien fue rechazado este año (2019) por el Consejo Nacional de Educación, se espera que el Ministerio trabaje en las observaciones presentadas. En el presente año, también debe darse a conocer la

segunda versión de los Estándares Orientadores para carreras de Educación Parvularia. Se constituye, de esa manera, un escenario propicio para la discusión sobre la formación inicial y de servicio que se quiere y necesita en este ciclo educativo.

3. ¿DÓNDE ESTAMOS? DIAGNÓSTICO

Si bien se ha avanzado satisfactoriamente en el desarrollo de documentación base para el nivel, el dinamismo que han adquirido las políticas educativas en la educación parvularia en los últimos años está demandando la revisión y reflexión permanente sobre las acciones formativas llevadas a cabo por las instituciones. Entre otras, la evidencia revela algunas dificultades urgentes que intervenir, por ejemplo, la imposibilidad de los currículos de formación de abordar las tensiones del nuevo contexto sociocultural. En particular, se hace necesario eliminar las barreras de aprendizaje, apoyar la relación y acompañamiento a las familias migrantes en su inserción a la sociedad chilena; incorporar la perspectiva dialógica del aprendizaje infantil y profesional; fomentar el liderazgo de los equipos educativos; promover la relación entre los ciclos educativos del nivel y la educación básica; favorecer la identidad profesional y sus fuentes de configuración. Asimismo, existe tensión entre aprendizaje y escolarización; es necesario relevar el valor y utilidad del juego más allá de su consideración como recurso metodológico; promover ambiente como tercer educador y fomentar la documentación de los procesos educativos.

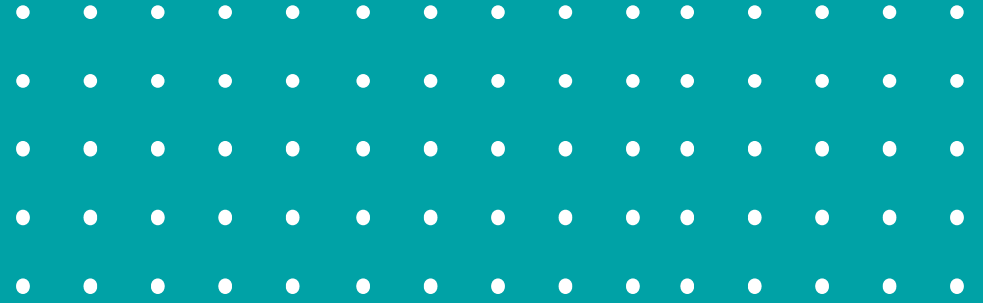
Por otro lado, la evidencia señala que no existen mallas curriculares y un perfil profesional consensuado que demuestre el campo profesional y avale la complejidad de la profesión. Esta medida no solo mejoraría la calidad educativa dentro de

la sala de clases, sino también la valoración social de la profesión, como propone el informe de la UNESCO (2016).

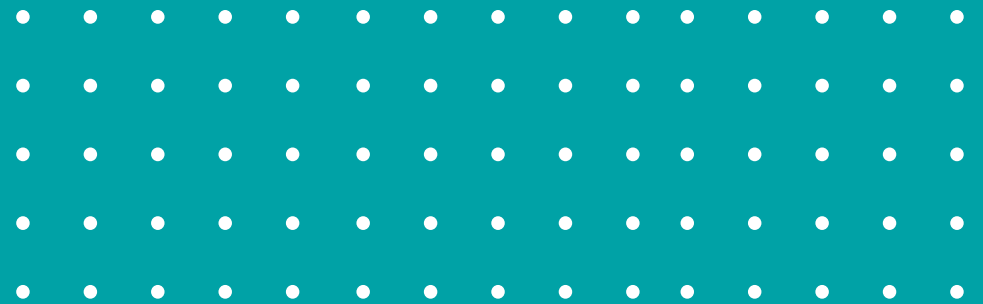
En el área de la formación en servicio, los datos disponibles solo permiten una caracterización gruesa que revela cursos poco específicos para temas propios del nivel y sus políticas (Pardo y Adlerstein, 2015), así como una débil regulación estatal y escaso vínculo con la investigación para identificar educadores postergados, brechas de oferta y estrategias de mayor impacto.

4. ¿QUÉ QUEREMOS LOGRAR?

En el largo plazo debiesen revisarse las mallas curriculares de las carreras de Educación Parvularia, para que incorporen los elementos ya mencionados. Además, deben desarrollarse programas de formación en servicio gratuitos y pertinentes para educadores y técnicos en educación parvularia, reconociendo las particularidades de los territorios, subniveles educativos, y ambientes socioeconómicos; instaurar la obligatoriedad de acreditación de los institutos profesionales de educación superior para dictar programas de técnico en educación de párvulos; y, por último, crear mecanismos de vinculación entre el asistente en educación parvularia formado en escuelas técnicos-profesionales con aquellos formados en institutos de formación profesional acreditados.



EDUCACIÓN INCLUSIVA



ACCION COLECTIVA POR LA EDUCACIÓN

PROPUESTA 1: CREACIÓN DE UN OBSERVATORIO DE INEQUIDAD EDUCATIVA

1. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE CREAR UN OBSERVATORIO DE INEQUIDAD EDUCATIVA?

Actualmente, en Chile no existe información actualizada y sistematizada en un solo lugar sobre la situación de diversos grupos vulnerables que se encuentran excluidos o en riesgo de ser marginados del sistema educativo. Por consiguiente, la creación de un observatorio de inequidad educativa resulta relevante para los actores y tomadores de decisión en educación, ya sea, a nivel nacional, regional, municipal y escolar.

Un observatorio en el campo social se define como un espacio autónomo, que tiene como objetivo seguir, monitorear y analizar la evolución de un fenómeno o problemática de interés, para incidir en una temática clave para las políticas públicas (OEI, 2015). En el contexto actual de la educación chilena, un observatorio de inequidad educativa contribuiría a diagnosticar brechas de cobertura, aprendizaje y asignación de recursos entre grupos de niños, niñas y adolescentes vulnerables. En primera instancia, el observatorio debería monitorear, al menos, la situación educativa en contextos de pobreza, ruralidad, migración e interculturalidad en general, género (mujeres, LGTB+), jóvenes que no estudian ni trabajan (NINIs), discapacidad y privación de libertad producto de conflictos con la ley, considerando sus distintos ritmos, formas de enseñanza y aprendizaje, y contextos en que estos ocurren.

Adicionalmente, un observatorio de inequidad educativa permitiría visibilizar situaciones de vulneración de derechos de la niñez, prevenirlas y dar alertas tempranas. Lo anterior se materializaría a través de la disposición de información y análisis de manera confiable y oportuna, con el objetivo de orien-

tar la acción de agentes y tomadores de decisión que componen el sistema educativo, de manera de contribuir a garantizar una educación inclusiva.

2. ¿POR QUÉ AHORA?

Chile ha avanzado en la construcción de instrumentos para mejorar la educación del país a través de la promulgación de leyes e implementación de planes y programas. Paulatinamente, la normativa ha comenzado a ajustarse también a los principios de la educación inclusiva, sin embargo, los cambios todavía se encuentran en una fase incipiente de implementación. Los avances legislativos y programáticos logrados en los años recientes deben ser monitoreados de cerca por la sociedad y la comunidad educativa entera, con el fin de detectar rezagos o desvíos en la implementación, hacer modificaciones y adecuaciones tempranas, establecer mecanismos de responsabilización, e identificar nuevas brechas que emerjan a partir del nuevo escenario institucional.

Por ejemplo, la Ley de Inclusión Escolar, promulgada en mayo de 2015, instaló los principios de no discriminación arbitraria e inclusión, visibilizando la presencia de barreras de acceso, progreso y egreso que determinan inequidades en el acceso de oportunidades educativas. La misma ley, y siguiendo los principios de la no discriminación, creó un nuevo sistema de admisión, eliminó el copago y el lucro. La gradualidad de implementación de esta ley, ofrece una oportunidad para avanzar en propuestas concretas sobre educación inclusiva.

Asimismo, en mayo de 2018, el Gobierno anunció el Acuerdo Nacional por la Infancia, el cual tiene tres ejes principales de acción: i) Promoción del desarrollo integral de todos los niños y niñas; ii) Prevención de vulneraciones de derecho; y iii) Protección integral de derechos. La mesa de trabajo propuso

94 medidas, de las cuales, tres se relacionan con educación y la necesidad de disponer de un observatorio:

- **INCORPORAR AL NIVEL PARVULARIO EN EL SISTEMA INFORMACIÓN GENERAL DE ESTUDIANTES (SIGE), A FIN DE CONTAR CON INFORMACIÓN ROBUSTA DE LOS NIÑOS, NIÑAS, FAMILIAS Y PROFESIONALES QUE ESTÁN INVOLUCRADOS EN ESTE NIVEL.**
- **PROPICIAR LA EXISTENCIA DE UNA ESTRATEGIA INTEGRAL DE PREVENCIÓN COMUNITARIA DE LA EXCLUSIÓN ESCOLAR EN LA QUE SE POTENCIEN PROGRAMAS EXISTENTES Y SE IMPLEMENTEN METODOLOGÍAS INNOVADORAS PARA EL LOGRO DE ESTE OBJETIVO.**
- **POTENCIAR LA CREACIÓN DE COMITÉS DE ASISTENCIA EN LOS COLEGIOS, CON ÉNFASIS EN EL LIDERAZGO DIRECTIVO Y LA UTILIZACIÓN DE INFORMACIÓN PARA IDENTIFICAR A NIVEL INDIVIDUAL FACTORES DE RIESGO COMO LA INASISTENCIA ESCOLAR.**

3. ¿DÓNDE ESTAMOS? DIAGNÓSTICO

En Chile, el análisis sobre la situación de diversos grupos vulnerables que se encuentran excluidos o en riesgo de ser marginados del sistema educativo está restringido a las fuentes de información disponibles, muchas veces dispersas, no actualizadas, limitadas y provenientes de encuestas o estudios no necesariamente representativos a nivel nacional.

Actualmente, resulta difícil cuantificar las poblaciones excluidas de interés y más aún, describir la situación educativa de estos. Por ejemplo, cuando se quiere analizar la realidad que viven estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), asociadas a diferentes condiciones, la información disponible es escasa e inadecuada. En efecto, el principal instrumento utilizado en el país es la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN). Si bien la información que recolecta permite extraer importantes análisis en términos de cobertura educacional y tasas de escolaridad, en el Cuadro N°1 se puede apreciar que esta no cubre todos los grupos prioritarios (por ejemplo, menores de edad LGBTI o jóvenes privados

de libertad) y tampoco profundiza en otros aspectos relevantes relacionados con su inclusión en el sistema educativo. En efecto, UNESCO (2018a) señala que la educación inclusiva no se restringe solo al lugar en el cual se imparte la educación (escuelas, aulas, grupos, etc.), sino que también debe considerar dimensiones (físicas, sociales, sico lógicas y sistémicas), grados de inclusión percibidos por las personas, y ámbitos claves (marcos legales, políticas, financiamiento, marco curricular, material pedagógico, equipo docente y de apoyo, infraestructura, y creencias o expectativas de la comunidad).

Adicionalmente, en algunos casos, como LGTBI o situaciones de discapacidad, no existen acuerdos o convenciones para identificar a esta población. Por lo tanto, su medición y cuantificación varía dependiendo de la definición establecida y cómo esta se traduce en preguntas incluidas en los instrumentos de levantamiento información, ya sea en encuestas o registros administrativos. En el caso particular de discapacidad, por ejemplo, la información es sensible y se requiere más de una pregunta para su identificación.

Dado lo anterior, organizaciones internacionales como el Banco Mundial, la Organización Mundial de la Salud, UNESCO, y CEPAL, han coincidido en avanzar hacia una definición estandarizada de discapacidad, que sea clara y permita comparaciones internacionales (OMS/Banco Mundial, 2011; CEPAL, 2012; UNESCO, 2018b; OMS, 2002). Es así como la organización denominada “UN Washington Group on Disability Statistics” fue creada por la comisión de estadística de las Naciones Unidas, con el objetivo de diseñar preguntas censales que puedan ser usadas para comparar tasas de prevalencia entre países. Nuestro sistema ha avanzado a través de la actualización de la Encuesta Nacional de Discapacidad del año 2015, sin embargo, otros registros uti-

lizan diferentes definiciones de discapacidad. Tal es el caso de los registros administrativos del Ministerio de Educación.

Tabla N°1:

Cuantificación de la población de grupos vulnerables y cobertura educacional en Chile				
Grupo vulnerable	Población 0-17 años	Porcentaje que asiste a un establecimiento educacional	Fuente	Año
Pobreza por ingresos	790,216	79.7%	CASEN	2015
Pobreza multidimensional	941,449	75.7%	CASEN	2015
Etnias	523,960	83.3%	CASEN	2015
Migración	64,731	83.0%	CASEN	2015
Ruralidad	548,173	81.0%	CASEN	2015
Mujeres	2,133,555	82.6%	CASEN	2015
LGTBI *	-	-	-	-
NINIs**	521,923	00.0%	CASEN	2015
Discapacidad***	229,904	98.4%	SENADIS	2015
Privación de libertad****	1,471	-	INDH	2017

Fuente: SUMMA (2019).
*Sin información menores de 18 años, **Jóvenes entre 15 y 29 años, ***Población de 2 a 17 años, en cobertura se considera la población de 4 a 7 años; ****Población de 14 a 17 años.

Por último, la información en la tabla N°1 permite apreciar la magnitud del desafío del sector educativo en términos de mejorar los niveles de cobertura de distintos grupos vulnerables. Por ejemplo, en Chile existen más de 500 mil jóvenes que no estudian ni trabajan (NINIs), por lo que urgen medidas de política pública que permitan su inclusión, ya sea en educación o mercado del trabajo. En el caso de zonas rurales, 19% de los menores de 18 años no asiste a un establecimiento educacional, lo que corresponde 104.000 niños, niñas y adolescentes. En fin, cada grupo presenta un porcentaje importante de menores de edad a quienes se les está privando su derecho a ser educados en equidad.

Por lo tanto, este diagnóstico demuestra la importancia de contar con información, idealmente comparable con otros países y promover su uso entre académicos, investigadores, filántropos, tomadores de decisión y otros actores relevantes en el sistema educativo. En la medida que la información sea imperfecta y desactualizada, existirán limitaciones para su interpretación y análisis, imposibilitando la creación de políticas públicas pertinentes y efectivas.

4. ¿QUÉ QUEREMOS LOGRAR?

Queremos construir un espacio donde todos los actores educativos puedan encontrar información actualizada, sistematizada y oportuna acerca de los derechos y situación educativa de todos los niños, niñas y jóvenes, especialmente de aquellos que están en riesgo de ser marginados del sistema educacional. En la práctica, corresponde a una plataforma virtual que tiene como misión producir conocimiento respecto a las características de estos niños, niñas y jóvenes, las barreras que enfrentan los grupos vulnerables para acceder a la educación y las brechas que se producen respecto a grupos aventajados o no minoritarios.

El observatorio de inequidad educativa debe permitir la elaboración de diagnósticos precisos y oportunos, no solo respecto a cobertura, resultados de aprendizaje y financiamiento, sino que también, sobre elementos más finos respecto a cómo se enfrenta actualmente la diversidad dentro del sistema educativo. El observatorio debiera permitir la desagregación a nivel nacional, regional, comunal e idealmente también debe incluir indicadores por escuela. Es importante discutir, al desarrollar este observatorio, qué información debe ser de libre acceso al público y qué datos deben estar disponibles de manera restringida (por ejemplo, solo para investigadores o con códigos que no permitan identificar escuelas en

particular), con el fin de evitar posibles estigmatizaciones injustas.

En el largo plazo, el observatorio debe constituirse como un instrumento fundamental para el diseño, monitoreo y evaluación de políticas sobre educación inclusiva, cuyo uso por parte de los actores educativos sea imprescindible.

5. ¿CÓMO DEBIÉRAMOS ABORDAR ESTE DESAFÍO?

Se debe diseñar, desarrollar e implementar un observatorio social con información oficial, actualizada y sistematizada sobre inequidades en educación. Este debe visibilizar los procesos de inclusión/exclusión, con foco en grupos vulnerables del sistema educativo, para apoyar el accionar de quienes participan en educación en todos sus niveles y territorios.

Diseñar, desarrollar e implementar un observatorio de inequidad educativa que defina los siguientes objetivos específicos (inspirado en los objetivos definidos para el Observatorio de Ciencia, Tecnología, Innovación y Emprendimiento del Ministerio de Economía, Fomento y Turismo):

- DISEÑAR, INTEGRAR Y PRODUCIR INFORMACIÓN, INDICADORES Y ESTUDIOS SOBRE LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EXCLUIDOS O EN RIESGO DE SER MARGINADOS DEL ACCESO Y/O PROGRESO DEL SISTEMA EDUCATIVO.
- EXPONER DE MANERA AMIGABLE INFORMACIÓN Y ANÁLISIS SOBRE RESULTADOS EDUCATIVOS PARA DIFERENTES GRUPOS DEFINIDOS COMO PRIORITARIOS: POBREZA O VULNERABILIDAD ECONÓMICA, ETNIA, MIGRACIÓN, RURALIDAD, GÉNERO, LGTB+, NINIS, DISCAPACIDAD, PRIVACIÓN DE LIBERTAD.
- PROVEER DE INFORMACIÓN CUANTITATIVA Y CUALITATIVA, RELEVANTE Y OPORTUNA, QUE APOYE EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES DE POLÍTICA PÚBLICA INFORMADA EN EVIDENCIA.
- CREAR MECANISMOS DE ARTICULACIÓN Y COOPERACIÓN CON ENTIDADES DEL ESTADO, EMPRESARIOS, ACADEMIAS, UNIVERSIDADES, ONG EN EL ÁMBITO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA.

PROPUESTA 2: SISTEMA INTEGRADO DE IDENTIFICACIÓN TEMPRANA DE INEQUIDADES EDUCATIVAS (MINEDUC–MDS–MINSAL)

1. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE OCUPARSE DE UN SISTEMA INTEGRADO DE IDENTIFICACIÓN TEMPRANA DE INEQUIDADES EDUCATIVAS DENTRO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

La inclusión como proceso, es decir, como la constante búsqueda de mejores maneras de responder a la diversidad de los alumnos dentro del sistema escuela (Echeita y Ainscow, 2011), lleva a preguntarse sobre las limitaciones de las herramientas actuales para identificar aquellos alumnos que se encuentren con mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad en el sistema educativo. Hemos pasado desde un enfoque que depositaba la responsabilidad del aprendizaje en el alumno y sus características personales, a un enfoque que reconoce que la interacción entre estas condiciones y las características de su entorno son las que producen, o no, barreras para el aprendizaje y la participación. Desde este nuevo enfoque, modificaciones en el entorno que apunten a disminuir barreras se convierten en estrategias relevantes para favorecer el aprendizaje de todos los alumnos y, entonces, la responsabilidad del aprendizaje también es de quienes pueden impulsar estas modificaciones. De esto se trata la educación inclusiva. La Organización Mundial de la Salud (2011) ha puesto el acento en los determinantes sociales de la salud entendidos como los factores sociopolíticos que contribuyen a la salud de las personas y las poblaciones. Esto ha enfatizado la importancia de la interacción entre los factores psicológicos, biológicos y sociales para el desarrollo estudiantil.

Aunque los conceptos ya han transitado hasta este nuevo enfoque, la realidad aún difiere de este ideal. Muchas son las

condiciones del entorno educativo que hoy producen barreras de acceso y/o progreso al aprendizaje, siendo una de las relevantes los sistemas que permiten identificar la presencia de inequidades educativas. Por un lado, importa identificar de manera oportuna inequidades asociadas a la presencia de discapacidad, desventajas sociales, ritmos y formas de aprendizaje diferentes, entre otros aspectos.

Hoy en día la noción de inclusión en educación está traspasando la barrera biomédica que le dio vida para abrirse al concepto de diversidad, lo cual significa comprender que incluir es principalmente convivir y valorar toda la gama de diversidades que vayan emergiendo y no solamente con los niños, niñas y adolescentes (NNA) con necesidades educativas especiales (Echeita y Ainscow, 2011). Esta apertura del concepto de inclusión pone énfasis en aquellos grupos de NNA que podrían estar en riesgo de exclusión o fracaso escolar debido a su origen étnico, nacionalidad, orientación sexual, nivel socioeconómico, género, a estar privado de libertad, entre otras problemáticas, razón por la cual la identificación temprana de los riesgos y posibles inequidades educativas resulta central.

2. ¿POR QUÉ AHORA?

Chile ha presentado avances significativos con respecto a una educación inclusiva durante los últimos años. La consideración de las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad que define la Ley 20.422/2010 para la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, la Ley 20.845/2015, que se centra en la inclusión y no discriminación en el sistema escolar, y el Decreto N°83/2015, que vela por la inclusión de todos los alumnos al currículo educativo nacional (Rosas et al., 2018).

Junto a lo anterior, el programa Chile Crece Contigo (ChCC), enfocado en las familias en situación de mayor vulnerabilidad, ofrece un sofisticado sistema de detección, monitoreo y apoyo de los niños y niñas con NEE para poder asistir a las madres durante el embarazo hasta el comienzo de la educación primaria de sus hijos (beneficio que se extiende hasta los 9 años a partir del 2018).

Sin embargo, en el último tiempo se ha abierto el debate en torno a la necesidad de mejorar y coordinar los procesos de identificación temprana con todos los subsistemas de atención temprana, en particular la atención desde el Chile Crece Contigo (ChCC) y la educación parvularia. También se ha discutido como relevante la necesidad de agregar a la identificación de discapacidad y de ritmos y formas de aprendizaje, inequidades asociadas a la pertenencia a pueblos originarios, a grupos migrantes y otros.

En este contexto, es posible establecer propuestas que aborden las preocupaciones anteriores en el marco de la implementación de Ley 20.845, del Decreto N°83, de mejoras en el ChCC y de otros planes y programas. Para esto, es necesario el apoyo no solo en subvenciones, sino en orientaciones técnicas y programas especiales de formación profesionales docente que generen un escenario favorable a los procesos de implementación de la política pública. A través de la detección temprana de inequidades educativas se podrían prestar diferentes tipos de apoyo, como nivelación de idioma para extranjeros, orientación e información en los procesos autococonocimiento en el caso de NNA transexuales u homosexuales, entre otros.

3. ¿DÓNDE ESTAMOS? DIAGNÓSTICO

El concepto de inclusión en educación no es nuevo en Chile. Por ejemplo, los ministerios de Educación (MINEDUC), Salud (MINSAL) y Desarrollo Social (MDS) cuentan con una oferta de servicios públicos que entregan interesantes oportunidades para la identificación y atención temprana de estudiantes con NEE. Se asocian principalmente a rezago en el desarrollo, que se aborda a través del programa ChCC. Por otro lado, desde 2009 se ejecuta el Programa de Integración Escolar (PIE), regulado a través de la Ley 20.201/2007 y su reglamento, el Decreto Supremo N°170/09, que vela por la regulación de diagnósticos y atención de los alumnos con NEE asociadas a discapacidad y a condiciones que determinan ritmos y formas de aprendizaje diferentes. A través de las comunidades educativas, el PIE entrega recursos económicos que permiten financiar apoyos para sus beneficiarios (MINEDUC, 2013). Actualmente, tanto el PIE como el ChCC se definen como programas de carácter inclusivo, pues focalizan sus intervenciones en un subconjunto de la población, en los cuales prima un enfoque biomédico, es decir, desde las barreras de acceso que enfrentan las personas con NEE. Sin embargo, se observa que los diferentes factores sociales asociados a la salud abren otra gama de posibles discriminaciones y exclusiones. Las investigaciones de Alejandra Caqueo, por ejemplo, muestran cómo en el caso de etnias como la mapuche y aimara existe una mayor dificultad de acceso al sistema público de salud (Caqueo-Úrizar et al., 2017). Por otro lado, Cooper et al. (2000) sugiere que los factores de riesgo conductuales y psicosociales de las enfermedades crónicas son más frecuentes en personas de estatus socioeconómico (SES) bajo.

Entonces, además de mejorar la calidad, oportunidad y coordinación intersectorial de los mecanismos de identificación temprana relacionados con discapacidad y ritmos y formas de aprendizaje, es importante agregar otras condiciones. Por ejemplo, un 17% de los NNA migrantes en Chile no asiste a un establecimiento educacional, lo mismo con el 20% de los NNA en situación de pobreza o el 19% de aquellos que viven en zonas rurales¹. Al considerar diferentes intersecciones de categorías sociales, como por ejemplo niños indígenas en zonas rurales, o mujeres migrantes en situación de pobreza, aumentan las probabilidades de exclusión y las inequidades educativas observadas. Son justamente estas intersecciones las que deberían ser identificadas por un sistema de detección temprana, ya que afectan de manera directa no solo el desarrollo cognitivo y el aprendizaje, sino también el derecho a la educación. El desafío es, entonces, articular estos grupos en un solo sistema de detección temprana.

4. ¿QUÉ QUEREMOS LOGRAR?

En términos generales, queremos mejorar la calidad, oportunidad y coordinación intersectorial de la identificación de condiciones que, tradicionalmente, se han asociado con inequidades al acceso de oportunidades educativas. Asimismo, buscamos ampliar la mirada, incorporando otras dimensiones que también enfrentan inequidades. Queremos que estas mejoras se realicen con una perspectiva de modelo social, que entienda la exclusión como resultante de la interacción entre condiciones personales y del entorno.

En este contexto, es posible observar que en la política pública nacional existen dos registros diferentes de inclusión escolar. Por un lado, el trabajo comunitario en torno el PIE y las NEE; por otro, la inclusión social promovida por la LIE (Rojas, 2016).

¹Fuente: CASEN 2015. NNA corresponde al tramo de edad entre 0 y 17 años.

Si bien ambas tienen un horizonte de justicia, en términos prácticos se centran en situaciones de integración diferentes.

Son justamente esas situaciones las que se propone integrar en un mismo sistema de identificación temprana, a través de una modernización del sistema de indicadores utilizados por el ChCC, mediante la creación de un set de indicadores interseccionales (Zapata et al., 2014) para la identificación de inequidades educativas.

La propuesta requiere, por un lado, que la identificación temprana de inequidades considere las intersecciones de categorías biosocioculturales, cuyas combinaciones puedan presentar mayores probabilidades de enfrentar barreras más rígidas en sus trayectorias educativas. Por otro lado, requiere la utilización de una mayor gama de "marcadores de diferenciación" (McCall, 2005) como etnia, género u orientación sexual, entre otros. El objetivo es, principalmente, flexibilizar y recontextualizar las subvenciones y apoyos técnicos, para que vayan más allá de los diagnósticos que hasta ahora han determinado la oferta de apoyos.

Siguiendo las promesas del actual gobierno, como la creación de una unidad especial de retención escolar, un programa especial para la diversidad y la inclusión como una forma de atender las NEE, los desafíos actuales obligan a ampliar la mirada para la identificación de necesidades educativas. En este sentido, la propuesta metodológica de la interseccionalidad (McCall, 2005; Esteves y Santos, 2013; Zapata et al., 2014) puede aportar herramientas eficaces para la identificación de inequidades en un contexto de heterogeneidad socioeducativa.

5. ¿CÓMO DEBIÉRAMOS ABORDAR ESTE DESAFÍO?

Se debe mejorar la capacidad del sistema de información pública para identificar las necesidades educativas de diferentes grupos de NNA, para entregar estrategias y apoyos especializados a temprana edad o de manera oportuna. Para ello, se propone fortalecer el sistema de identificación temprana con indicadores interseccionales más complejos, que permitan la detección tanto de barreras de acceso como de permanencia, asociadas a diferentes condiciones, en los diferentes niveles educacionales y en todos los territorios.

MINEDUC, MINSAL y MDS cuentan con una oferta de servicios públicos que entrega interesantes oportunidades para la identificación y atención temprana de NNA que presenten NEE asociadas a discapacidad y a ritmos y formas diferentes de aprendizaje. El desafío es mejorarlo y articularlo con otros grupos con probabilidad de ser excluidos, considerando otras categorías. Para este fin, el enfoque de la interseccionalidad (McCall, 2005) resulta particularmente útil, en tanto permite identificar otros subgrupos en base a intersecciones de categorías.

Estas intersecciones definen grupos focales, los cuales presentan otras probabilidades de ser excluidos del sistema educacional o de tener trayectorias escolares truncadas. Para cada una de estas formas de desigualdad es posible definir categorías de interés según el contexto educativo, las cuales permiten identificar aquellas personas que “portan” un determinado marcador de diferencia. Cuando se estudia una sola forma de desigualdad en el tiempo, es la categoría elegida la que define el grupo de interés (por ejemplo, estudiantes de SES bajo o con discapacidad).

Para la identificación de la inequidad interseccional, la definición del grupo de interés va a estar definida justamente por la

intersección de categorías (estudiantes universitarias mujeres en situación de pobreza, estudiantes de secundaria con discapacidad y pertenecientes a algún pueblo originario, migrante que no estudia ni trabaja, etc.). Cada una de estas intersecciones es luego comparada con el resto de la población en base a casos de éxito y fallo, de acuerdo con determinados hitos escolares por ciclo educativo. En este caso, un “éxito” sería la obtención del resultado esperado según un contexto escolar determinado (egresar de educación secundaria, pasar de primaria a secundaria sin deserción, ingresar a educación superior, etc.). El “fallo”, por el contrario, se refiere a aquellos casos en que, partiendo de una situación similar a la población total, se obtuvo un resultado desfavorable.

Considerando las intersecciones, no todos los NNA tienen la misma probabilidad de lograr una trayectoria educacional exitosa, por lo tanto, las probabilidades estimadas cambian según la posición de los estudiantes en diferentes ejes de desigualdad. En este sentido, el éxito o fallo no representa un juicio de valor, sino más bien situaciones de inclusión o exclusión. La comparación de éxitos y fallos entre población total y grupos focales permite estimar las probabilidades que tienen diferentes subgrupos de ser excluidos o de sufrir algún tipo de inequidad educativa, entendida como la posibilidad de éxito o fallo de un resultado escolar deseado (acceso y permanencia, por ejemplo) (Zapata et al., 2014).

Se propone materializar esta articulación a través del programa ChCC, que administra el MDS. En particular, se deberá: i) incorporar mecanismos de identificación de NNA con NEE asociados a intersecciones de categorías biosocioculturales, de manera complementaria a las condiciones que hasta ahora se identifican; y ii) generar un nuevo set de indicadores que permitan identificar estos subgrupos y sus probabilidades de exclusión y/o inequidad.

Cabe señalar que para el proyecto de medidas para la Inclusión social y equidad en instituciones de educación superior (MISEAL) la utilización de indicadores interseccionales mostró claras diferencias entre grupos focales y el resto de la población en cuanto a la probabilidad de acceso a la educación superior. Matus et. al (2018) y Matus (2018) muestra cómo la intersección de categorías sociales permite identificar la acción conjunta de las desigualdades y la emergencia de nuevas formas de discriminación escolar.

Por otro lado, la evidencia sobre los efectos positivos de la diversidad sociocultural en el aula nos dice que existen mejoras desde el nivel de aprendizaje (Staub, 1999) como también en habilidades sociales y en capacidad de trabajo en equipo (Schwab S. et al. 2015; Ruijs N. 2017). Asimismo, intervenciones a temprana edad son las que ofrecen mejores resultados, y es válido para todos los niños, tengan o no NEE asociadas a condiciones personales o de entorno. Errar en el diagnóstico a temprana edad puede derivar en intervenciones que no son pertinentes y producir, finalmente, la pérdida de la ventana óptima de intervención.

PROPUESTA 3: SISTEMA DE PROVISIÓN DE APOYO Y SEGUIMIENTO DE ALUMNOS PRIORITARIOS

1. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE?

Los niños, niñas y adolescentes (NNA) del país difieren en sus características físicas, psicológicas y emocionales, así como en sus habilidades cognitivas y no cognitivas, y en sus condiciones médicas, económicas y sociodemográficas. Un sistema educativo inclusivo, que valora la diversidad y elimina las barreras de acceso y los factores asociados a la segregación escolar, debe abordar variadas necesidades de aprendizaje no solo dentro de un mismo establecimiento, sino que también dentro de una misma sala de clases (MINEDUC, 2016).

Por lo tanto, toma relevancia, no solo identificar alumnos prioritarios en términos de su riesgo de ser marginados del sistema o su dificultad para enfrentar con éxito el proceso educativo debido a su contexto socioeconómico; es necesario ampliar las dimensiones consideradas para su identificación. En particular, existe consenso entre los países de las Naciones Unidas y organismos internacionales que las principales dimensiones de equidad son nueve: pobreza, ruralidad, género, orientación sexual (LGTBI), migración, etnia, discapacidad, privación de libertad y jóvenes que no estudian ni trabajan (NINI) (UNESCO-UIS, 2018; UN, 2015). En general, estas dimensiones interactúan entre sí, dificultando aún más la posibilidad de acceder a una educación de calidad. Por ejemplo, etnia está relacionada con ruralidad; NINI, con mujeres; privación de libertad, con pobreza, entre otros factores.

La Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), promulgada en 2008, sentó las bases para abordar las ventajas socioeconómicas de los estudiantes. Esta compensa la subvención regular con una adicional que permite a las escuelas implementar una



serie de acciones plasmadas en un Plan de Mejoramiento Educativo. La evidencia muestra que la SEP ha tenido impactos positivos sobre los estudiantes más vulnerables, lo que manifiesta la necesidad de diseñar intervenciones específicas para los grupos prioritarios, con el fin de apoyarlos adecuadamente y promover una mayor justicia social (Carrasco y González, 2019).

En base a lo anterior, es imperativo contar con un sistema de provisión de apoyo y seguimiento de alumnos prioritarios, ampliando su identificación hacia otros grupos, más allá de condición socioeconómica, discapacidad o ritmos y formas de aprendizaje diferentes. Un sistema que disponga de un soporte institucional, cobertura, instrumentos normativos y de gestión; prácticas pedagógicas y recursos monetarios, físicos y humanos que articulen prácticas concretas para la inclusión, y aseguren el acceso de todos los estudiantes, su permanencia y egreso exitoso de un sistema educativo de calidad.

2. ¿POR QUÉ AHORA?

La promulgación reciente de leyes y diversos acuerdos nacionales relacionados con educación de calidad, equitativa e inclusiva, constituye una ventana de oportunidades para proponer acciones concretas que permitan alcanzar el propósito para el cual fueron creados.

La Ley de Inclusión Escolar, promulgada en mayo de 2015, instaló los principios de no discriminación arbitraria e inclusión. Visibilizó así la presencia de barreras de acceso, progreso y egreso que producen marginación de diferentes grupos de NNA de las oportunidades educativas. En este contexto, existe una oportunidad para avanzar en la provisión de apoyos a las escuelas y a toda la comunidad escolar, para promover mecanismos y prácticas adecuadas a la diversidad de los estu-

tes no solo a nivel de escuelas, sino que también en las aulas. En mayo de 2018 se anunció el Acuerdo Nacional por la infancia. La mesa de trabajo propuso 94 medidas, de las cuales dos se relacionan con un sistema de provisión de apoyo y seguimiento de alumnos prioritarios. Específicamente, se propone la existencia de una estrategia integral de prevención comunitaria de la exclusión escolar, potenciando programas existentes y metodologías innovadoras. Asimismo, se propone la creación de comités de asistencia en los colegios para identificar, a nivel individual, factores de riesgo como la inasistencia escolar.

En octubre de 2018, se presentó el programa Compromiso País, para generar oportunidades hacia los menos favorecidos. En particular, se identifican y priorizan 16 grupos vulnerables, dentro de los cuales se incluye a NNA entre 5 y 18 años que no asisten a un establecimiento educacional. A través de una mesa de trabajo, que incluye a la sociedad civil, se abordarán propuestas para que este grupo ejerza su derecho a la educación, aumentando sus posibilidades de desarrollo e integración social, cultural y laboral.

3. ¿DÓNDE ESTAMOS? DIAGNÓSTICO

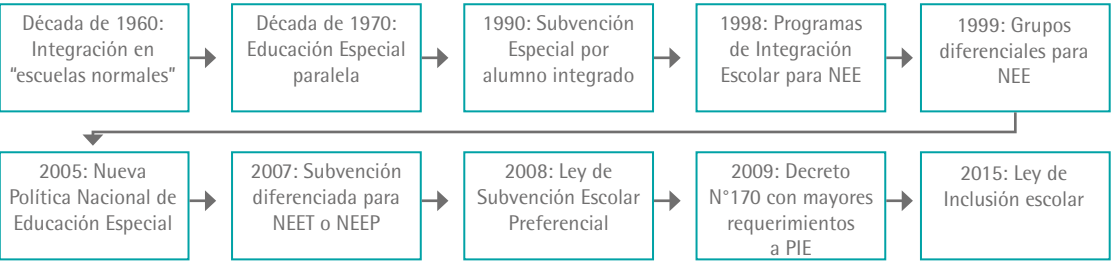
Realizando un repaso histórico de la política de atención a la diversidad en Chile, desde los años 60 hasta la actualidad, se observa que esta se ha enfocado principalmente en la integración escolar de NNA que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad y a algunas condiciones que determinan ritmos y formas de aprendizaje diferentes. La evolución de la política muestra una transición desde la provisión de educación especial paralela a la educación tradicional

—que regía desde década de los 70— hacia la inclusión de estudiantes en escuelas regulares, a partir de 1990 (véase Figura 1).

Una estrategia inclusiva del sistema escolar, que surge en 1998, se modifica en 2009 mediante Decreto Supremo N°170 y actualmente se está implementando en el país, corresponde al Programa de Integración Escolar (PIE). Este dispone recursos humanos y materiales adicionales para proporcionar apoyos y equiparar oportunidades de aprendizaje, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de estudiantes con NEE.

Figura 1:

Evolución de la política de atención a la diversidad y estrategias de inclusión escolar en Chile



Fuente: Elaboración propia en base a FCH (2013).

En 2008, con la entrada en vigencia de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), las estrategias de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación escolar comienzan a considerar otros factores de inclusión, para incrementar la subvención escolar. Por ejemplo, la condición socioeconómica de los estudiantes. En particular, la Ley SEP identifica a alumnos prioritarios o preferentes y otorga una subvención adicional por cada uno de ellos a establecimientos cuyos sostenedores firman un Convenio

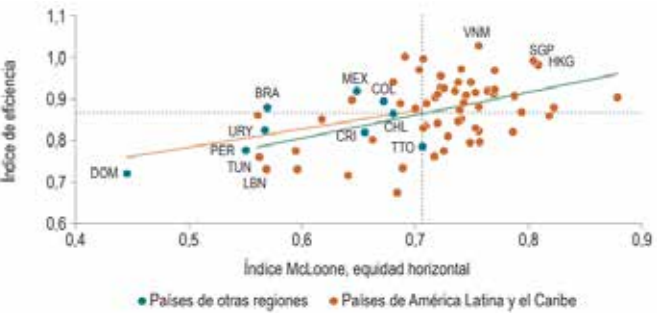
de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, para implementar un Plan de Mejoramiento Educativo.

La calidad de alumno prioritario o preferente es determinada anualmente por el Ministerio de Educación. Los alumnos prioritarios se identifican a partir de criterios tales como, participación en el sistema de protección social Chile Solidario, en el programa de Ingreso Ético Familiar o en el subsistema Seguridades y Oportunidades; estar dentro del tercio más vulnerable según el instrumento de caracterización vigente, estar clasificado en el Tramo A del Fondo Nacional de Salud (FONASA), ingresos familiares del hogar, escolaridad de la madre (o del padre o apoderado), condición de ruralidad de su hogar y grado de pobreza de la comuna donde reside. En el caso de alumnos preferentes, se considera a aquellos que no tienen calidad de alumno prioritario y cuyas familias pertenezcan al 80% más vulnerable del total nacional, según el instrumento de caracterización socioeconómica vigente.

La Ley SEP constituye un ejemplo de promoción de políticas que aseguran inversiones equitativas entre alumnos. La evidencia empírica indica que la SEP ha tenido un impacto positivo en la reducción de la brecha socioeconómica de aprendizajes de los estudiantes (Carrasco et al., 2015). Sin embargo, se debe avanzar en cobertura de los apoyos que ofrece el PIE hacia todos los establecimientos de educación y hacia educación parvularia. Al mismo tiempo, se deben extender los criterios de focalización para brindar financiamiento adicional a grupos actualmente excluidos, y de esta manera asegurar educación de calidad, equitativa e inclusiva y una mejor distribución de recursos financieros, humanos y pedagógicos (González et al., 2018). En esta misma línea, la evidencia internacional indica una correlación positiva entre equidad y eficiencia (ver gráfico 1). Por lo tanto, para mejorar la calidad de la inversión en educación lo mejor parece ser focalizarla en quienes más lo necesitan (Elacqua y Martínez, 2018).

Gráfico 1:

Relación entre el índice de eficiencia y la equidad horizontal, 2015



Fuente: Elacqua y Martínez (2018)

4. ¿QUÉ QUEREMOS LOGRAR?

Queremos que nuestro sistema educativo sea capaz de otorgar las condiciones necesarias para que todos los NNA del país tengan igualdad de oportunidades para el acceso, progreso y egreso exitoso del sistema educativo. Ello, mediante la implementación de un sistema de apoyo y seguimiento, que efectivamente consolide una cultura inclusiva, y disponga las condiciones y herramientas para la implementación de prácticas de gestión y pedagógicas pertinentes a las necesidades de cada estudiante.

Lo anterior requiere coordinar los actuales sistemas de apoyo, principalmente PIE y SEP; aumentar las subvenciones, y expandir las coberturas en educación general y extenderla a educación parvularia. La Ley de Subvención Escolar Preferencial podría ampliar la identificación de alumnos prioritarios para incluir no solo aquellos vulnerables en términos socioeconómicos, sino también hacia dimensiones como género e identidad de género (LGTB+), migración, etnias, discapacidad

u otra que ponga en riesgo el acceso o permanencia de un estudiante en el sistema educativo. De esta manera, los recursos adicionales provendrían de una misma fuente, optimizando su uso y rendimiento.

En el largo plazo, el sistema de apoyo a alumnos prioritarios debiera contemplar no solo la entrega de mayores recursos humanos, financieros y pedagógicos y la elaboración de planes de mejoramiento educativo por parte de los establecimientos educacionales. Debería incluir un sistema de seguimiento, en el cual se pueda estudiar el progreso y potenciales factores de riesgo de los estudiantes para levantar alertas tempranas y así implementar medidas para asegurar permanencia y egreso exitoso del sistema educativo. Asimismo, el sistema de apoyo debiese coordinar mejores prácticas e innovaciones dirigidas a los grupos prioritarios de manera de mejorar continuamente el tipo de apoyo entregado.

5. ¿CÓMO DEBIÉRAMOS ABORDAR ESTE DESAFÍO?

Se debe diseñar, desarrollar e implementar un sistema integrado de provisión de apoyo y seguimiento de alumnos prioritarios, identificados no solo en función de su condición socioeconómica, sino que en base al riesgo de ser excluidos del acceso y/o progreso del sistema educacional. Optimizar los instrumentos normativos, de gestión y prácticas disponibles para mejorar el acceso, progreso y egreso de todos los NNA en todos los niveles educativos y territorios.

También se propone extender los criterios utilizados para la identificación de alumnos prioritarios y preferentes en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, de manera de incorporar otras dimensiones de equidad a las estrategias de inclusión escolar. En particular, se propone incorporar dimensiones señaladas por los organismos internacionales es-

pecializados: género, diversidad sexual (LGTBI), migración, origen étnico, privación de libertad u otra que pudiera poner en riesgo el acceso o permanencia de los NNA en el sistema educativo. Adicionalmente, es necesario aumentar el financiamiento para la SEP y el PIE, y expandir la cobertura del PIE en educación general, y ampliarla a educación parvularia. Se debe considerar la implementación de un sistema de seguimiento de alumnos prioritarios y preferentes, a fin de monitorear su progreso y levantar alertas tempranas y así otorgar a las escuelas y familias instrumentos de apoyo psicosocial oportunos, incrementando las tasas de acceso, permanencia y graduación del sistema educativo.

Esta propuesta se basa en la evidencia sobre la efectividad de la Ley SEP sobre aprendizajes y reducción de brechas socioeconómicas. A su vez, en la favorable evidencia que también avala los beneficios de la provisión de apoyos con el objeto de favorecer aprendizajes en estudiantes con NEE asociadas a discapacidad y a ritmos y formas de aprendizaje diferentes.

PROPUESTA 4: FLEXIBILIDAD CURRICULAR PARA LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD

1. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR PARA PROMOVER UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

Los desafíos que enfrentan las escuelas hoy en día luego de la implementación de la Ley de Inclusión Escolar (LIE) tienen relación, principalmente, con la creciente diversidad sociocultural, la cual ha inducido y acelerado importantes cambios culturales y organizacionales dentro de los establecimientos (Rojas, 2014, 2016). Si bien el currículum nacional es la principal herramienta para asegurar que toda la diversidad de niños, niñas y jóvenes tengan acceso a un plan de estudios base, la creciente mixtura social y cultural enfrenta a las escuelas a diversas habilidades, ritmos de aprendizaje y necesidades educativas especiales que no se limitan solamente a las ya clásicas NEE físicas y/o cognitivas.

Como instrumento para asegurar un comienzo común que permita igualar oportunidades de entrada a la vida en sociedad, el currículum nacional proyecta una visión de futuro-país y explicita los sentidos, énfasis y principios que van a orientar los proyectos educativos, tanto en primaria como en secundaria (Duk y Loren, 2010). Ahora bien, esta definición de competencias básicas, necesarias para el desarrollo de las personas, entra en tensión con las formas particulares de aprendizaje que tienen los estudiantes y también con las capacidades institucionales de los establecimientos educacionales para enfrentar las exigencias curriculares, en un contexto de creciente diversidad socioeconómica y cultural. Paradójicamente, al definir un currículum homogéneo para asegurar igualdad, sin desarrollar y promover instrumentos, metodologías pedagógicas y programas de apoyo diferenciados que



permitan garantizar el aprendizaje de todos y todas, se termina por excluir a aquellos que no se adaptan a los métodos tradicionales de enseñanza y que no alcanzan los objetivos de aprendizaje mínimos esperados para su ciclo de desarrollo. Esto acentúa las desigualdades de origen, al invisibilizar las diferencias sociales, culturales e individuales de los estudiantes (Duk y Loren, 2010).

2. ¿POR QUÉ AHORA?

VENTANA DE OPORTUNIDADES

Hasta ahora, en nuestro país la visión de lo que significa una educación inclusiva ha sido limitada. Sin embargo, tanto los recientes movimientos sociales como los nuevos marcos legales que regulan la educación exigen ampliar nuestro entendimiento y valoración de la diversidad al interior de la sala de clases. Desde un paradigma inclusivo estrecho, tal como explica San Martín et al. (2017), en Chile, desde 1990 se estableció un currículo paralelo para que los estudiantes asistieran a escuelas diferenciales según el tipo de discapacidad. Hoy, sin embargo, en función de las exigencias planteadas por el decreto N°83 del año 2015, que promueve el acceso de todos los estudiantes al currículo nacional, se abre el camino para trabajar en la diversificación de la enseñanza y la flexibilización curricular. Estos aspectos son esenciales para la inclusión de todos los estudiantes al proyecto educacional base del país, independiente de sus condiciones biosocioculturales.

Una mayor flexibilización curricular permite introducir valiosas herramientas pedagógicas y de administración para enfrentar las exigencias de la Ley de Inclusión Escolar. Permite ir en línea con el currículo nacional, a través de evaluaciones iniciales, seguimiento y metas específicas, pero con itinerarios escolares más ajustados a las necesidades y contextos de cada estudiante.

3. ¿DÓNDE ESTAMOS?

DIAGNÓSTICO

Existe amplio consenso en que el currículo nacional debe ser el marco a partir del cual se debe estructurar y planificar el proceso educativo. Sin embargo, el sistema educativo chileno no cuenta con mecanismos ni apoyos suficientes de adaptación y flexibilización para que los establecimientos educacionales y los docentes puedan adecuar apropiadamente sus proyectos educativos y diversificar las propuestas pedagógicas en función de la población que reciben (San Martín et al., 2017). Por lo general, las adaptaciones al currículo se realizan de forma posterior, una vez que el estudiante ya presenta algún nivel de dificultad o rezago, ante lo cual se desarrolla un programa paralelo que se distancia de las metas educativas comunes.

Desde la implementación de la LIE, el currículo nacional presenta algunas tensiones. En primer lugar, existe cierta rigidez en cuanto a la progresión del aprendizaje esperado, como también en las formas en que este es evaluado. En segundo lugar, este marco declarativo de los enfoques y lineamientos que deben tener los proyectos educacionales a nivel nacional carece de lineamientos para la educación inclusiva, prácticas de inclusión concretas que puedan ser llevadas a cabo en los establecimientos (San Martín et al., 2017).

En consideración de los argumentos anteriores, vemos que la flexibilización curricular surge como una estrategia pedagógica y administrativa que podría ayudar de manera concreta a trabajar en ambientes de creciente diversidad sociocultural. Permitiría enfrentar situaciones particulares como el caso de los 1.470 jóvenes privados de libertad, que cuentan con un rezago escolar promedio de 5 años. Su contexto exige sin duda un programa educativo que los integre dentro del currículo nacional y que al mismo tiempo tenga la flexibilidad para re-

cuperar materias atrasadas, evaluar objetivos diferenciados, articular los ciclos educativos de manera diferente dada la alta rotación en el caso de la población en internación provisoria, entre otros aspectos. Por otro lado, existen 521.000 jóvenes que no estudian ni trabajan, dentro de los cuales la mayoría abandonó los estudios al terminar la educación primaria y cuya reinserción en la educación regular es tremendamente compleja, dado el rezago que presentan por su participación intermitente en el mercado laboral o su apoyo irremplazable en el cuidado de familiares u otras labores domésticas. La enorme diversidad de problemáticas que enfrentan las escuelas hace de la flexibilidad curricular una herramienta pertinente para el trabajo de la inclusión².

4. ¿QUÉ QUEREMOS LOGRAR?

A través de los programas de flexibilización curricular pretendemos disminuir las barreras que puedan afectar el aprendizaje de los estudiantes, así como los itinerarios paralelos o alternativos, que no presentan ninguna coherencia con el proyecto nacional de educación y eventualmente con las competencias mínimas necesarias para una futura inserción laboral exitosa o la continuidad de estudios en educación superior. Nos enfocamos entonces en buscar respuestas pedagógicas que se vayan adecuando a la diversidad en diálogo con el currículum nacional, pero cambiando sus ritmos, plazos, y las formas de enseñar y evaluar. Tal como propone Duk y Loren (2010), esto implica en gran medida, romper con el paradigma de la homogenización pedagógica, en donde todos los alumnos realizan la misma actividad, de la misma forma, al mismo tiempo y con los mismos materiales.

² Las cifras de este párrafo corresponden a la encuesta CASEN 2015. NNA tramo de edad entre 0 y 17 años.

5. ¿CÓMO DEBIÉRAMOS ABORDAR ESTE DESAFÍO?

Se debe avanzar en dotar al sistema educativo de una oferta formativa que sea consistente con las características personales y entornos de los estudiantes. Para estos efectos, se propone i) completar la oferta de modalidades educativas, a través de la creación de programas de reingreso que permitan nivelar estudios, atender rezago pedagógico y reparar situaciones socioemocionales; ii) rediseñar los programas de retención y alertas tempranas que dependen de la JUNAEB, para que permitan prevenir abandono escolar; y iii) perfeccionar los mecanismos de transición entre niveles y opciones educativas mejorando, por ejemplo, la accesibilidad de la PSU para estudiantes con discapacidad o jóvenes en contexto de encierro; crear un sistema de admisión a educación superior consistente con el perfil de egreso de la formación técnica de enseñanza media, entre otros.

La diversificación curricular es básicamente una reorganización de la estructura curricular, en la cual se adaptan los contenidos y los tiempos de enseñanza. Esto permite ofrecer un itinerario diferenciado para un sector del alumnado. Algunos alumnos podrán participar de programas de diversificación curricular durante todo su periodo escolar, como aquellos diagnosticados con NEE, sin embargo, otros podrán necesitarlos solo durante un periodo de su vida escolar (Duk y Loren, 2010). Todo esto sin perder de vista que los objetivos de aprendizaje que los alumnos deben alcanzar son aquellos definidos por el currículum nacional. Dado lo anterior, la evaluación inicial es el punto de partida para los programas de diversificación del currículum, con un proceso continuo de seguimiento y evaluaciones intermedias, de tal forma de identificar posibles dificultades sostenidas en el tiempo e ir ajustando los objetivos y metas del programa. En este sentido, la flexibilidad puede entenderse desde cuatro perspectivas: **1) académica**, ya que pueden considerarse nuevas for-

mas de organizar las unidades académicas y sus relaciones; **2) administrativa**, en cuanto se replantean horarios, evaluaciones, formas de graduación, prerequisites y otro tipo de normas de funcionamiento; **3) pedagógica**, ya que se busca la innovación didáctica en el aula; y **4) curricular**, porque se apunta a la apertura y reorganización de las materias y contenidos.



EDUCACIÓN INCLUSIVA

PROPUESTA 5: FORTALECER FORMACIÓN PROFESIONAL DE ESPECIALISTAS, DOCENTES Y DIRECTIVOS

1. POR QUÉ ES IMPORTANTE?

En un contexto de creciente diversidad en escuelas y aulas, las capacidades y habilidades de directivos, docentes y otros especialistas toman relevancia debido al rol de facilitador del proceso de inclusión educativa que tienen dichos actores. La implementación de políticas públicas que promueven la inclusión al sistema educativo de todos los niños, niñas y adolescentes (NNA), cuyas diferencias se expresan en diversas dimensiones, ha generado la necesidad de conformar equipos multidisciplinarios dentro de los establecimientos educacionales con directores, docentes y especialistas que reconozcan y valoren la diversidad.

El gran desafío para directivos, docentes y otros profesionales, radica en el tránsito desde una escuela percibida como un espacio homogéneo en cuanto a estudiantes, en la cual se implementa un currículum a través de metodologías y didácticas diseñadas para un escolar promedio (Infante & Matus, 2009), hacia una realidad donde deben atender necesidades diversas para las cuales no necesariamente se encuentran formados o capacitados, y no cuentan con los conocimientos adecuados (Florian & Linklater, 2010).

Por otro lado, los especialistas que trabajan en educación, como por ejemplo, fonoaudiólogos, profesores diferenciales, psicólogos y asistentes sociales, están formados para apoyar el aprendizaje de grupos minoritarios. Por lo tanto, para ellos el reto consiste en transitar desde escuelas especiales hacia espacios educativos regulares integrados (Infante, 2010).

2. ¿POR QUÉ AHORA?

El contexto actual del sistema educativo, producto de las políticas educativas implementadas durante la última década, presenta una oportunidad para avanzar en el desarrollo de competencias y habilidades de directivos, docentes y especialistas que trabajan en establecimientos educacionales de Chile.

La Ley de Inclusión Escolar (2015) posee una dimensión de no selección de estudiantes, lo que reduce las barreras de acceso de NNA al sistema educativo. En este contexto, se espera que la diversidad de los estudiantes modifique su distribución en el sistema de educación y el apoyo que ofrece la Ley de Subvención Escolar Preferencial, los programas de Integración Escolar (PIE) y de Educación Intercultural Bilingüe (PIEB), por nombrar algunas políticas, también se expanda a lo largo del sistema.

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente, cuya implementación se lleva a cabo desde 2016 y continuará hasta el 2025, presenta otra importante oportunidad para revisar la formación inicial y en ejercicio de los docentes. Además, el aumento de horas no lectivas para los docentes de aula permitirá contar con más tiempo para planificar y adaptar metodologías, didácticas y materiales, en base a la diversidad y necesidades propias de cada estudiante.

Por último, el envejecimiento y consecuente próximo retiro de un número considerable de directivos y docentes trabajando en los establecimientos educacionales, especialmente de aquellos en el sector municipal (OECD, 2014, 2017), genera una oportunidad para atraer nuevos docentes formados con más y mejores conocimientos para atender la diversidad de los estudiantes OECD (2018). El cambio generacional permite definir nuevas estrategias de formación inicial y nuevos sis-

temas de apoyo para directivos, docentes y especialistas, para que cuenten con las competencias y recursos necesarios para enfrentar las nuevas demandas de la educación.

3. ¿DÓNDE ESTAMOS? DIAGNÓSTICO

A partir de los resultados de la quinta encuesta La Voz de los Directores (LVD) —aplicada durante el segundo semestre de 2017 por el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE)— se extrae que solo el 49% de los directivos señala que su establecimiento está preparado para enseñar en un contexto de mayor diversidad de aprendizajes, en el marco de la Ley de Inclusión (Rivero, 2018).

En relación con las capacidades docentes, en general, y sus competencias para la gestión de la diversidad, en particular, existe la percepción de una importante escasez de docentes calificados en el sistema, especialmente en el sector municipal. Este es un resultado sistemático, que se repite a través del tiempo. En efecto, los resultados de la primera versión de LVD en 2014, indican que el 37% de los directores de establecimientos municipales señala que los docentes no se encuentran bien preparados para enseñar a los estudiantes (Weinstein y Hernández, 2014). Luego, en 2017, el 26% de los directores de establecimientos municipales indica que la falta de preparación de los profesores es una de las principales dificultades que enfrentan para ejercer su cargo (Rivero, 2018).

En la misma línea, según la OECD (2018), los desafíos en la preparación de la calidad docente parecen ser más importantes en establecimientos municipales, en zonas rurales y escuelas que atienden a una gran población de estudiantes vulnerables. Esto es, en establecimientos educacionales en los cuales las necesidades de aprendizaje pueden ser más complejas.

Luego, cuando se indaga sobre las medidas que más tendrían efecto sobre la calidad de la educación, hacia 2014, alrededor del 50% de los directivos mencionaban el fortalecimiento de la educación inicial docente como política prioritaria (Weinstein y Hernández, 2014). Este resultado se ha mantenido relativamente estable en el tiempo, siendo 48% en 2016 (Rivero, 2016) y 47% en 2017 (Rivero, 2018).

A nivel institucional, la Agencia de Calidad de la Educación ha difundido un modelo teórico para la gestión de la diversidad en aprendizajes, en el cual directivos, docentes y especialistas son los principales actores para su implementación. Este modelo reconoce tres niveles fundamentales que afectan su proceso y desarrollo: i) cultura y clima escolar; ii) políticas y prácticas institucionales y iii) prácticas pedagógicas. Ver Figura 2.

Figura 2:



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2018)

En relación con los instrumentos estratégicos actualmente disponibles en el sistema para los establecimientos educacionales y que podrían ser herramientas importantes para la gestión de diversidad, se cuentan el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), el Manual de Convivencia y el Reglamento de Evaluación. Un estudio exploratorio de la Agencia de Calidad de la Educación (2018) indica que estos pueden contradecirse en la práctica. Por lo tanto, PEI y PME deberían abordar explícitamente los temas de inclusión.

El mismo estudio analiza la organización interna de los establecimientos y específicamente, las prácticas en el desarrollo profesional docente que son necesarias para una buena gestión de la diversidad. En cuanto a la inducción, existe valoración por el trabajo en terreno y experiencias prácticas, más que por lo teórico. Respecto a capacitación y formación continua, si bien se aprecia su relevancia, existe escasa participación en capacitaciones relacionadas con gestión de la diversidad. La práctica de trabajo colaborativo se desarrolla de manera incipiente a través de reflexión pedagógica y el intercambio de prácticas entre docentes y con profesionales de apoyo. Por último, la observación de clases que es desarrollada por algún profesional del equipo directivo, del PIE o por pares, no apunta a evaluar de manera formativa aspectos relacionados con la gestión de la diversidad de aprendizajes (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

Finalmente, el diagnóstico actual sobre la consideración de la diversidad en la gestión pedagógica indica que esta es incipiente. En particular, en la mayoría de los establecimientos estudiados, la diversidad no se explicita en el proceso de planificación. Las metodologías de enseñanza no se han adaptado hacia métodos más activos y participativos por parte de los estudiantes para que se identifiquen con su proceso de

aprendizaje. Y si bien se realizan diagnósticos sobre estilos de aprendizajes, no existe diferenciación de la enseñanza en la práctica. Un mayor desarrollo se observa en la construcción de instrumentos de evaluación, los cuales sí se adaptan, dependiendo de las necesidades de los estudiantes, especialmente en establecimientos con PIE. Sin embargo, métodos de retroalimentación formativa son subutilizados (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

4. ¿QUÉ QUEREMOS LOGRAR?

VISIÓN DE LARGO PLAZO

Queremos contribuir a fortalecer un ambiente inclusivo en todo el sistema educativo, mediante el desarrollo continuo de capacidades de directivos, docentes y especialistas, para que implementen procesos y estructuras en las tres dimensiones del modelo de gestión de la diversidad de aprendizajes propuesto por la Agencia de Calidad de la Educación (2018): i) cultura y clima escolar; ii) políticas y prácticas institucionales y iii) prácticas pedagógicas. Para ello, es necesario producir un cambio cultural entre directivos, docentes y especialistas, en ejercicio y en formación inicial, para que valoren y respeten la diversidad de todos los actores y en todos los niveles de la comunidad educativa. Lo anterior se debería reflejar en el establecimiento de altas expectativas para todos los estudiantes y prácticas diarias de gestión institucional (a nivel de escuela) y pedagógica (a nivel de aula).

Por lo tanto, es importante que las políticas educativas contemplen y aseguren los recursos e instrumentos para el desarrollo de capacidades de directivos, docentes y especialistas en ejercicio para una mejora instruccional continua. En este contexto, se debe garantizar una oferta de cursos de especialización que desarrollen habilidades necesarias para la implementación de prácticas de inclusión escolar y que se encuen-

tren en constante actualización, de manera de garantizar su pertinencia. Estos programas de formación deben estar basados en evidencia con el fin de que sean altamente efectivos.

Asimismo, es necesario promover el valor de la diversidad y la inclusión entre estudiantes de Pedagogía y modificar los planes de formación inicial para que profundicen en la gestión pedagógica de la diversidad, tanto conceptualmente como en cada práctica docente. Los futuros docentes deben ser expertos en cómo se aprende y enseña en función de la diversidad, y desarrollar habilidades, conocimientos y competencias que les permitan ejercer su práctica de manera colaborativa (enfoque, planificación, estrategias didácticas, evaluación y dominio del ambiente en aula), compartiendo experiencias entre sus equipos de trabajo, enriqueciendo así sus conocimientos y mejorando su instrucción.

5. ¿CÓMO DEBIÉRAMOS ABORDAR ESTE DESAFÍO?

Se debe generar un sistema de desarrollo profesional de capacidades de gestión de la diversidad de aprendizajes para directivos, docentes y especialistas, que se encuentre actualizado, basado en evidencia y disponible desde su formación inicial y durante todo su ejercicio profesional. Ello, para fortalecer un ambiente escolar inclusivo y promover prácticas institucionales y pedagógicas que aborden de manera explícita la diversidad en todos los establecimientos educacionales del país.

La propuesta considera tres componentes:

PROMOCIÓN DE UNA CULTURA INCLUSIVA: SE PROPONE GENERAR UN CAMBIO CULTURAL ENTRE LOS EQUIPOS DE TRABAJO DE CADA ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL, PROMOVRIENDO LA INCLUSIÓN, CONSIDERANDO LA EVIDENCIA EMPÍRICA INTERNACIONAL Y NACIONAL SOBRE LOS BENEFICIOS DE APOYAR LA DIVERSIDAD DENTRO DEL AULA.

— FORMACIÓN CONTINUA CON FOCO EN GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD: SE PROPONE REVISAR LA OFERTA DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA DIRECTIVOS, DOCENTES Y ESPECIALISTAS EN EJERCICIO, CON EL FIN DE PLANTEAR TEMÁTICAS NECESARIAS Y NO CUBIERTAS POR LA OFERTA EXISTENTE. ADEMÁS DE LA FORMACIÓN EN EJERCICIO, DEBERÍA EXISTIR UN ACOMPAÑAMIENTO PARA EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS DOCENTES EFECTIVAS PARA LA INCLUSIÓN QUE SEA CONSTANTE POR PARTE DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, MONITOREADO REGULARMENTE POR LA AGENCIA DE CALIDAD DE EDUCACIÓN.

— ADECUACIÓN DEL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: SE PROPONE REVISAR LAS MALLAS ACTUALES DE LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA Y REALIZAR PROPUESTAS PARA QUE ESTAS INCORPOREN DE MANERA EXPLÍCITA LA GESTIÓN DE DIVERSIDAD DE APRENDIZAJES, DE MANERA DE DESARROLLAR CAPACIDADES DESDE EL INICIO PARA IMPLEMENTAR PRÁCTICAS INSTITUCIONALES Y PEDAGÓGICAS CON FOCO EN LA INCLUSIÓN.





PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS E INNOVACIÓN



ACCION COLECTIVA POR LA EDUCACIÓN

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS E INNOVACIÓN

PROPUESTA 1: PLATAFORMA DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS EFECTIVAS

1. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE?

Los procesos de toma de decisiones se vuelven cada vez más complejos pues implican: contar con información confiable; apoyarse en conocimiento especializado para la construcción de programas públicos; considerar mayores exigencias de transparencia por parte de la ciudadanía y mayor fiscalización respecto al uso de recursos; mayor efectividad de las políticas públicas dadas las restricciones presupuestarias, entre otros aspectos. Estas son algunas de las razones ligadas al objetivo de promover la toma de decisiones basada en evidencia (Burns & Schuller, 2007). Adicionalmente, apelar al uso de la evidencia y el conocimiento disponible en la toma de decisiones responde a cuestiones éticas, en tanto dichas decisiones afectarán la vida de las personas.

En este contexto de mayor demanda por el uso de evidencia, se vuelve necesario identificar lo que funciona y tiene resultados efectivos, respecto de aquello que carece de impacto o efecto probado. Se desprende de lo anterior la necesidad de que dicho conocimiento y evidencia académica sean accesibles, actualizados y disponibles para todos los actores que participan del sistema educativo. En este sentido, las metodologías y plataformas de sistematización de evidencia buscan responder a dicha necesidad.

Uno de los métodos para la sistematización de evidencia que se ha venido imponiendo como buena práctica se relaciona con las revisiones sistemáticas y los metaanálisis (Gough, Oliver, & Thomas, 2012). Estos métodos buscan establecer un protocolo claramente definido de búsqueda, clasificación, análisis y síntesis de la investigación que da cuenta de

la evidencia disponible en un tema determinado, incluyendo el cálculo y reporte de los impactos esperados de un tipo de intervención en particular.

Así, resulta de vital importancia —tanto ética como presuestariamente— poder contar con una síntesis de las prácticas que logran efectividad a la hora de implementarse en el aula. Esto permite identificar el "qué es lo que funciona", basado en evidencia nacional e internacional. Sin embargo, luego de tener claridad del "qué", es necesario identificar el "cómo", "cuándo o en qué momento del ciclo escolar", "dónde" y "con quiénes" se puede o debe implementar estas prácticas para conseguir los impactos esperados. Además, es necesario dilucidar estas últimas preguntas con el fin de contextualizar las prácticas más efectivas al territorio y población local. Finalmente, es clave poder "empaquetar" estas prácticas efectivas con el fin de transferirlas y escalarlas al resto del sistema educativo.

2. ¿POR QUÉ AHORA?

VENTANA DE OPORTUNIDADES

Si bien Chile presenta mejores niveles de calidad educativa que el resto de Latinoamérica y el Caribe (i.e. resultados en PISA y TERCE), esta relación se revierte cuando nos comparamos con otros países en desarrollo y desarrollados (OCDE). Más aún, los datos muestran que en los últimos años nuestro país exhibe un cierto estancamiento en algunas áreas disciplinares y crecimiento insuficiente en otras.

En este contexto, y debido a la propia evolución del debate mundial en educación, en la última década se ha comenzado a instalar con mayor fuerza el paradigma de la innovación educativa, entendida especialmente como cambios metodológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho paradigma, tiene a la base las siguientes ideas claves:

- Las personas construyen el conocimiento y lo hacen de manera activa; no son simples receptoras de información. Para esto requieren interactuar y experimentar con objetos y/u otras personas. Esta visión deriva en el método de aprendizaje experiencial, basado en John Dewey y elaborado más exhaustivamente por Kolb (2001), donde se busca que los estudiantes resuelvan problemas auténticos de forma directa.
- El nuevo conocimiento es significativo para las personas solo en la medida en que pueden relacionarlo con sus conocimientos previos. Este argumento está sustentado en la teoría del aprendizaje significativo de Ausbel (2002).
- El contexto social y cultural media el proceso de construcción de significado que llevan a cabo las personas al aprender (Vygotsky, 1981).
- Para aprender, las personas necesitan participar activamente de situaciones o actividades, reflexionando luego sobre su propio proceso de aprendizaje.

En resumen, este paradigma educativo propone la incorporación del estudiante a sus propios procesos de aprendizaje, participando en debates, escribiendo ensayos, reflexionando de forma individual o trabajando en grupo, entre otros métodos (Paulson y Faust, 2010).

Estas formas de aprender necesitan de un rol docente diferente al tradicional. El docente debe actuar como un facilitador de situaciones de aprendizaje, orientando el proceso de cada estudiante, para lo cual es clave el conocimiento que tiene sobre este. La labor del docente no es la del transmisor de conocimientos, sino la del mediador que diseña su clase

teniendo en cuenta al estudiante como protagonista y constructor del conocimiento.

Dado que se asume que el aprendizaje es un proceso dinámico, su evaluación es formativa, basada en retroalimentaciones constantes que acompañan el proceso y no surgen solo al finalizar este o al alcanzar las metas esperadas.

Por esta razón hoy estamos enfrentando una gran oportunidad para identificar, sistematizar, visibilizar y replicar prácticas efectivas que vayan en la dirección mencionada.

3. ¿DÓNDE ESTAMOS?
DIAGNÓSTICO

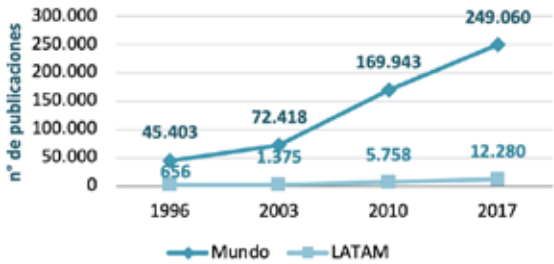
El Informe de la Ciencia hacia el 2030, publicado por la UNESCO (2015) muestra los avances que han tenido los países a nivel de inversión en investigación y desarrollo científico, destacando un mayor gasto en I+D en el mundo. Asimismo, resulta relevante el crecimiento (23,4%) en el número de publicaciones reportadas por el Science Citation Index Expanded entre el año 2008 y 2014¹.

Si se observan los datos reportados por SCImago Journal & Country Rank, que incluye revistas e indicadores científicos nacionales desarrollados a partir de la información contenida en la base de datos Scopus®, el año 2017 hubo más de tres millones de documentos publicados en el mundo. De estos, 7,8% corresponden a documentos clasificados en las ciencias sociales, esto es, más de 249.000 artículos publicados durante 2017.

³ De un total de 1.029.471 publicaciones para el año 2007 a un total de 1.270.425 publicaciones para el año 2013. Datos del Science Citation Index Expanded de la Web of Science de Thomson Reuters, recopilados para la UNESCO por Science-Metrix, mayo 2015.

Gráfico N°1:

Publicaciones en Ciencias Sociales



Fuente: SUMMA en base a los reportes elaborados por SCImago Journal & Country Rank.

Como se observa en el gráfico n°1, la publicación de estudios e investigaciones en relación con las ciencias sociales ha aumentado de manera progresiva y considerable durante los últimos 20 años, quintuplicándose a nivel mundial y creciendo hasta 19 veces en América Latina. Aun así, cabe destacar que solo 4,9% de la producción mundial en ciencias sociales proviene de Latinoamérica.

En cuanto a la producción en materias de educación, según SCImago Journal & Country Rank, en el año 2017 esta llegó a más de 55.000 publicaciones en el mundo, es decir, 1,8% de la producción científica mundial. Sobre la distribución por región, se observa que en el área de la educación (gráfico n°2) Norteamérica y Europa concentran la mayor producción científica con 33% y 30%, respectivamente. Asia alcanza 18%, mientras que América Latina, muy por debajo del resto de las regiones, logra 5%, es decir, alrededor de tres mil publicaciones en educación durante el 2017. A pesar de esto, cabe destacar que en los últimos 7 años América Latina prácticamente ha duplicado su producción en educación. Solo África se encuentra por debajo, con 1.430 estudios en educación durante el 2017.

Gráfico N°2:

Distribución de publicaciones en Educación según región durante el 2017



Fuente: SUMMA en base a los reportes elaborados por SCImago Journal & Country Rank

Como se observa en el gráfico n°2, existe un escenario de mayor producción científica global, y en educación esta va aumentando de manera considerable. La pregunta que surge con fuerza se relaciona con cómo identificar los medios y mecanismos más efectivos para hacer disponible este conocimiento y evidencia, de manera de facilitar su utilización por parte de la comunidad escolar. Si queremos que la comunidad educativa pueda hacer uso de la evidencia de alta calidad para la toma de decisiones, se hace fundamental articularla y sistematizarla de forma que ella pueda ser movilizada y puesta en práctica.

Por ejemplo, la Agencia de Calidad de la Educación ha demostrado que existen prácticas docentes, tales como la retroalimentación formativa o el aprendizaje colaborativo, que se asocian fuertemente a un mejor desempeño académico. Este tipo de prácticas pedagógicas están sólidamente avaladas por la evidencia internacional.

4. ¿QUÉ QUEREMOS LOGRAR?

Se propone crear una Plataforma de Prácticas Educativas Efectivas (PPEE) para Chile, tal como la desarrollada por SUMMA para América Latina y el Caribe. Se trata de una herramienta en línea que sintetiza evidencia académica de alta calidad de nivel internacional y latinoamericano sobre la efectividad de intervenciones educativas a nivel escolar. Esta plataforma pretende ser un apoyo relevante para los responsables de tomar decisiones políticas, profesores, directores, ONG, sociedad civil y la comunidad educativa en su conjunto. Sus objetivos son:

- Promover la toma de decisiones basada en la evidencia e investigación, con el fin de fomentar la calidad, inclusión y equidad en la educación.
- Ayudar a superar una serie de barreras que impiden que los responsables de la formulación de políticas y los principales actores de la educación hagan un adecuado e intensivo uso de la evidencia. Entre ellas, el acceso limitado a información de alta calidad, los altos costos de procesamiento y síntesis del conocimiento acumulado, la falta de confianza en el tipo y validez de la información, así como las dificultades para poner efectivamente en práctica la evidencia disponible.
- Proporcionar un resumen de calidad, accesible y fácil de usar sobre la investigación educativa que proviene de estudios realizados por académicos independientes.
- Ofrecer información rigurosa sobre las estrategias que ayudan a mejorar los resultados de aprendizaje, la calidad y equidad de la educación. Ello implica que los actores interpreten la evidencia disponible en el marco de sus contextos y criterio profesional, haciendo uso de la información de forma cuidadosa y responsable.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS E INNOVACIÓN

- Ser una herramienta práctica, que permite comparación entre enfoques e incluye consideraciones para tener en cuenta durante su proceso de implementación.
- Abrir un espacio de reflexión y colaboración entre los países de la región para compartir, discutir e implementar las mejores estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Este tipo de plataformas no provee recetas para el éxito, sino que proporciona un punto de partida, basado en el conocimiento acumulado global, desde el cual los interesados pueden comenzar a formular preguntas pertinentes y diseñar estrategias efectivas teniendo en cuenta sus necesidades, capacidades y desafíos locales. ¿Qué tipo de prácticas debemos cambiar o fomentar? ¿Cuáles son las mejores maneras de lograr los resultados deseados en mi contexto específico y en la escuela? ¿Cuáles son las prioridades para un mejor aprendizaje? ¿Dónde debemos concentrar nuestros esfuerzos y recursos? Estas son algunas de las preguntas claves que este tipo de plataforma probablemente planteará y también, en parte, ayudará a responder.

PROPUESTA 2: OBSERVATORIO NACIONAL DE INNOVACIONES EDUCATIVAS

I. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE?

Los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al desafío de transformar y adaptar sus estructuras institucionales, prácticas, procesos y dinámicas de trabajo para alinearlos con el nuevo escenario sociocultural, económico y político. Este implica la intensificación de la globalización, el desarrollo continuo de nuevas tecnologías y procesos productivos, el aumento de la demanda de competencias y habilidades laborales del siglo XXI, y el empoderamiento de la ciudadanía y sus derechos.

Esta urgente necesidad de adaptación requiere innovar a nivel estructural y también a nivel de las prácticas educativas en el aula, no solo para impulsar la mejora de los aprendizajes, sino que también para dar un salto cualitativo en materia de equidad e inclusión social.

Según datos del WEF (2018), cerca de 75 millones de trabajos desaparecerán en los próximos 5 años, sin embargo, la buena noticia es que más de 130 millones de nuevos empleos emergerán. Lo crítico es que, para la gran mayoría de esos futuros empleos, la sociedad no está formando a sus ciudadanos en las capacidades requeridas. En efecto, estos empleos serán altamente intensivos en el uso de habilidades de orden superior, tales como creatividad, pensamiento crítico, comunicación, autorregulación y colaboración, entre otras.

Por esta razón, la innovación ha venido a ocupar un lugar central en las múltiples propuestas desarrolladas por agencias de cooperación internacional, organismos multilaterales, gobiernos nacionales y actores locales.

La importancia de desarrollar un observatorio de innovaciones dice relación con destacar iniciativas, programas y prácticas que creen valor y que contribuyan al mejoramiento de la calidad, equidad e inclusión de los sistemas educativos. En el mediano y largo plazo, este observatorio debería constituirse en una herramienta que sistematice y genere información sobre el tipo de innovaciones educativas, los actores que las impulsan, los contextos en que ocurren, los procesos que desarrollan y los ámbitos de acción en los cuales se concentran. Todo lo anterior, para incentivar a los distintos actores a mirar con ojos renovados sus propias realidades locales, identificar problemas y poner en práctica nuevas ideas y soluciones para abordar sus desafíos en el presente y futuro. En este sentido, el observatorio no solo busca valorar y destacar las innovaciones más prometedoras, sino también generar una plataforma que promueva la transferencia y escalamiento de estas.

2. ¿POR QUÉ AHORA?

VENTANA DE OPORTUNIDADES

En nuestro país se observa un relativo estancamiento en los resultados de aprendizajes medidos tanto por pruebas nacionales (SIMCE) como por pruebas internacionales (PISA). Por esta razón, las importantes y deseables transformaciones estructurales que se están impulsando en el sistema educativo chileno debieran apuntar a mejorar la calidad de los aprendizajes y la incidencia sobre el núcleo pedagógico que estructura los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, poner a disposición innovaciones efectivas desarrolladas localmente, permitiría a los tomadores de decisión —ya sean servicios locales de educación, municipalidades, establecimientos, entre otros— hacer uso de aquellas estrategias que ya sabemos que funcionan, construyendo caminos de mejora con altas posibilidades de éxito.

3. ¿DÓNDE ESTAMOS?

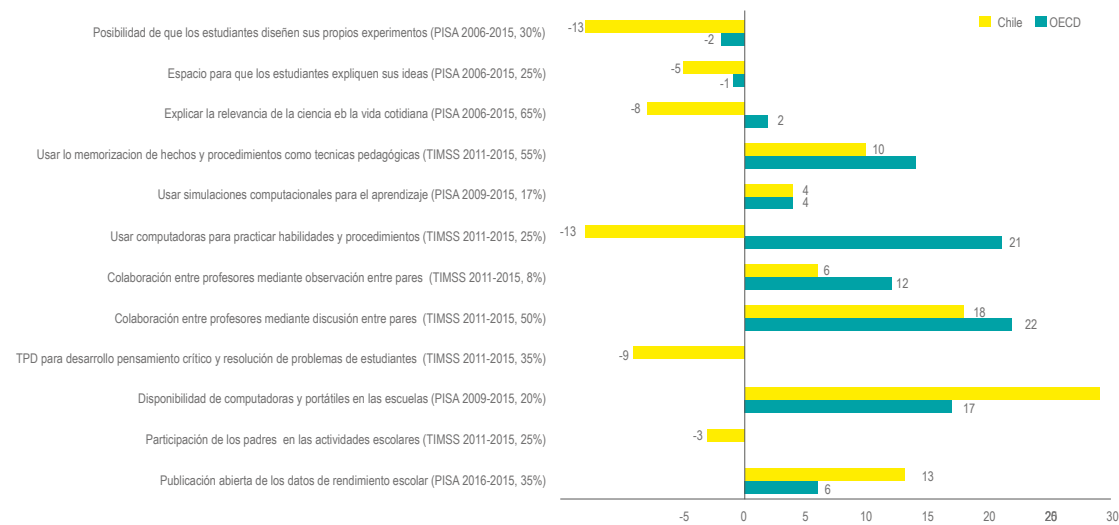
DIAGNÓSTICO

Lamentablemente, si bien existen distintas experiencias de innovación pedagógica en el país, en su mayoría se trata de experiencias más bien aisladas. Es necesario sistematizarlas y visibilizarlas, para generar información detallada y robusta que permita un posterior escalamiento a nivel sistémico.

Por otra parte, a nivel mundial y en particular el sistema escolar chileno, se ha evolucionado insuficientemente en materia de los modelos pedagógicos utilizados. Se tiende a seguir un modelo de enseñanza anclado en el siglo XIX, que privilegia las clases expositivas, frontales, con una pedagogía más conductista y transmisora de contenidos, donde se desarrollan principalmente habilidades de orden inferior. En efecto, si bien se ha avanzado —tanto en el mundo como en Chile— respecto de la necesidad de un cambio de paradigma, esto ha sido a nivel de debate e ideas. El paradigma constructivista no ha permeado el proceso enseñanza-aprendizaje, ni la forma de interactuar en el aula con la intensidad y masividad que quisiéramos. En la mayoría de los casos no se han incorporado técnicas basadas en el desarrollo de habilidades del siglo XXI, con metodologías activas, donde el protagonismo lo tiene el estudiante. Esto se hace patente al revisar los datos provistos por la OCDE en relación con distintas prácticas pedagógicas e innovaciones. En todos los casos, con excepción de la publicación de datos de rendimiento académico y disponibilidad de computadores, Chile se encuentra muy por debajo de la tendencia observada en los países más avanzados (ver gráfico 3).

Gráfico N°3:

Innovación en Educación en los países de la OCDE



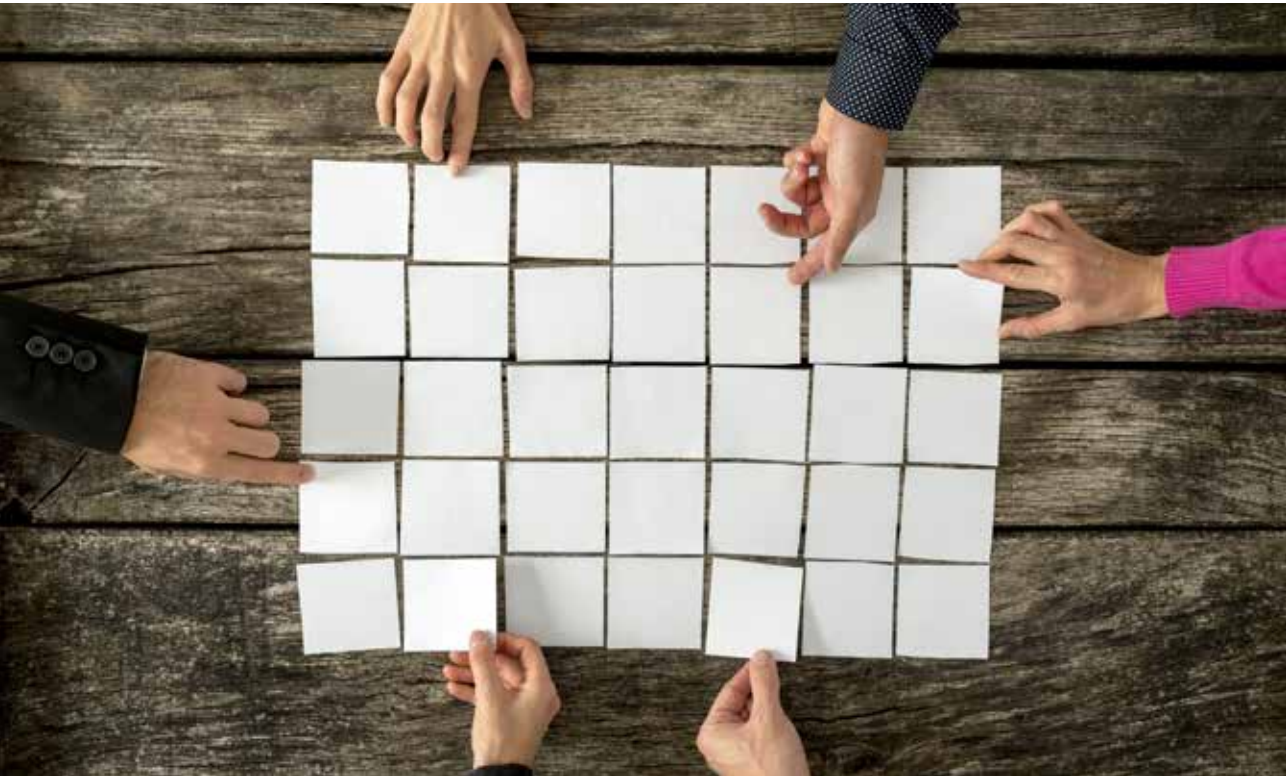
Fuente: OECD (2017)

darle seguimiento a dichos procesos; mejorar los procedimientos de investigación y sistematización que faciliten la producción y transferencia de conocimientos sobre innovación educativa en Chile; y contar con un espacio nacional de intercambio, divulgación, reflexión y formación en procesos de innovación educativa.

El Ministerio de Educación ha avanzado en los últimos años hacia la creación de un centro de innovación. Sin embargo, este centro aún no posee una agenda o estrategia clara que permita crear un ecosistema nacional de innovación en educación, robusto y para el largo plazo. Urge realizar una discusión abierta sobre la institucionalidad pública y la estrategia nacional que se busca seguir en este ámbito.

4. ¿QUÉ QUEREMOS LOGRAR?

Se requiere avanzar hacia un sistema que entienda la innovación como parte estructural de los procesos pedagógicos. Sabemos que en la actualidad existen múltiples iniciativas locales que no son relevadas ni reconocidas, ya que no existen mecanismos adecuados para institucionalizar y sostener en el tiempo dichas experiencias. Para lograr este objetivo de largo plazo, se requiere contar con un marco de referencia y estándares compartidos sobre lo que es una innovación educativa; determinar los recursos técnicos y humanos para



PROPUESTA 3: SISTEMA DE ESCALAMIENTO DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS EFECTIVAS

1. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE?

Actualmente existe un conjunto de estrategias pedagógicas que permiten ampliar las oportunidades de aprendizaje de las y los estudiantes a lo largo de todo el país y en distintos niveles educativos. Muchas de estas estrategias están dando resultados a pequeña escala, en una escuela o en redes de escuelas y liceos. Sin embargo, dado su nivel de efectividad y aporte a la mejora en los aprendizajes, bien podrían expandirse al conjunto de un territorio o sistema educativo. Desde esta premisa, se considera necesario crear un sistema de escalamiento de prácticas efectivas que, en vinculación con un observatorio de innovación y una plataforma de prácticas educativas efectivas, permita ampliar el nivel de alcance y profundidad de cambios que contribuyan de forma sostenida a la mejora educativa de nuestro país.

2. ¿POR QUÉ AHORA?

El diagnóstico compartido sobre el estancamiento de los resultados de aprendizaje y la calidad de la educación en Chile, sumado a las metas del ODS4 que se han suscrito con la Agenda 2030, plantean el desafío de mejorar la calidad de la educación, sus niveles de equidad e inclusión.

También existe un mayor consenso respecto de la necesidad de tomar decisiones en base a evidencias que demuestren la efectividad de dichas prácticas. En este sentido, cada vez existe más información y conocimiento a nivel internacional sobre el tipo de intervenciones escolares que tienen mayores efectos positivos en la mejora de los aprendizajes.

En este marco, diseñar un sistema de escalamiento de prácticas efectivas se vuelve una tarea prioritaria y urgente, toda vez que el estado actual de los aprendizajes en Chile da cuenta de las enormes brechas que nos separan de los países más desarrollados.

3. ¿DÓNDE ESTAMOS? DIAGNÓSTICO

Actualmente, existen numerosas iniciativas que, tanto desde el sector público como privado, apuntan a mejorar la calidad de la educación en distintos contextos y niveles educativos. Si bien existe cierto conocimiento y difusión de estas experiencias entre los actores que participan de ellas, no pasan de constituir acciones aisladas que no logran articularse en un sistema que contribuya al escalamiento de buenas prácticas para mejorar los aprendizajes.

Existen ejemplos interesantes en este campo. En los últimos 10 años, a nivel de sociedad civil, la Red de Escuelas Líderes impulsada por distintas fundaciones (Arauco, Minera Escondida, Chile, Oportunidad) comenzó articulando a 20 escuelas que implementaban innovaciones y hoy cuentan con una red de 110 establecimientos que desarrollan acciones en las siguientes áreas: vinculación escuela-comunidad, estrategias de enseñanza y aprendizaje, promoción del arte y la cultura, fortalecimiento el área socioafectiva y valórica.

Un segundo ejemplo relevante en cuanto a modelo de gestión y alcance es Puentes Educativos, proyecto de innovación educativa enfocado en el desarrollo de habilidades del siglo XXI en docentes y estudiantes de escuelas rurales de Chile, Guatemala y Nicaragua. A través de formación docente, acompañamiento pedagógico dialógico, recursos educativos y trabajo en red, ha logrado impactar a más de 700 escuelas y cerca de

3.000 docentes de 3 países de la región. Esta iniciativa fue fruto de un modelo público-privado y sociedad civil.

Desde el sector público se han implementado múltiples programas educativos, dependientes de distintos servicios y unidades del Ministerio de Educación. Sin embargo, no existe información sistematizada de las metodologías utilizadas y de sus resultados e impacto.

En definitiva, el panorama actual en torno a la innovación educativa da cuenta que, si bien existen variadas experiencias, no hay información sistematizada del impacto de las iniciativas impulsadas ni una institucionalidad que articule, difunda y escale estas experiencias.

4. ¿QUÉ QUEREMOS LOGRAR?

Las instancias de colaboración en educación e implementación de estrategias orientadas a la mejora en los aprendizajes han aumentado significativamente en el último tiempo. Con la implementación de un sistema de trabajo que permita identificar el conjunto de acciones que muestren resultados efectivos a nivel de escolar, se pretende entregar insumos para mejorar las políticas educativas.

De esta manera, se busca articular la experiencia de las escuelas con el diseño de políticas públicas que involucren activamente a los actores de la comunidad educativa, que fomenten el rol investigador de los docentes y que generen espacios participativos que, a largo plazo, tengan influencia en la toma de decisiones y que aporten a nivel nacional a la mejora en los aprendizajes de las y los estudiantes.

En este sentido, es fundamental contar con un modelo de escalamiento que permita vencer la barrera y pasar de iniciativas

puntuales y aisladas hacia programas sostenibles y con alcances masivos (ver Diagrama 1). Para esto, se propone un modelo que parte desde la evidencia sobre lo que funciona ("qué"), para luego pasar a la creación de contenidos educativos contextualizados para la formación docente y el trabajo en el aula ("cómo", "dónde", "con quiénes" y "cuándo"), y así posteriormente implementar la intervención a escala reducida. Esta debiese aprovechar la potencialidad de las TIC e incorporar un enfoque de redes de aprendizajes de alumnos, profesores y escuelas. Paralelamente, debe existir un componente de monitoreo y evaluación permanente que entregue información valiosa a la implementación. A su vez, es necesario considerar elementos de escalabilidad y sostenibilidad. Esta última etapa debe incorporarse desde un inicio de la intervención, ya que requiere el compromiso de actores claves que permitan dicho objetivo.

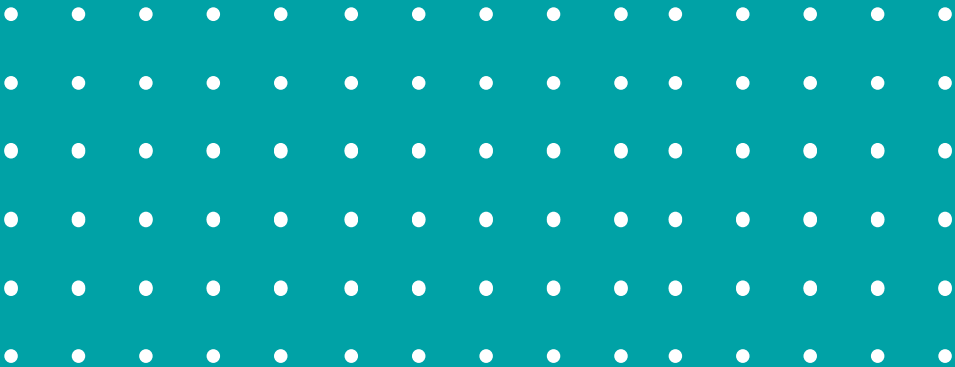
Diagrama N°1:

Modelo de Innovación Basada en Evidencia: Caso SUMMA

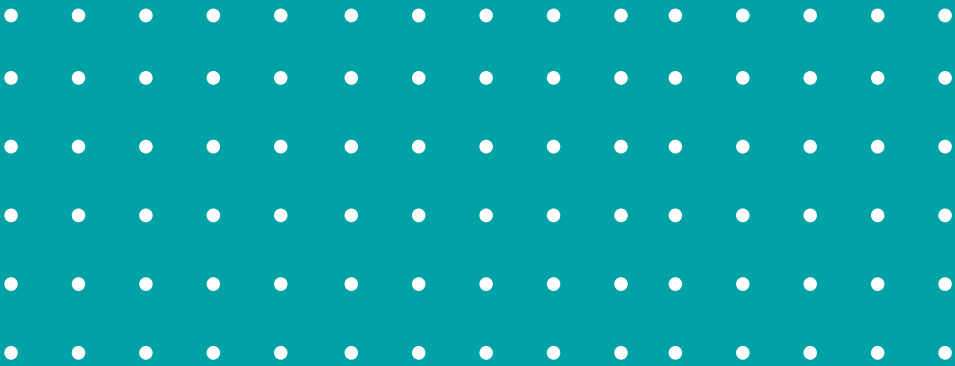


Fuente: SUMMA (2018).

Por último, es preciso también diagnosticar los marcos legales, reglamentarios y recursos necesarios para identificar las condiciones habilitantes que permitan el escalamiento de las prácticas efectivas identificadas.



EQUIPOS DIRECTIVOS



ACCION COLECTIVA POR LA EDUCACIÓN

EQUIPOS DIRECTIVOS

PROPUESTA 1: PERFECCIONAMIENTO DEL SISTEMA DE CONCURSOS PARA LA CONTRATACIÓN DE EQUIPOS DIRECTIVOS¹.

1. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE?

La literatura internacional concuerda en señalar que los equipos directivos poseen un rol clave en la eficacia escolar. De los factores dependientes de la escuela, el liderazgo directivo explica aproximadamente el 25% de los aprendizajes de los estudiantes. Además, la evidencia muestra que es difícil que haya una mejora sostenible en el tiempo si no existe un adecuado liderazgo directivo (Leithwood, K.; Seashore L. K.; Anderson & S.; Wahlstrom, K., 2004).

Según las conclusiones de OCDE (2018) los directivos escolares son actores críticos para moldear los ambientes de enseñanza y aprendizaje. Este reporte recomienda a Chile fortalecer la calidad de su enseñanza por medio de: La promoción de oportunidades de desarrollo profesional de alta calidad para todos los docentes y directivos escolares y el desarrollo de un sólido plantel profesional de directivos y directores escolares (recomendación 3.4 y 3.5 del Informe).

Indica el Informe, que los directores y los equipos directivos escolares han sido el eslabón perdido en el proceso de reforma en Chile, señalando que es urgente desarrollar un fuerte equipo profesional de directivos escolares y directores para impulsar la calidad docente y el mejoramiento escolar en Chile. Este equipo debiera tener la tarea de liderar e implementar cambios a nivel escolar y regional. Lamentablemente, la ausencia de una estructura y oportunidades de desarrollo profesional directivo dificulta la meta bien intencionada de mejoramiento escolar y desempeño estudiantil.

¹ En este documento entenderemos como parte de los equipos directivos a lo menos a directores, jefes de la unidad técnico-pedagógica e inspectores generales, u otro cargo dentro de la escuela que contemple la labor de "movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela" (Leithwood, 2009).

2. ¿POR QUÉ AHORA?

A siete años de la entrada en vigencia de la Ley 20.501 de Calidad y Equidad de la Educación, que modifica el sistema de elección de directores para establecimientos educacionales municipales, es posible plantear algunas modificaciones que apuntan a mejorar este sistema y articularlo con las reformas que implementa el nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente y la Nueva Educación Pública.

En especial, luego de la entrada en vigencia del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, los directores han quedado con remuneraciones muy parecidas a las de los docentes de aula encasillados en el tramo de Experto, y en algunos casos, incluso en tramos inferiores. Aún más notoria es la urgencia de articulación para el caso de los jefes de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) que no han quedado encasillados en el tramo Avanzado y, al no hacer clases en general, no pueden acceder al tramo Experto.

Lo anterior ha repercutido en la disminución del número de postulaciones a los concursos en los últimos años. Antecedentes cuantitativos entregados por el Servicio Civil sobre el comportamiento de los concursos al cargo, señalan que, comparado con el mismo periodo del año anterior y considerando el nuevo requisito legal de tener tramo mínimo Avanzado para acceder al cargo, el número de postulantes ha disminuido 22%; el número de candidatos admisibles ha disminuido 14% y el número de concursos desiertos ha aumentado 10%.

3. ¿DÓNDE ESTAMOS? DIAGNÓSTICO

La Ley 20.501 planteaba que, al año 2016, la totalidad de los establecimientos municipales deberían tener un director seleccionado mediante el mecanismo de Alta Dirección Pública (ADP). Sin embargo, según lo indicado por la Agencia de la Calidad (2016) la realización de los concursos ha dependido de la iniciativa de cada sostenedor municipal, por lo que aún hay comunas que no han completado este proceso. Además, la evidencia sobre los efectos de este nuevo sistema de selección ha arrojado resultados aún imprecisos, lo que presenta una oportunidad de ajustes de esta política pública (Errázuriz, M., Williamson, C., & Kutscher, M., 2016)

La selección por ADP ha logrado posicionarse como un proceso más transparente y selectivo. Sin embargo, para el caso de selección de directivos de establecimientos educacionales el Consejo de Alta Dirección Pública coparticipa, pero es la municipalidad la que toma la decisión final. Ocurre, además, que esa decisión no responde necesariamente a perfiles de liderazgo, de práctica y a las necesidades específicas que tienen las escuelas.

A esto se suma el hecho de que los procesos de selección no consideran, necesariamente, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015), el cual define las prácticas, competencias y conocimientos para el desarrollo del liderazgo escolar en el país. Si bien en 2017 el Ministerio de Educación y el Servicio Civil desarrollaron una "Guía Metodológica para la Elaboración del Perfil de Cargo de Director de Establecimiento Educacional", esta guía es solo una recomendación para los sostenedores quienes, como se señaló, no siempre seleccionan atendiendo al perfil que efectivamente permitiría desarrollar las prácticas y dimensiones establecidas en el Marco.

Además, convendría incluir en la construcción de perfiles, la definición de otros cargos dentro de los equipos directivos, por ejemplo, jefes de la Unidad Técnico-Pedagógica e inspectores generales.

4. ¿QUÉ QUEREMOS LOGRAR? VISIÓN DE LARGO PLAZO

Queremos asegurar que se seleccionen en todo el país cargos directivos que contemplen capacidades de liderazgo según sean las necesidades específicas de cada comunidad escolar. Además, de asegurar que el perfil de selección permita su desarrollo profesional.

5. ¿CÓMO DEBIÉRAMOS ABORDAR ESTE DESAFÍO?

Se debe mejorar la selección por Alta Dirección Pública (ADP) de los directivos ampliando su cobertura, corrigiendo deficiencias y aumentando la transparencia de los procesos. Para lograr este propósito se plantean los siguientes pasos:

- **DEFINIR RESPONSABILIDADES Y ATRIBUCIONES DEL SERVICIO CIVIL Y EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PARA IMPLEMENTAR EL 100% DE LA ELECCIÓN DE DIRECTORES VÍA ALTA DIRECCIÓN PÚBLICA.** El Servicio Civil indica que los directivos seleccionados por ADP alcanzan un 66%, mientras que los DAEM un 53%. Para acelerar la implementación del 100% de elección vía ADP debe determinarse una institución responsable y con atribuciones para consolidar la implementación del sistema e impulsar la concursabilidad de manera de asegurar directivos de calidad en todas las escuelas y liceos del país.
- **LEVANTAR LAS PRINCIPALES OPORTUNIDADES DE MEJORAS DEL SISTEMA DE ADP, ENTRE ELLAS:**

- Otorgar atribuciones para fiscalizar la duración de las suplencias: por ley, estas deberían durar máximo 6 meses, y luego debería llamarse a concurso. Existen indicios de que hoy no necesariamente ocurre así.
- Perfeccionar perfiles de los concursos: es necesario incorporar a los perfiles de los concursos los contextos particulares de los respectivos establecimientos y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, para garantizar que las competencias de los profesionales seleccionados sean adecuadas y pertinentes al espacio educativo a liderar.
- Incorporar a un director de colegio como representante en la Comisión Calificadora.
- Modificar la temporalidad de los Convenios de Desempeño: planteándolos por períodos anuales, con el fin de que permita la flexibilidad y contextualización a la gestión del director.



PROPUESTA 2: GENERAR UN SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DE EQUIPOS DIRECTIVOS

1. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE?

Las conclusiones de OCDE (2018), señalan que los directivos escolares son actores críticos para moldear los ambientes de enseñanza y aprendizaje. Como se señaló previamente, el informe también recalca que los directores y los directivos escolares han sido el eslabón perdido en el proceso de reforma en Chile y que es urgente desarrollar un fuerte equipo profesional de directivos escolares y directores para impulsar la calidad docente y el mejoramiento escolar en Chile.

La ausencia de una estructura y oportunidades de desarrollo profesional y de un sistema de apoyo a los equipos directivos, dificulta sostener el mejoramiento escolar y la tarea de liderar e implementar cambios al nivel escolar, regional y nacional.

Nuestra experiencia en terreno, corroborada por la investigación académica (Bellei et al., 2014), es que las escuelas que mejoran tienen un alto grado de capacidades internas y trabajan el desarrollo de estas. Cuando existe un equipo directivo (directores, UTP y otros) con capacidad para coordinar y liderar colectivamente el trabajo docente y responder oportunamente a los cambios del contexto, la comunidad escolar se moviliza y el aprendizaje de los estudiantes se beneficia.

2. ¿POR QUÉ AHORA? VENTANA DE OPORTUNIDADES

Actualmente, nuestro país está trabajando diversos ámbitos de su reforma educativa. Hay iniciativas legislativas en discusión, y procesos de implementación de importantes normativas. En este marco, se hace imprescindible la articulación del rol, atribuciones y desarrollo de los equipos directivos con el nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente y la Nueva Educación Pública. En especial, se deben considerar las siguientes oportunidades actuales en el sistema escolar nacional:

buciones y desarrollo de los equipos directivos con el nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente y la Nueva Educación Pública. En especial, se deben considerar las siguientes oportunidades actuales en el sistema escolar nacional:

— **LA IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE (SDPD).** El SDPD estipula que los planes de formación local, que determinarán los perfeccionamientos que reciben los docentes, deben ser diseñados por los directivos escolares. Aún más, aquellas escuelas catalogadas de desempeño alto podrían presentar sus propios programas de inducción a docentes noveles, los cuales serán diseñados por los directivos. Así, es urgente para el funcionamiento del SPDP que se prepare adecuadamente a los directivos en estas temáticas.

— **LA IMPLEMENTACIÓN DE LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA (NEP).** La Nueva Educación Pública tiene el desafío de crear un nivel intermedio con foco en los aprendizajes y el mejoramiento de la calidad de enseñanza, considerando las particularidades locales y regionales de cada establecimiento. Además, se menciona como principio la colaboración y el trabajo en red, a través del intercambio de información, generación de redes de aprendizaje, intercambio de buenas prácticas pedagógicas y gestión educativa. Por ello, los Servicios Locales tendrán la oportunidad de gestionar redes de colegios con intercambio real y no solo desde la supervisión de planes estratégicos comunes.

Los directores son claves en cómo implementar los principios y desafíos del nuevo sistema de educación pública. Los equipos directivos deben contar con las habilidades, las competencias, el desarrollo, y atribuciones que necesitan para impulsar el mejoramiento de la educación pública en cada una de las escuelas y contextos de Chile (OCDE, 2018).

3. ¿DÓNDE ESTAMOS? DIAGNÓSTICO

Diversos expertos nacionales han señalado a lo menos los siguientes nudos críticos que debería abordar y articular un sistema de desarrollo profesional de equipos directivos.

Un primer nudo crítico está dado por la indefinición respecto de quiénes componen los equipos directivos y sus responsabilidades. Hoy la legislación no define quienes componen los equipos directivos, ni cuáles son sus responsabilidades, lo que dificulta la labor de estos. Por ejemplo, debería considerarse la definición del cargo, funciones y responsabilidades del jefe técnico pedagógico y del inspector general.

Un segundo nudo crítico identificado tiene que ver con la desarticulación de políticas para fortalecer el rol de los equipos directivos. En los últimos años, distintas políticas educativas en Chile han dado creciente relevancia al liderazgo escolar. Por un lado, con un conjunto de leyes que buscan definir las responsabilidades y atribuciones de los directivos (Ley N°20.370 General de Educación y Ley N°20.501 de Calidad y Equidad de la Educación). Por otro lado, se han desarrollado un conjunto de iniciativas que apuntan a mejorar las capacidades de liderazgo, ya sea asegurando la selección de los candidatos idóneos (ADP), o bien desarrollando habilidades y prácticas de liderazgo efectivo a través de programas de formación. Sin embargo, estas iniciativas constituyen acciones aisladas que no han logrado alinear los distintos procesos e instituciones (sostenedores, universidades, MINEDUC), en la línea de producir un sistema articulado de entre las funciones, atribuciones, selección, formación en ejercicio, acompañamiento, remuneraciones y evaluación del desempeño de los directores (Weinstein y Muñoz, 2012).

Como tercer punto crítico, se constata la inexistencia de un sistema de desarrollo de los equipos directivos. Los directores de establecimientos escolares del sector municipal no cuentan con un sistema de desarrollo profesional que distingan etapas en el desempeño del cargo, de modo que no hay diferencia en las condiciones de trabajo, en las atribuciones o en los apoyos que recibe un director que recién está iniciándose (principiante), de otro que destaca por su trayectoria (experto). Del mismo modo, sus remuneraciones se distinguen de las que reciben los docentes solo por una asignación directiva sobre la remuneración base. Dado aquello, con la implementación del nuevo sistema de desarrollo profesional docente, hay profesores categorizados en el tramo experto que reciben una renta muy superior a los directores (Weinstein, 2017).

Por último, un cuarto aspecto crítico a abordar se relaciona con la calidad y oportunidad de la preparación de los directivos escolares actuales y futuros. Los directivos escolares en Chile destacan en Latinoamérica por la cantidad de preparación formal en la que han participado. Sin embargo, ello no ha conducido a que tengan un desempeño particularmente destacado en materia de liderazgo técnico-pedagógico en sus establecimientos (Errázuriz et al., 2016). De igual modo, en la oferta formativa actual se distingue escasamente el tipo de preparación y apoyo requerido por los directores según si todavía no han asumido en estas posiciones (preservicio), si acaban de ser nombrados en ellas (inducción) o si están desarrollándose regularmente (desarrollo profesional).

4. ¿QUÉ QUEREMOS LOGRAR? VISIÓN DE LARGO PLAZO

Queremos contar con equipos directivos fortalecidos a través de un sistema articulado entre las funciones, atribuciones, selección, formación en ejercicio, acompañamiento, remuneraciones y evaluación del desempeño, que les permita hacer frente a las responsabilidades del cargo, relativas a las dimensiones pedagógicas y de gestión administrativa.

5. ¿CÓMO DEBIÉRAMOS ABORDAR ESTE DESAFÍO?

Se propone establecer un adecuado desarrollo de los equipos directivos, implementando un sistema de desarrollo profesional que permita hacer frente a las responsabilidades del cargo, relativas a las dimensiones pedagógicas y de gestión administrativa.

Esta propuesta debiera revisar, entre otros antecedentes, el trabajo previo realizado por el CPEIP, que cuenta con las observaciones de los centros de liderazgo CEDLE y Líderes Educativos, la que propone un Proyecto de Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Directivo y Técnico-Pedagógico para Chile.

EQUIPOS DIRECTIVOS

PROPUESTA 3: DISEÑAR E IMPLEMENTAR UN NIVEL INTERMEDIO EFICIENTE (MUNICIPALIDAD O SERVICIO LOCAL DE EDUCACIÓN) ENFOCADO EN POTENCIAR EL ROL PEDAGÓGICO DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

1. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE?

La evidencia de las escuelas que mejoran señala que entre las comunidades escolares que se encuentran en una situación crítica de desempeño y gestión, el director o directora es uno de los factores más relevantes para iniciar la mejora de las trayectorias (Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., & Contreras, D., 2014).

La evidencia también señala que, si bien existen distintas rutas de mejoramiento escolar, una de sus características es que centran el esfuerzo en instalar capacidades a nivel local. En un nivel más comprensivo, el equipo directivo/técnico pedagógico debe ser capaz de desarrollar capacidades internas en el equipo docente. Esto permite sostener los cambios y tener una alta capacidad de análisis del propio trabajo. En los establecimientos que muestran un mejoramiento sostenido, los equipos directivos priorizan las áreas y acciones que permiten movilizar a la comunidad en una misma dirección y comienzan a desarrollar prácticas de trabajo colaborativo y pedagógico que permiten compatibilizar mejoras en la gestión administrativa y financiera (Bellei et al., 2014).

Además, se señala como características de los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo, que una vez que el sistema educativo ha identificado y desarrollado a las personas apropiadas con las habilidades necesarias, debe entonces "estructurar sus funciones, expectativas e incentivos para asegurarse de que sus directores se concentren en el liderazgo en instrucción y no en la administración del establecimiento..." (Barber & Mourshed, 2008).

2. ¿POR QUÉ AHORA?

VENTANA DE OPORTUNIDADES

La implementación de la nueva educación pública es una oportunidad, pues contempla como uno de sus desafíos crear un nivel intermedio, a través de los Servicios Locales de Educación, con foco en los aprendizajes y el mejoramiento de la calidad de enseñanza considerando las particularidades locales y regionales de cada establecimiento. Para lograr esto debe articularse y simplificar el sistema de rendición de cuentas de los equipos directivos, para concentrarse en los aprendizajes de los estudiantes y el mejoramiento del establecimiento.

3. ¿DÓNDE ESTAMOS?

DIAGNÓSTICO

Chile se encuentra dentro de los países de Latinoamérica donde los directores dedican más tiempo de su gestión a tareas administrativas (31,3%). Pese a que distintas investigaciones afirman que el tiempo dedicado a tareas pedagógicas por parte del equipo directivo se relaciona directamente con el desempeño de los estudiantes (Murillo F. & Román, M., 2013), en nuestro país los directores solo dedican 12% de su tiempo al acompañamiento y orientación de profesores. A esto se suma que solo 22,5% del total del personal en la educación municipal aparece destinado a una función vinculada a la gestión pedagógica (Relato sobre la creación del Sistema Nacional de Educación Pública, 2018).

Hoy día, la rendición de cuentas se ha vuelto una carga administrativa extremadamente demandante para los colegios y en especial para los equipos directivos. Con la entrada en vigencia del Sistema de Aseguramiento de la Calidad se han multiplicado controles por parte del Ministerio de Educación, Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad. Adicionalmente, hay muchos programas e iniciativas que requie-

ren una rendición de cuentas particular (Ej. Ley SEP, convenios de desempeño). Todo ello desvía el tiempo y energía a un conjunto de actividades administrativas que no permiten poner el foco en el proceso pedagógico.

4. ¿QUÉ QUEREMOS LOGRAR?

VISIÓN DE LARGO PLAZO

Un sistema articulado entre el sostenedor (Municipalidad o Servicio Local de Educación) y las escuelas, que permita a los equipos directivos no destinar la mayor parte de su gestión y tiempo en la rendición de cuentas a distintos organismos e instituciones, sino a liderar a sus comunidades en la tarea más importante de impactar los aprendizajes y desarrollo de nuestros niños, niñas y jóvenes.

5. ¿CÓMO DEBIÉRAMOS ABORDAR ESTE DESAFÍO?

A nivel de sostenedores —municipalidades y servicios locales de educación— se debe establecer un sistema adecuado que permita descomprimir la rendición de cuentas y facilitar la labor pedagógica de los equipos directivos. Con este objetivo, se sugiere orientar las labores de los sostenedores en la siguiente dirección:

EL SOSTENEDOR, SEGÚN CAPACIDAD Y ESCALA, DEBE IMPLEMENTAR UN SISTEMA DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS QUE FACILITE LA GESTIÓN EN LAS ESCUELAS.

Por ejemplo, sería conveniente estudiar la incorporación de un especialista en gestión de procesos administrativos-contables que apoye este proceso.

EL SOSTENEDOR DEBE FISCALIZAR AQUELLOS ASPECTOS ESENCIALES, INTEGRANDO, SIMPLIFICANDO Y AUTOMATIZANDO LO MÁS POSIBLE LOS PROCEDIMIENTOS DE RENDICIÓN DE CUENTAS HACIA LOS DIVERSOS ORGANISMOS PÚBLICOS (a través de ajustes en decretos y legislación); uni-

ficando (total o parcialmente) la información clave que deben generar los establecimientos para las rendiciones de cuentas.

- EL SOSTENEDOR DEBE IDENTIFICAR Y SISTEMATIZAR LAS LECCIONES Y BUENAS PRÁCTICAS OBSERVADAS, GENERANDO ESPACIOS DE REFLEXIÓN, COLABORACIÓN Y TRABAJO EN RED.
- EL SOSTENEDOR DEBE APOYAR TÉCNICA Y PEDAGÓGICAMENTE A LOS EQUIPOS DIRECTIVOS, FACILITANDO MATERIALES PEDAGÓGICOS Y ORIENTACIONES PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE Y EL TRABAJO DOCENTE EN EL AULA.



EQUIPOS DIRECTIVOS

PROPUESTA 4: FORTALECER LAS ATRIBUCIONES Y AUTONOMÍA DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS PARA LA TOMA DE DECISIONES.

1. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE?

Las urgencias y desafíos que se viven a diario en cada uno de los establecimientos educacionales del país exigen respuestas oportunas y contextualizadas que permitan prevenir y abordar las distintas contingencias diarias: conflictos de convivencia escolar, derivación a centros de salud, inclusión, recursos para proyectos, adquisición y mejora de mobiliarios, etc.

La suma de las necesidades de aprendizaje y las urgencias propias de cada contexto requieren de una serie de condiciones a nivel local: comunidades educativas con altas competencias, empoderadas, con atribuciones y responsabilidades para poder enfrentar sus propios retos y aprovechar las oportunidades.

2. ¿POR QUÉ AHORA? VENTANA DE OPORTUNIDADES

Ante la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente y la Nueva Educación Pública, existe la oportunidad que equipos directivos tengan la claridad de sus atribuciones, autonomía y responsabilidades para el mejoramiento de la educación pública en cada una de las escuelas y contextos de Chile (OCDE, 2018).

3. ¿DÓNDE ESTAMOS? DIAGNÓSTICO

Hoy el sistema educativo plantea desafíos que exigen mejores capacidades para la toma de decisiones en cada comunidad educativa. Generar estas capacidades contempla las habili-

dades de los equipos directivos que toman las decisiones y, las atribuciones y responsabilidades de aquellos equipos que tienen esas capacidades y/o habilidades.

Aunque la Ley 20.501 entregó nuevas atribuciones² a los Directores de Establecimientos Educacionales, estas nuevas atribuciones no se han transformado en capacidades reales para ejercerlas.

Por ejemplo y en relación con el uso efectivo de la atribución de desvincular hasta 5% de la dotación docente del establecimiento educacional por una baja evaluación docente, solo 11,6% de los directores menciona haber utilizado esta facultad plenamente y 21% sostiene que lo ha hecho de manera parcial. Por contrapartida, un 67,4% señala que no la ha utilizado nunca. Respecto a la atribución de aumentar la remuneración a los mejores docentes del establecimiento educacional según evaluación docente, solo 7% menciona haberla utilizado plenamente, un 11,8% lo ha hecho parcialmente y un mayoritario 81,2% dice que no la ha utilizado nunca (UTEM, 2017).

Actualmente la delegación de decisiones/atribuciones de los sostenedores (municipalidades o corporaciones) a los equipos directivos ha sido en base a la voluntariedad y no depende de las capacidades demostradas por estos equipos directivos. Esta situación se perpetúa en la nueva educación pública, donde se establece dentro de las atribuciones de los Servicios Locales de Educación la promoción y fortalecimiento del liderazgo directivo en los establecimientos educacionales de su dependencia. Para ello, se establece (artículo 18 h), Ley N°21.040) que el director ejecutivo del Servicio Local "podrá" delegar en los directores de los establecimientos educacionales las

atribuciones que faciliten la gestión educacional, debiendo proveer las condiciones necesarias para el adecuado ejercicio de las atribuciones delegadas. Nuevamente, no se establecen criterios para poder exigir esa delegación ante determinadas capacidades demostradas de los equipos directivos.

4. ¿QUÉ QUEREMOS LOGRAR?
VISIÓN DE LARGO PLAZO

Un sistema educativo que busque maximizar las capacidades de los equipos directivos, dando la autonomía y responsabilidad correspondiente. Esto permitiría abordar por ejemplo la brecha educativa, la desmotivación o contextualización curricular, dado que el diagnóstico profundo de los desafíos y oportunidades está en las comunidades en las que trabajan diariamente.

5. ¿CÓMO DEBIÉRAMOS ABORDAR ESTE DESAFÍO?

Se propone, primero que todo, distinguir aquellas escuelas y equipos directivos que tienen la capacidad suficiente para absorber un mayor grado de autonomía en su gestión, pudiendo tomar decisiones y responsabilizarse por ellas. Aquellas que no poseen dicha capacidad deben ser apoyadas para desarrollarla. Esta identificación sería posible a partir del trabajo que ya realiza la Agencia de la Calidad (Estándares Indicativos de Desempeño) y la Alta Dirección Pública (concursos públicos), considerando sus mejoras.

A nivel de escuela, una vez acreditada/certificada su capacidad, el equipo directivo podría tener las atribuciones de: seleccionar y ser responsable por el desarrollo de sus profesores; evaluar a su equipo (con una alta ponderación en la evaluación docente, por ejemplo); remunerar (o establecer parte de ella); otras atribuciones para administrar recursos, en especial

⁴ La Ley N°20.501 establece nuevas atribuciones tales como: que los directivos escolares podrán formar sus equipos directivos (subdirector, inspector general y jefe técnico) sin tener que llamar a concurso, que es como se hacía anteriormente; podrán despedir hasta un 5% de su dotación anual, con la condición de que se encuentren calificados como básicos o insatisfactorios en la última evaluación docente, y podrán dar incentivos o aumentos de remuneraciones a través de mecanismos de evaluación descentralizados.

para el desarrollo del Plan de Mejoramiento Educativo y la Subvención Escolar Preferencial, con la debida rendición de cuentas.

Según las recomendaciones de la OCDE (2018), la correcta implementación de las reformas educativas que se aplican actualmente, debiera apuntar a garantizar que los actores de todos los niveles de gobernanza tengan la claridad, las habilidades, las competencias y las herramientas que necesitan para impulsar el mejoramiento educativo. Responder a las principales necesidades y desarrollar las capacidades de actores claves, como son los directivos, ayudaría a generar sin duda alguna una mayor apropiación y confianza en las reformas en curso.

CÓMO QUEREMOS COLABORAR

Estamos convencidos de que nuestro país necesita avanzar con urgencia y decisión hacia la construcción de un mejor sistema educativo, capaz de garantizar calidad, equidad e inclusión a todos sus estudiantes. Como organizaciones de la sociedad civil, queremos contribuir a este desafío con nuestro conocimiento, investigación, experiencia y capacidades, con el fin de apoyar la generación de políticas públicas inspiradas en principios de justicia social.

Este documento es un primer paso en el trabajo que Acción Colectiva se ha propuesto realizar. Educación inicial, inclusión, equipos directivos y prácticas educativas e innovación son cuatro pilares fundamentales que nuestro sistema educativo necesita fortalecer. Elaborar e implementar políticas educativas de calidad en cada uno de ellos abrirá valiosas oportunidades de mejora en la educación que hoy reciben los niños, niñas y jóvenes en nuestro país, y contribuirá a cambiar esa tendencia al estancamiento que se observa en nuestro sistema. Esta evolución, puede tener importantes repercusiones en la trayectoria educativa y posterior inserción laboral y social de los estudiantes.

Las propuestas aquí detalladas son prioridades identificadas a partir del amplio consenso entre expertos y la sociedad civil. Eso nos hace pensar que existen mejores posibilidades para alcanzar acuerdos y materializar avances en cada una de ellas.

Para avanzar en cada uno de los ámbitos identificados, proponemos la creación de comisiones de trabajo participativas y multidisciplinarias, integradas por autoridades de Gobierno y Estado, académicos, miembros de la sociedad civil y comunidad escolar. Estas comisiones no solo deben ser capaces de identificar y diagnosticar los nudos críticos de nuestro sistema educativo, sino que también proponer soluciones concretas de corto, mediano y largo plazo, tanto a nivel programático

como legislativo. Este proceso abierto, democrático y participativo debiera legitimar ante la ciudadanía las propuestas resultantes, ayudando así a revertir la debilitada confianza que a veces estos poseen en los procesos de deliberación política.

Creemos que estas propuestas, desarrolladas rigurosa y colaborativamente, nos permitirán avanzar a paso firme hacia un Chile más próspero, democrático y equitativo.



REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación (2018). Gestión de la Diversidad en Aprendizajes. Agencia de Calidad de la Educación. En: http://archivos.agenciaeducacion.cl/07_Gestion_de_la_diversidad.pdf

Agencia de la Calidad de la Educación (2016). Directores municipales seleccionados mediante la ley N.º20.501.

Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos, documento núm. 41. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina.

Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Santiago de Chile: LOM.

Caqueo-Urizar, A., Alessandrini, M., & Boyer, L. (2017). Quality of Life in Aymara patients with schizophrenia in the Central-Southern Andes. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-13.

Carrasco, R., Pérez, M., & Núñez, D. (2015). Hacia una distribución más equitativa de las oportunidades educativas: ¿Cuál es el impacto de la política de Subvención Preferencial en el desempeño académico de los alumnos más vulnerables en Chile? *Pensamiento Educativo*, 52(2).

CASEN (2015), Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile, http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/casen_2015.php

CEPAL (2012), Social Panorama of Latin America, the Social Development Division and the Statistics Division of the Economic Commission for Latin America and the Caribbean (CEPAL), <https://www.cepal.org/en/publications/1248-social-panorama-latin-america-2012>

Cooper, C.L. (2000) *Theories of Organizational Stress* Oxford University Press, Oxford.

Duk, C. y Loren, C. (2010) Flexibilización del currículum para atender la Diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 187-210.

Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. II Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Granada: Down España.

Elacqua, G., & Martínez, M. (2018). El gasto en educación: cuando cada centavo cuenta. En Izquierdo, Pessino & Vuletin (Eds.) *Mejor gasto para mejores vidas: cómo América Latina y el Caribe puede hacer más con menos*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington DC, 2018.

Errázuriz, M., Williamson, C., & Kutscher, M. (2016). La Ley 20.501 sobre Calidad y Equidad en los Colegios Públicos: Efectos de la Selección de Directores por la Alta Dirección Pública (ADP) (No. 28, pp. 1-30). Clapes UC.

Esteves, A. y Santos, D. (2013) Construyendo un sistema de indicadores interseccionales. Procesos de armonización en instituciones de educación superior de América Latina. Proyecto MISEAL.

FCH (2013), Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET), Centro de Innovación en Educación, Fundación Chile, octubre 2013.

Florian, F. & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all, *Cambridge Journal of Education*, 40:4, 369-386, DOI: 10.1080/0305764X.2010.526588

Gaete, M. Morales, R. (2011) Articulación del sistema de educación superior en Chile: posibilidades, tensiones y desafíos. *Calidad en la educación* N°35, diciembre. pp. 51-89.

González, J.; Cueto, S., Cardini, A., & Flores, B. (2018). Financiar Educación de Calidad y Equitativa en América Latina, en Cardini, A. (Ed.) *Puentes al Futuro de la Educación: Recomendaciones de Política para la Era Digital*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana, 2018.

INDH (2017), Informe Anual, Situación de los Derechos Humanos en Chile 2017, Instituto Nacional de Derechos Humanos, <https://www.indh.cl>

cl/destacados-2/informe-anual/

Infante, M. & Matus, C. (2009). Policies and practices of diversity: reimagining possibilities for new discourses, *Disability & Society*, 24:4, 437-445, DOI: 10.1080/09687590902879049

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.

Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Fundación Chile. Área de Educación.

Leithwood, K., Seashore, L. K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. St. Paul, MO: Learning from Research Project: University of Minnesota. Center for Applied Research and Educational Improvement.

Matus, C. (2018) Seguimiento a la implementación de la ley de inclusión escolar. Análisis interseccional de las categorías identitarias de género, raza, etnia, clase social, sexualidad, edad y capacidad. Informe final proyecto FONIDE: fx11664. Equipo de investigación: Carolina Rojas, Laura Luna, Iván Oliva, Sergio Toro. Santiago, Chile.

Matus, C., Rojas, C. & Luna L. (2018). ¿Inclusión con filtro?: Aprendizajes y recomendaciones para la implementación de la Ley de Inclusión. (CEPPE Policy Briefs, N° 21). Santiago: Centro UC de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. Disponible en <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/ceppe-policy-brief-n21.pdf>.)

McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771-1800.

MINEDUC (2016), Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas, Coordinación Nacional de Inclusión y Diversidad, División de Educación General, Ministerio de Educación, Registro de Propiedad Intelectual N° 273.091. Santiago, diciembre de 2016.

Ministerio de Educación (2013). Orientaciones Técnicas para programas de Integración Escolar. Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>

Ministerio de Educación (2015). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar.

Ministerio de Educación (2017). Liderazgo escolar en Chile: Una mirada a las prácticas directivas. Centro de Estudios MINEDUC División de Planificación y Presupuesto.

Ministerio de Educación (2017). Reporte para orientar el diseño de un sistema de desarrollo profesional directivo para Chile. Unidad de Liderazgo Escolar. División de Educación General, MINEDUC.

Ministerio de Educación (2018). Política de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar 2014-2017. Unidad de Liderazgo Escolar. División de Educación General, MINEDUC.

Ministerio de Educación (2018). Relato sobre la creación del Sistema Nacional de educación Pública. Dirección de Educación Pública.

Murillo Torrecilla, F. J., & Román Carrasco, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes.

OEA (2015), Observatorios de Políticas Públicas en las Américas. Una Guía para su diseño e implementación en nuestras administraciones públicas. Departamento para la Gestión Pública Efectiva/Secretaría de Asuntos Políticos (DGPE/SAP) de la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos https://www.oas.org/es/sap/dgpe/pub/observatoriosdepoliticaspublicas_s.pdf

OECD (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

OECD (2017). The teaching workforce in Chile, in OECD Reviews of School Resources: Chile 2017, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264285637-9-en>

OECD (2018), Educación en Chile, Revisión de Políticas Nacionales de Educación, OECD Publishing, Paris/Fundación SM, Ciudad de México, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264288720-es>.

OECD (2018). Educación en Chile, Revisión de Políticas Nacionales de Educación, OECD Publishing, París/Fundación SM, ciudad de México, <https://doi.org/10.1787/9789264288720-es>

OEI (2005), Observatorios de investigación cultural, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, www.oei.es/cultura/enlaces2.htm

OMS (2002), Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health, The International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Organización Mundial de la Salud, Geneva, 2002. WHO/EIP/GPE/CAS/01.3 <http://www.who.int/classifications/icf/icfbeginnersguide.pdf>

OMS/Banco Mundial (2011), Informe mundial sobre la discapacidad, Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial, http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/

Rivero, R. (2016). Principales resultados: Evaluación de la Educación y sus Políticas. 4.a encuesta: La Voz de los Directores. En: <http://cedle.cl/wp-content/uploads/2016/12/La-voz-de-los-directores-2016-PUC.pptx>

Rivero, R. (2018). Principales resultados: Evaluación de la Educación y sus Políticas. 5.a encuesta: La Voz de los Directores. En: <http://cedle.cl/wp-content/uploads/2018/03/PPT-Estudio-La-Voz-del-Director-2017.pdf>

Rojas, M. (2014). Fin a la selección escolar: desafíos de una decisión necesaria. Cuaderno de Educación, 59, abril 2014. Santiago de Chile: Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.

Rojas, M. (2014). Fin a la selección escolar: desafíos de una decisión necesaria. Cuaderno de Educación, 59, abril 2014. Santiago de Chile: Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.

Rojas, M. (2016) Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar. Proyecto FONIDE 911429 ejecutado por la autora junto a Alejandra Falabella y Paula Alarcón, académicas de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado.

Rojas, M. (2016) Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin

copago y selección escolar. Proyecto FONIDE 911429 ejecutado por la autora junto a Alejandra Falabella y Paula Alarcón, académicas de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado.

Rosas, R., Staig J., & Lazcano, G. (2018). Desafíos para tener una educación verdaderamente inclusiva en Chile (Debates de Justicia Educacional, N°1). Santiago: Centro Justicia Educacional. Disponible en: <http://centrojusticiaeducacional.cl/justedu/wp-content/uploads/2018/06/debates-n1>

Ruijs N. (2017), "The impact of special needs students on classmate performance". Economics of Education Review 58 (2017) 15–31.

San Martín, C., Salas, N., Howard, S. y Blanco, P. (2017) Acceso al Currículum Nacional para Todos: Oportunidades y Desafíos de los Procesos de Diversificación de la Enseñanza en Escuelas Diferenciales Chilenas. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2017, 11(2), 181–198.

Schwab, S., Hessels, M. G. P., Gebhardt, M., & Krammer, M. (2015) The Relationship Between Social and Emotional Integration and Reading Ability in Students With and Without Special Educational Needs in Inclusive Classes. Journal of Cognitive Education and Psychology, Volume 14, Number 2.

SENADIS (2015), Resultados Generales II Estudio Nacional de la Discapacidad Niños, Niñas y Adolescentes Población 2 a 17 años, Servicio Nacional de Discapacidad, Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile, https://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii_estudio_nacional_de_discapacidad

Staub, D. (1999), On Inclusion and Other Kids: Here's What Research Shows So Far about Inclusion's Effect on Nondisabled Students. Education Development Center, Newton, MA. National Inst. for Urban School Improvement.

UNESCO (2018a), Concept note for the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion, United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, online consultation for the 2020 GEM Report: <https://2020educationreportconsultation.wordpress.com/>

UNESCO (2018b), Education and Disability: Analysis of Data from 49 Countries, United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, UNESCO Institute for Statistics, Sustainable Development Goals, Information Paper N. 49 March 2018.

UNESCO-UIS (2018), Handbook on Measuring Equity in Education, UNESCO Institute for Statistics (UIS), the FHI 360 Education Policy Data Centre, Oxford Policy Management and the Research for Equitable Access and Learning (REAL) Centre at the University of Cambridge, Montreal, Quebec, Canada, March 2018.

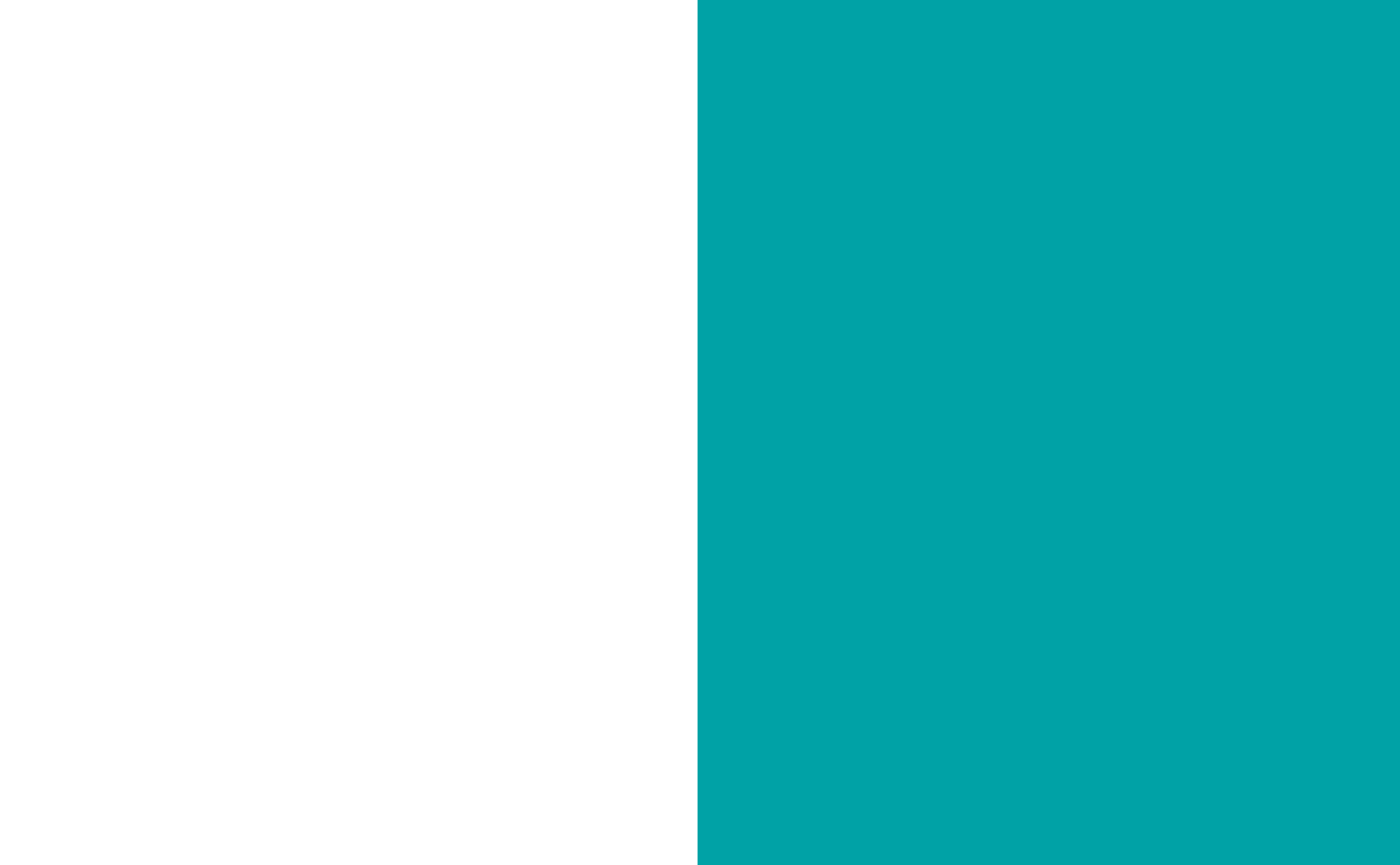
United Nations (2015), Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development, United Nations General Assembly Resolution A/RES/70/1 (September 25, 2015). http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1

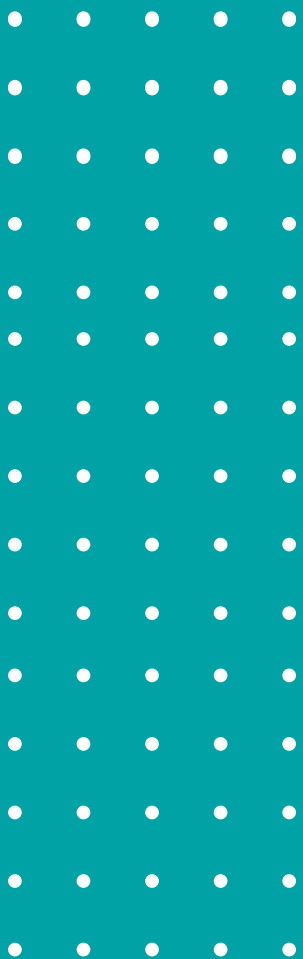
Universidad Tecnológica Metropolitana (2017). Estudio sobre Condiciones de instalación de la Ley N°20.501 de Calidad y Equidad de la Educación: alcances en la gestión de directores de Establecimientos Educacionales y jefes DAEM. Informe Final. Dirección de Capacitación y Postítulos. Santiago.

Weinstein José (2015). Aprendizajes y Desafíos en la Selección de Directores para Escuelas y Liceos Municipales. Seminario "Educación y Alta Dirección Pública".

Weinstein, J. & Hernández, M. (2014). Resultados 1.a encuesta: La Voz de los Directores. Facultad de Educación, Universidad Diego Portales. En: <http://mideuc.cl/wp-content/uploads/2014/03/Encuesta-La-voz-de-los-directores.pdf>

Zapata Galindo, M., Cuenca, A., & Puga, I. (2014) Guía desde un enfoque interseccional. Metodología para el Diseño y Aplicación de Indicadores de Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior de América Latina. Proyecto MISEAL.





WWW.ACCIONCOLECTIVAEDUCACION.CL