



POLICY BRIEF

5 prioridades en educación para el nuevo gobierno (2022-2026)



Índice

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 3 |
| Prioridad 1. Pasar de un sistema basado en la competencia, la desconfianza y el castigo a uno basado en la colaboración, la confianza y la profesionalización para el aprendizaje de tod@s... | 4 |
| · Desafío 1. Eliminar el cierre de escuelas como consecuencia de la evaluación en el sistema de aseguramiento de la calidad, reducir la carga de evaluaciones estandarizadas, y reorganizar el currículum para promover el desarrollo de capacidades | 6 |
| · Desafío 2. Nuevo sistema de financiamiento con aporte basal | 7 |
| · Desafío 3. Potenciar la innovación para recuperar aprendizajes y reducir las brechas amplificadas por la pandemia, promoviendo experiencias formativas integrales | 9 |
| Prioridad 2. Primera infancia siempre al centro: mejorar cobertura, flexibilidad y calidad de la educación inicial | 11 |
| · Desafío 4. Modalidades alternativas para llegar a más familias y aumentar la cobertura con equidad | 14 |
| · Desafío 5. Potenciar la educación parvularia, deteniendo la escolarización en este nivel y fortaleciendo la formación y valoración de sus profesionales y técnicos | 15 |
| Prioridad 3. Compromiso con la Nueva Educación Pública como política de Estado | 18 |
| · Desafío 6. Garantizar todos los apoyos y recursos necesarios para la nueva etapa de implementación del Sistema de Educación Pública | 21 |
| · Desafío 7. Fortalecer los nuevos niveles intermedios: Servicios Locales de Educación (SLEP) como pieza clave de la reforma | 22 |
| Prioridad 4. Nueva institucionalidad y mayor equidad en la Educación Técnico-Profesional | 25 |
| · Desafío 8. Nueva institucionalidad y un modelo de calidad pertinente con la educación TP, para la articulación del sistema y el fortalecimiento de capacidades de sus protagonistas | 27 |
| · Desafío 9. Mayor equidad de género en la educación media TP y más estudiantes mujeres en áreas STEM... | 29 |
| Prioridad 5. Liderazgo para la mejora sistémica: la urgencia de una carrera directiva | 31 |
| · Desafío 10. Priorizar el liderazgo directivo, a través de un sistema de desarrollo profesional directivo en etapas, con mayor foco en su rol pedagógico, formación específica e incentivos salariales | 33 |

Introducción

La educación de niños, niñas y adolescentes es una herramienta central para mejorar el bienestar presente y futuro de la población, y constituye un pilar estructural de la sociedad. Junto a un sistema sólido de protección social en materia de salud, vivienda, pensiones y empleo, la educación contribuye al desarrollo y bienestar integral de los y las ciudadanos, y aporta en la consecución de trayectorias de vida significativas para las personas y sus territorios.

Aceleradas por los movimientos estudiantiles del 2006 y del 2011, las políticas educativas de los últimos 10 años en Chile han permitido avanzar paulatinamente hacia una mayor justicia social y equidad en las oportunidades de desarrollo que se ofrecen a las personas. El aumento de la oferta e infraestructura para la educación inicial; la eliminación del lucro, el copago y la selección de estudiantes en escuelas particulares subvencionadas; la creación del sistema de desarrollo profesional docente, y del nuevo sistema de educación pública, representan solo algunos de los avances más relevantes de la última década.

Pese a ello, aún queda camino por recorrer para alcanzar un sistema educacional que provea de oportunidades para el desarrollo integral con equidad y justicia social para toda la población. En Educación 2020 creemos que es hora de avanzar más decididamente en aquellas políticas públicas que impacten las experiencias de aprendizaje de los y las estudiantes, creando durante los próximos cuatro años condiciones que promuevan el fortalecimiento de capacidades e innovación al interior del sistema. Tomando como punto de partida la hoja de ruta que le propusimos al país en la última elección presidencial **-30 prioridades para el 2030 (2017)-** quisimos revisar y actualizar esas propuestas, identificando las áreas prioritarias en materia de educación para los próximos años. Este documento es el fruto de dicha revisión, a la luz de los eventos que han ido marcando nuestra sociedad y sistema educativo durante los últimos cuatro años.

Para cada una de las cinco prioridades que identificamos, se describe por qué son áreas relevantes a abordar desde la política educativa, los avances experimentados los últimos años, y los principales desafíos que se desprenden de dichos avances para un futuro gobierno.

Nuestro sistema escolar no puede seguir a la espera de superhéroes que, de manera excepcional, se sobreponen a todas las presiones de la institucionalidad y logran generar experiencias de aprendizaje significativas para sus estudiantes. Como país necesitamos transformar la forma en que nos relacionamos con las escuelas, confiando en las y los profesionales de la educación que están en la primera línea, y acompañando su labor con un sistema de políticas que contribuya decididamente a la innovación y a una revolución pedagógica, para la formación integral de todas y todos los estudiantes.

Prioridad 1. Pasar de un sistema basado en la competencia, la desconfianza y el castigo a uno basado en la colaboración, la confianza y la profesionalización para el aprendizaje de tod@s

“Los ciudadanos se convierten en clientes, los estudiantes en números que se materializan en el conjunto de las puntuaciones alcanzadas en los exámenes, mientras que la competencia entre las escuelas, los distritos y los países ha conseguido eclipsar por completo el sentido de la cooperación”.

(Hargreaves y Fink, 2006, p.44)

La colaboración y una mayor autonomía en los niveles locales para tomar decisiones pedagógicas, son dos elementos centrales para fomentar el desarrollo de capacidades al interior de las escuelas, para promover una pedagogía más pertinente y contextualizada a los territorios, y para mejorar las oportunidades de aprendizaje de niños y niñas. Generar las condiciones para que exista colaboración y profesionalización en las escuelas, sin embargo, requiere necesariamente una transformación de las políticas y la regulación que opera sobre el sistema educativo.

Definido como un modelo de quasi-mercado y de Estado evaluador (Bellei y Muñoz, 2021), en el sistema escolar chileno los establecimientos educacionales compiten por aumentar su matrícula, ya que a partir de cada estudiante matriculado se recibe una asignación de recursos a través del sistema de subvenciones. El supuesto a la base de este modelo es que las escuelas se esfuerzan por mejorar sus resultados y tener buen rendimiento, y con ello atraer más estudiantes y más recursos. En este sistema, las pruebas externas estandarizadas son el instrumento mediante el cual se identifica a buenos y malos competidores -escuelas- según su rendimiento en el SIMCE.

Pese a los supuestos que subyacen a este modelo, la investigación ha documentado el efecto negativo que tiene un sistema de evaluación estandarizado con altas consecuencias sobre las prácticas de enseñanza y las oportunidades de aprendizaje, transformando la vida cotidiana de la escuela, la ética de la gestión, e incluso las subjetividades de la profesión docente (Falabella, 2014).

Generar cambios a este modelo de quasi-mercado y de Estado evaluador, es un paso fundamental si queremos promover experiencias formativas significativas y avanzar hacia mayor colaboración, confianza y profesionalización en las escuelas. Tal como plantean Giles y Hargreaves (2006), las comunidades de aprendizajes que innovan pueden aprender a lidiar con las presiones que detienen la innovación, pero requieren también de la acción de sus gobiernos, transformando el régimen de la estandarización por uno que favorezca el surgimiento de la innovación.

Durante los últimos 10 años, en Educación 2020 hemos acompañado a cientos de escuelas y liceos a lo largo del país. Conocemos de cerca el esfuerzo de docentes y directivos por convertirse en comunidades de aprendizaje que transforman sus prácticas para poner en marcha experiencias educativas desafiantes, que conectan con los intereses de las y los estudiantes, que surgen en el marco de la colaboración, y que aportan al desarrollo de capacidades de equipos docentes y directivos. Sin embargo, muchas veces este esfuerzo se ve obstaculizado por fuerzas exógenas que atraviesan a la escuela, y que tienden a rigidizar y estandarizar lo que entendemos por pedagogía.

Avances en esta materia en los últimos años

Para comprender cómo en el sistema escolar chileno se ha ido posibilitando -o no- la colaboración y la profesionalización, es necesario profundizar brevemente en el contexto de políticas y programas educativos de las últimas décadas. El sistema de *accountability* con consecuencias de cierre para las escuelas, el modelo de financiamiento por asistencia vía *voucher*, la subvención preferencial, la nueva educación pública, y programas más específicos que promueven la autonomía en la gestión y la colaboración en el sistema, son algunos de los elementos a tener en cuenta.

En relación a la profesionalización y autonomía de las escuelas, la forma en que pensamos los procesos de mejora ha ido avanzando desde una lógica más prescriptiva en la que el nivel central diseñaba los programas para promover la transformación de las escuelas, a una lógica que entrega mayor autonomía a las escuelas para planificar e implementar acciones acorde a sus realidades (García-Huidobro y Sotomayor, 2003). La Jornada Escolar Completa, en el marco de la cual los establecimientos definen los focos formativos de las horas de libre disposición, y la Subvención Escolar Preferencial- SEP (Ley N° 20.248, 2008) que entrega a las comunidades educativas la responsabilidad y autonomía para definir acciones de mejora, son algunos ejemplos de esta lógica (Raczynski et al., 2013).

Ley N° 20.248. Con esta Ley se reconoce por primera vez que una subvención idéntica para cada alumno no era suficiente para el desarrollo de la labor educativa, especialmente en contextos sociales desaventajados. Para ello, se entrega una subvención adicional por cada estudiante identificado como prioritario (de niveles socioeconómico más bajo) y una subvención adicional por concentración de alumnos y alumnas prioritarios.

En la primera etapa de implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, las escuelas no sólo tenían la responsabilidad de definir sus planes de mejora, sino que también eran clasificadas en función de su rendimiento académico en las pruebas estandarizadas. En este modelo, los establecimientos con mejor rendimiento podían operar con más autonomía para definir sus planes de mejora y administrar los recursos provenientes de la subvención, mientras que aquellos que mostraban bajo desempeño eran acompañados en el diseño y gestión de este plan.

La existencia de un sistema de clasificación de escuelas por desempeño académico y que tiene consecuencias, se termina de consagrar con la Ley que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad- SNAC (Ley N° 20.529, 2011). Esta Ley reemplazó la clasificación de la Ley SEP, por uno en el que los establecimientos son categorizados en niveles de desempeño según su rendimiento en las pruebas estandarizadas y en otros indicadores de desarrollo personal y social. Aquellos con peores resultados, reciben visitas de evaluación y orientación de la Agencia de Calidad, que entrega una retroalimentación de la gestión escolar. Si estas escuelas sostienen sus malos resultados en el tiempo, enfrentan la posibilidad de ser cerradas.

Este sistema de *accountability* con altas consecuencias, que incorporar la amenaza del cierre como incentivo para la mejora, ejerce tal presión sobre la labor educativa, que en lugar de promover una mayor autonomía y profesionalización, termina colonizando la toma de decisiones de directivos y docentes, incluso en áreas donde aparenta existir más espacio para la autodeterminación. Ejemplo de ello es lo que ocurre con las horas de la Jornada Escolar Completa. Castillo y Martínez (2017) dan cuenta que las principales actividades que los establecimientos desarrollan en horas de libre disposición son para el refuerzo o profundización de contenidos en las áreas de lenguaje y matemática, que son precisamente las evaluadas con mayor frecuencia en las pruebas estandarizadas. En cuanto a las políticas que fomentan la colaboración al interior del sistema educativo, desde el año 2015 se avanzó en la creación de Redes de Mejoramiento Escolar (RME), que buscaban generar espacios para que directivos

compartieran sus experiencias y reflexionaran colectivamente en el marco de procesos de mejora escolar (Ahumada, 2017).

La Nueva Educación Pública y la carrera de desarrollo docente avanzan más decididamente en la línea de promover una mayor colaboración en el sistema educativo. En el caso de la NEP, esto se traduce en la conformación de redes de colaboración entre docentes y directivos de distintas escuelas de un mismo territorio. En el caso de la carrera docente, la Ley estipula varios mecanismos de colaboración, como el aumento en horas no lectivas para docentes donde se debe fomentar el trabajo con sus pares, el fomento de trabajo inter-escuela para retroalimentar la labor pedagógica, y la creación de la figura de docentes mentores al interior de las escuelas que tienen la labor de apoyar la inducción y desarrollo profesional de otros docentes en el establecimiento (Ley N° 20.903, 2016).

Pese a los avances que ha ido mostrando la política pública para fomentar una mayor colaboración entre profesionales de la educación al interior y entre escuelas, esta cooperación subsiste con un modelo de cuasi-mercado que invita a los establecimientos a competir por aumentar la matrícula de estudiantes.

Desde Educación 2020 tenemos la convicción de que avanzar en mayor colaboración y profesionalización en los establecimientos educacionales, requiere de ajustes al sistema de rendición de cuentas y de financiamiento. Esto es especialmente crítico en el contexto actual, donde a los desafíos que ya tenía la educación chilena, se suman las consecuencias derivadas de la pandemia y de la interrupción de los aprendizajes. Momentos críticos como el experimentado los últimos dos años, hacen aún más visible la necesidad de promover políticas que fomenten la colaboración, autonomía y profesionalización para seguir avanzando.

Desafío 1. Eliminar el cierre de escuelas como consecuencia de la evaluación en el sistema de aseguramiento de la calidad, reducir la carga de evaluaciones estandarizadas, y reorganizar el currículum para promover el desarrollo de capacidades

La presión que actualmente está ejerciendo el Sistema de Aseguramiento de la Calidad chileno, forzando a las escuelas a reducir el currículum e implementar estrategias para alcanzar mejores resultados en las pruebas estandarizadas, está afectando los procesos de enseñanza y aprendizaje y las oportunidades para un aprendizaje profundo.

Denominadas como preparación para el test (*Teaching to the Test*), entre estas prácticas se encuentran la prohibición de asistencia a clases de estudiantes con bajo rendimiento el día que se efectúan las pruebas estandarizadas; clases o talleres destinados a preparar estudiantes para las pruebas estandarizadas; simulación de las pruebas con instrumentos que reproducen el tipo de preguntas de las pruebas oficiales, son algunas de las estrategias que emergen en este contexto de control y rendición de cuentas (Ravitch, 2010).

Otro efecto que tiene un sistema con altas consecuencias basado en el rendimiento en pruebas estandarizadas es el estrechamiento curricular. Este fenómeno afecta no sólo a las asignaturas evaluadas, sino que también a aquellas áreas del conocimiento que no son parte de la evaluación estandarizada. En el caso de las primeras, el efecto del sistema de *accountability* se refleja en la distorsión de la noción de calidad, que pasa a estar limitada a aquellas habilidades y conocimientos que son evaluados en las pruebas estandarizadas. En las asignaturas no evaluadas, en cambio, este sistema genera como consecuencia una especie de abandono al trabajo realizado por docentes, reflejado en las escasas orientaciones y acompañamiento a los y las docentes de dichas asignaturas de parte de los

directivos y autoridades (Pascual y Rodríguez, 2018).

La tendencia al uso de prácticas de enseñanza tipificadas por TALIS¹ como tradicionales, también ha sido identificado como un efecto negativo de la enseñanza orientada por pruebas estandarizadas. Aulas con poca interacción entre estudiantes y centrada en la exposición de docentes, donde existe poco espacio para que estudiantes asuman un rol más protagónico en su proceso de aprendizaje, y para el desarrollo de habilidades más complejas, son algunas de las dinámicas que caracterizan este tipo de enseñanza (Darling-Hammond y McLaughlin, 2004).

Un cambio profundo en la estructura del sistema de *accountability* y a la actual organización curricular es central si lo que queremos es abrir más espacio para la profesionalización de las escuelas y para que prime una cultura de confianza entre el Estado y el sistema educativo.

Es por ello que una tarea prioritaria del futuro gobierno será realizar modificaciones legales para que se eliminen las consecuencias de cierre de escuelas del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, y así bajar la innecesaria presión que hoy recae sobre las comunidades educativas, y que lejos de estar mejorando los aprendizajes, está rigidizando la práctica educativa en detrimento del desarrollo integral de las y los estudiantes.

Será necesario además buscar algún mecanismo legal para la revisión y actualización del Plan de Evaluación vigente para el periodo 2021-2026, el cual ya se encuentra aprobado por el Consejo Nacional de Educación. Para este periodo, el plan comprende 44 evaluaciones censales desde 2º básico a 2º medio, 9 evaluaciones muestrales, y 9 internacionales, llegando a un total de 62 evaluaciones para un periodo de 6 años. Esta revisión y ajuste deberá realizarse en el marco de un proceso participativo que permita tomar decisiones respecto de la frecuencia y cantidad de mediciones, niveles y asignaturas a evaluar, y el universo de estudiantes para aplicar las pruebas estandarizadas.

Avanzar hacia el reemplazo de las evaluaciones censales por diseños muestrales debiera ser prioritario a la hora de redefinir el rol de la Agencia de Calidad en el marco del SAC. Este tipo de diseños, que es ampliamente usado en las evaluaciones internacionales de las que Chile participa (PISA, TIMSS, ICCS, entre otras), y que aportan valiosa información comparada sobre los aprendizajes, permite no sólo monitorear el sistema en su conjunto, sino que además contar con información específica para distintos subgrupos de escuelas, lo que contribuye al diseño de políticas públicas que atiendan a la diversidad de desempeño en el sistema. Este cambio hacia un modelo muestral, permitiría eliminar además la innecesaria presión que ejercen los rankings elaborados a partir de las evaluaciones censales sobre las escuelas.

La eliminación paulatina de algunas pruebas censales y su reemplazo por evaluaciones muestrales, deberá acompañarse del desarrollo de capacidades para la evaluación en los niveles intermedios, de tal forma que sea el nivel local desde donde se diagnostican y monitorean los aprendizajes de los y las estudiantes de un territorio, acorde a las metas, necesidades y prioridades de cada localidad. Por otro lado, será importante seguir avanzando en potenciar las capacidades al interior de las escuelas para la evaluación formativa, lo cual resulta especialmente pertinente.

¹ Teaching and Learning International Survey. En español denominado Estudio internacional TALIS Contextos de la enseñanza y el aprendizaje según las percepciones de profesores y directores en Chile.

En relación al currículum nacional, persisten desafíos para avanzar hacia una arquitectura curricular organizada en una lógica de aprendizajes nucleares, que permita una mejor apropiación a nivel local. Al respecto, la Mesa de Desarrollo Curricular, de la cual Educación 2020 fue parte el año 2015, señala que "la formulación de aprendizajes nucleares permitiría resguardar que el currículum sea abordable en su extensión y, al mismo tiempo, dejaría espacio para flexibilizar su desarrollo y así facilitar procesos de apropiación, contextualización o adaptación y, de esta manera, complementar los objetivos del currículum nacional con objetivos relevantes para la comunidad" (Mineduc, 2016, p.22).

En un contexto donde exista menos presión sobre los establecimientos educativos derivados de la evaluación externa y más espacio para la apropiación curricular, se requerirá también de mayor acompañamiento para la profesionalización y el desarrollo de docentes, directivos y autoridades educativas del nivel local. Las escuelas en este modelo deben fomentar el desarrollo de capacidades como un proceso permanente entre sus profesionales, lo que permitirá mejorar su capacidad de respuesta rápida y flexible capacidad a los permanentes cambios de la sociedad (Giles y Hargreaves, 2006).

Para ello, la colaboración al interior del sistema educativo cumple un rol fundamental. Como describen Darling-Hammond y McLaughlin (2005) "los profesores aprenden haciendo, leyendo y reflexionando (de la misma manera que los estudiantes), a través de la colaboración con otros maestros, observando muy de cerca el trabajo de los estudiantes, y compartiendo lo que observan" (p.4). Promover activamente la conformación y funcionamiento de redes de colaboración para el desarrollo profesional, intra y entre establecimientos, constituye una pieza clave en este nuevo modelo.

En síntesis, necesitamos con urgencia avanzar hacia un modelo con mayor equilibrio entre rendición de cuentas y autonomía, que ponga énfasis en la profesionalización docente, y donde la colaboración prime por sobre la competencia en la búsqueda de un desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Para que la innovación deje de ser una lucha o un navegar contra la corriente, para que deje de ser una excepción que buscamos por medio de concursos, para que nuestras escuelas se conviertan en comunidades que experimentan y aprenden, es tiempo de dejar atrás estas amarras de nuestro sistema educativo.

Desafío 2. Nuevo sistema de financiamiento con aporte basal

El sistema de financiamiento de la educación en Chile es uno de los elementos que instala una lógica de cuasi-mercado en la educación. Este sistema comenzó a operar en los años 80', momento en el cual el Estado instala el subsidio por asistencia y matrícula de estudiantes como mecanismo para financiar a establecimientos particulares subvencionados y a la educación pública, descentralizada y traspasada a los municipios (Mizala, 2015).

¿Cuál es la lógica con la que opera el sistema de financiamiento a través de un *voucher* por estudiante? Con este modelo se apostaba a que los establecimientos subvencionados por el Estado (particulares o municipales) competirían por alumnos para tener mayor financiamiento para su operación. La calidad de la educación, en esta lógica, mejoraría como resultado de esta competencia entre escuelas por aumentar su matrícula (Treviño, Carrasco, Villalobos y Morel, 2019; Mizala, 2015).

Tras 40 años de implementación de este sistema de financiamiento, la evidencia muestra que el *voucher* no ha sido efectivo en mejorar la calidad educativa, Combinado con otras políticas, como el financiamiento compartido, que

hasta el 2015 permitía a los particulares subvencionados recibir un copago de las familias, este sistema de financiamiento tuvo además un fuerte impacto en la segregación del sistema escolar chileno (Treviño, Carrasco, Villalobos y Morel, 2019; Mizala, 2015).

Uno de los problemas de este modo de financiamiento es que establece ingresos variables (a partir de la matrícula y la asistencia) lo que dificulta la posibilidad de cubrir costos fijos de operación de los establecimientos como el pago de sueldos de docentes, la mantención de infraestructura, entre otros (Mizala, 2015). Hay autores que han argumentado lo problemático de este modelo para la organización de la gestión escolar, ya que obliga a que los y las directivos escolares destinen importantes esfuerzos y tiempo para asegurar solamente la asistencia a clases, desviando el foco de atención en lo pedagógico (Treviño, Carrasco, Villalobos y Morel, 2019).

Otro problema de este sistema de financiamiento es que, en lugar de incentivar la colaboración y cooperación entre escuelas, incita a la competencia por matrícula de estudiantes. Esta lógica de competencia es una fuerza antagónica que opera en contra de la colaboración que buscan promover políticas recientes, como el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y la Nueva Educación Pública, y que resulta fundamental para el fortalecimiento de capacidades docentes y para la transformación educativa (Giles and Hargreaves, 2006).

En este contexto, un nuevo gobierno tendrá que hacerse cargo de esta reforma pendiente, con el objetivo de reemplazar este sistema de subvención por uno que permita garantizar recursos basales para la operación de las escuelas, que entregue mayor estabilidad al desarrollo de proyectos educativos, que promueva la colaboración entre escuelas más que la competencia, y que permita que los líderes escolares destinen la mayor parte de sus esfuerzos a la gestión del aprendizaje por sobre la gestión de asistencia.

Un nuevo sistema de financiamiento podría considerar ingresos fijos (para la operación de las escuelas) y variables. La estructura del nuevo sistema debiera funcionar a partir de un polinomio que contemple como factores para la entrega de recursos: la sala como centro de costo, matrícula/asistencia (con menor peso del que tienen hoy), dispersión territorial, tamaño, y tipo de formación (Científico-Humanista y Técnico Profesional).

Otro de los desafíos del financiamiento de escuelas es simplificar los diversos aportes que existen actualmente. Definido por Treviño y sus colegas como el “Frankenstein financiero” (2019), este sistema contempla alrededor de 16 tipos de subvenciones, cada una de las cuales tiene propósitos, restricciones de uso y métodos de rendición distintos. Este cambio es central si aspiramos a alivianar la carga burocrática que implica la administración de recursos en las escuelas y sus administradores.

Desafío 3. Potenciar la innovación para recuperar aprendizajes y reducir las brechas amplificadas por la pandemia, promoviendo experiencias formativas integrales

“Se buscan los proyectos docentes más innovadores de Chile” titulaba una nota en El Mercurio el primer fin de semana de octubre de 2021. En ella se hace referencia al certamen de Elige Innovar, que busca “fortalecer innovaciones educativas lideradas por docentes para luego difundirlas y hacerlas visibles e inspirar a otros”². ¿Por qué la innovación es importante para nuestro sistema educativo? ¿Por qué nos esforzamos por ir a buscar y premiar esas experiencias que hablan de una transformación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje?

² <https://eligeinnovar.socialab.com/challenges/eligeinnovaren Chile>.

La relevancia de la innovación en el campo educativo responde a múltiples necesidades. Primero, a los cambios que ha ido experimentando nuestra sociedad, a los desafíos que enfrenta, y a cómo se ha ido profundizando nuestra comprensión sobre cómo aprendemos las personas, todo lo cual exige repensar el rol y la forma de hacer las cosas en las escuelas. En segundo lugar, la presión para la innovación se deriva de la necesidad de conectar más profundamente las experiencias de aprendizaje en la escuela con los intereses, motivaciones, cultura y contexto de los y las estudiantes. “Las escuelas parecen ser una escalera hacia la pérdida del deseo de aprender, no su reverso”, planteaba Axel Rivas al hablar de la urgencia del cambio e innovación en educación (Rivas, 2017, p.4).

La crisis sanitaria hizo visible a escala global la necesidad de ampliar y diversificar el repertorio de experiencias para el aprendizaje. Estos dos años, donde el formato de educación tradicional se vio interrumpido, e irrumpieron las modalidades de educación a distancia e híbrida, han exigido de parte de los profesionales de la educación una rápida adaptación y cambio de sus prácticas. Pese al importante esfuerzo de las comunidades educativas durante este periodo, la evidencia ya empieza a mostrar pérdidas importantes en el aprendizaje y en las oportunidades para el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Sobre ello, un informe de Unicef, OIT y PNUD da cuenta que estudiantes en contextos de mayor vulnerabilidad han sido los más afectados en estos dos años: han tenido menor participación en clases presenciales y virtuales, y cuentan con menor acceso a internet y a dispositivos electrónicos en sus hogares (Unicef, OIT y PNUD, 2021).

La capacidad de nuestro sistema de responder oportunamente a los cambios que experimenta el entorno, depende del espacio que entreguemos para que los y las profesionales de la educación en el nivel local analicen y reaccionen a esos cambios, transformando sus prácticas. La agilidad con la que muchos establecimientos educacionales reaccionaron para adaptar su labor educativa durante la pandemia, cuando aún no existían orientaciones claras desde el nivel central, representa el mejor ejemplo de la importancia que tiene invertir nuestros esfuerzos en potenciar las habilidades de quienes día a día toman decisiones en las escuelas. Sin embargo, la observación y reflexión crítica sobre la práctica directiva y de enseñanza se torna una tarea muy desafiante cuando esa labor está fuertemente constreñida por presiones y controles externos.

Es por ello que en un futuro gobierno urge destinar financiamiento, entregar orientaciones y acompañar a los sostenedores y establecimientos educativos para que diseñen e implementen planes de recuperación y de profundización de aprendizajes, con estrategias focalizadas que permitan llegar a aquellos niños, niñas y adolescentes de los quintiles de menores ingresos que son quienes más fuertemente se han visto afectados por el contexto actual.

Es importante que en un nuevo periodo las políticas que incentiven el desarrollo de estos planes de recuperación y profundización de aprendizajes abarquen distintas áreas para el desarrollo, tales como la artística, académica, deportiva e interpersonal, con el objetivo de aportar a la educación integral y no focalizar los esfuerzos exclusivamente en las áreas que son evaluadas por las pruebas estandarizadas.

Otra dimensión a la que será importante poner especial atención es la entrega de apoyos y financiamiento extraordinarios a establecimientos con modalidad de reingreso, los que cumplen una labor fundamental entre aquellos estudiantes que por diversas razones quedan excluidos del sistema educativo.

Avanzar en el acceso a dispositivos electrónicos e internet en zonas con conectividad, y a dispositivos con acceso a programas offline en zonas sin factibilidad técnica de conexión, es una dimensión urgente, que no puede ser demorada por las nuevas autoridades. Otro aspecto relevante por reforzar en un nuevo gobierno dice relación con el apoyo a los y las docentes, educadores y educadoras para el desarrollo de capacidades que aporten en su labor en distintos contextos educativos.

Prioridad 2. Primera infancia siempre al centro: mejorar cobertura, flexibilidad y calidad de la educación inicial

Importancia de la Educación Parvularia

A nivel internacional, existe consenso de la relevancia que tiene la educación parvularia por su impacto en el desarrollo cognitivo, motor y social, en el bienestar de niños y niñas y por representar una ventana de oportunidad tanto para el desarrollo infantil como para el desarrollo del aprendizaje en el futuro. El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes o más conocido como prueba PISA, por ejemplo, ha demostrado que aquellos estudiantes que asistieron a la educación parvularia obtienen mejores resultados que sus pares (UNICEF, 2016; Educación 2020, 2019).

Pero la educación inicial no sólo es importante por su aporte al desarrollo y bienestar de niños y niñas, sino también porque contribuye a una mayor justicia social, lo que es tremendamente relevante en países con altos niveles de desigualdad como es el caso de Chile. Hay estudios que dan cuenta que niños y niñas de niveles socioeconómicos más bajos ingresan a la educación inicial con un desarrollo menor en comparación con sus pares de niveles socioeconómicos más altos (Contreras y Puentes, 2016; Ready, 2010). La educación inicial, en este sentido, tendría un efecto compensatorio al disminuir las brechas observables en kínder y primero básico (Ready, 2010). En ese sentido, y tal como señala Adlerstein (2018), la Educación Parvularia es una medida de justicia social en tanto contribuye especialmente al desarrollo de quienes han tenido menos oportunidades por factores de contexto.

Educación Parvularia en Chile

En Chile la Educación Parvularia contempla tres niveles y seis subniveles, dependiendo de la edad de niños y niñas: nivel de sala cuna de 0 a 2 años (subniveles: menor y mayor), nivel medio de 2 a 4 años (subniveles medio menor y medio mayor) y nivel de transición de 4 a 6 años (subniveles: primer nivel de transición- NT1 y segundo nivel de transición- NT2).

La Educación Parvularia es provista por instituciones públicas y privadas. Los niveles de sala cuna y medio menor son atendidos preferentemente por centros educativos de Junji (institución pública) e Integra (privada sin fines de lucro), mientras que la cobertura en niveles de transición se concentra mayoritariamente en establecimientos educacionales municipales o de Servicios Locales de Educación (Elige Educar, 2019). Tanto la Junta de Nacional de Jardines Infantiles (Junji) como la Red de Salas Cunas y Jardines Infantiles (Integra) tienen centros administrados directamente por dichas instituciones, así como centros administrados por terceros a través de la Vía de Transferencia de Fondos (VTF). Ambas instituciones cuentan con jardines clásicos y modalidades alternativas. En los centros de Junji, las modalidades alternativas son atendidas por técnicos en educación de párvulos o una persona capacitada para dicha labor³, mientras los de Integra son atendidos por educadoras de párvulo⁴ (Elige Educar, 2019).

La Educación Parvularia en Chile ha sido identificada como un modelo destacado de progreso en comparación con países de la región. Esta reputación se debe a que en las últimas dos décadas se ha logrado un aumento considerable de la matrícula de estudiantes entre 3 y 5 años (pasando de 39% en el año 2005, al 79% en el año 2016, de acuerdo al reporte Education at Glance de la OCDE, en 2018), siendo además uno de los países con mayor inversión pública y privada de la región en este nivel educativo (Adlerstein, 2018).



³ Entre las modalidades alternativas de Junji, se encuentran Jardín Infantil Familiar, Jardín Laboral, Jardín Estacional, Jardín Infantil Étnico (o Intercultural), Programa Mejoramiento Atención para Infancia (PMI) los Centros Educativos Culturales de Infancia (CECI), Programa Comunicacional y el Programa Conozca a su Hijos (CASH).

⁴ Entre las modalidades alternativas de Integra, se encuentran: Jardín Sobre Ruedas, Mi Jardín al Hospital, Salas Cuna en Recintos Penitenciarios, Casa de Acogida y Hogares, y Veraneadas Pehuenches.

Avances en educación parvularia los últimos años

En los últimos cuatro años, los avances más significativos en educación parvularia se reflejan en 1) el robustecimiento de la institucionalidad a cargo de este nivel, 2) el desarrollo de orientaciones pedagógicas para el trabajo de educadoras y técnicos, 3) el avance en la mejora de condiciones laborales de educadoras, y 4) un cambio de normativa que mejora parcialmente el coeficiente técnico por profesional de la educación en los niveles de sala cuna y medio menor.

En relación al primer punto, uno de los principales atributos del sistema chileno actual es contar con una institucionalidad que separa claramente las funciones de diseño de política, fiscalización, evaluación y provisión de servicios (Adlerstein, 2018). A ello se suma la puesta en marcha del Sistema de Aseguramiento de la Calidad para este nivel educativo, lo que parece una señal prometedora en materia de avanzar en calidad educativa (Muñoz y Quiero, 2021).

La entrega de una serie de documentos que orientan el marco de acción en educación inicial constituye otro importante avance en los últimos años. A la aprobación de las Bases Curriculares actualizadas, se suma el Marco para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia. Ambos instrumentos buscan orientar el trabajo y la reflexión pedagógica de educadores de párvulos. Complementario a ello, en el año 2020 se aprobaron los estándares indicativos de desempeño para la educación parvularia, que buscan aportar a la labor de los centros educativos y a la identificación de oportunidades de mejora en su gestión (Mineduc, 2020a).

Un tercer avance a destacar se alcanza con la Ley de desarrollo profesional docente (Ley N° 20.903, 2016) que otorga a educadoras y educadores de párvulos el mismo estatus que a profesionales de la educación que ejercen en otros niveles educativos. Esto implica que los y las profesionales de párvulos pueden acceder a procesos de evaluación y progreso en su carrera asociados a un aumento en sus remuneraciones. Esta misma Ley establece requisitos que aumentan la exigencia para las instituciones de educación superior que imparten la carrera de Educación Parvularia.

Finalmente, en estos años se modificó la normativa que regula el número de niñas y niños por adulto en sala, lo que permitirá desde el próximo año (2022) mejorar el coeficiente técnico para los niveles de sala cuna y desde el 2024 en medio menor. Esto constituye un avance importante, en la medida que una menor cantidad de niños y niñas por educadora ha sido identificado como un factor clave para favorecer la calidad de las interacciones y de los aprendizajes en este nivel (OECD, 2020).

En el año 2018 se aprobó un decreto (DFL N° 241) que disminuye la proporción de niños y niñas por educador o educadora, pasando de los 32 permitidos por ley a 28 infantes por profesional en el nivel medio menor, cambio que debe implementarse desde el 2022. El decreto reduce además de 42 a 21 la cantidad de niños y niñas por profesional en el nivel de sala cuna, lo que debe implementarse desde el 2024 (Elige Educar, 2019).

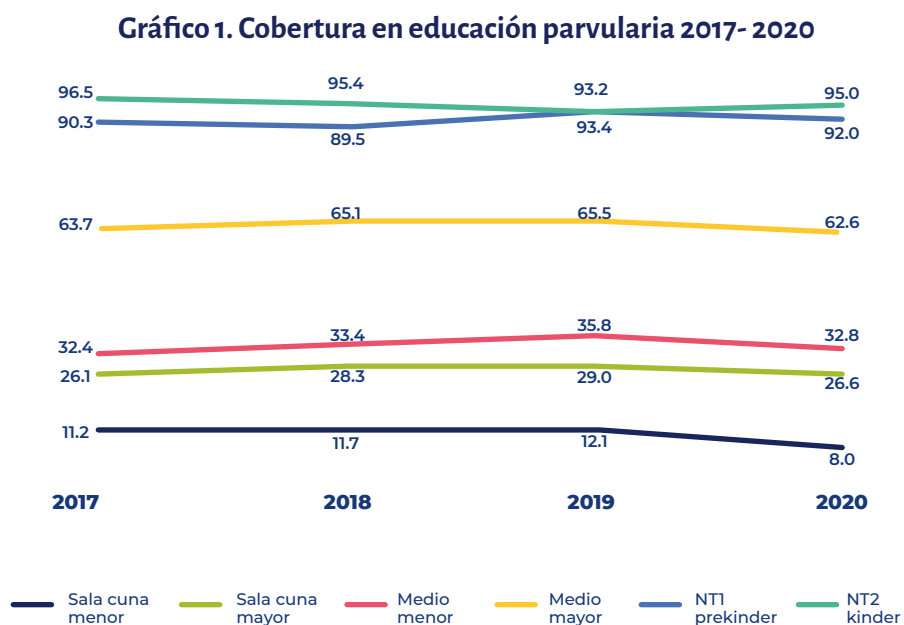
A pesar de los avances realizados hasta hoy, persisten desafíos en este nivel educativo. El gobierno de Sebastián Piñera intentó avanzar mediante el envío de dos proyectos de ley al legislativo (el denominado proyecto de Sala Cuna Universal y el de subvenciones para los niveles medios de la educación parvularia). Sin embargo, ambos proyectos fueron rechazados ya que, según expertos, aumentaban el riesgo de segregación en el sistema educativo desde la primera infancia, y porque establecían mecanismos de financiamiento similares a los de la educación escolar, basados en subvención por matrícula y asistencia sin aporte basal.

En Educación 2020 compartimos la preocupación de seguir avanzando en materia de cobertura y calidad en estos niveles. Para lograrlo, se requiere avanzar hacia modalidades de educación parvularia que se ajusten de mejor forma a las necesidades de la primera infancia y sus familias; profundizar el trabajo que se ha venido haciendo en materia de condiciones, atracción, retención y formación de quienes ejercen el rol de educadores y educadoras en este nivel, y revertir la tendencia hacia la escolarización que la evidencia nacional ya ha empezado a mostrar (Grau et al, 2018; Pardo, Opazo y Ruiz, 2021).

La mal llamada sala cuna universal llegaba sólo a las mujeres cotizantes, dejando fuera a grupos de la población más vulnerables (trabajadoras informales, madres estudiantes, y trabajadoras con menos de 15 horas semanales), profundizando con ello la exclusión de un 11% de niños y niñas entre 0 y 2 años. Se cuestionó también que el proyecto pudiera contribuir a la instauración de copago en estos niveles, dado que contemplaba un monto de beneficio inferior al promedio de los aranceles en este nivel. El segundo proyecto, de subvenciones a niveles intermedios, fue cuestionado ya que establecía una subvención por asistencia en lugar de un financiamiento basal, mecanismo que ha demostrado tener efectos negativos en el financiamiento y solvencia de la educación a nivel escolar, situación que podría agravarse en los niveles intermedios de la Educación Parvularia dado que no es un nivel educacional obligatorio.

Desafío 4. Modalidades alternativas para llegar a más familias y aumentar la cobertura con equidad

Datos oficiales del Ministerio de Educación dan cuenta que el aumento en la matrícula de este nivel ha presentado poco avance desde el año 2017 en adelante, observándose un discreto aumento de uno a cuatro puntos porcentuales en cada nivel de la educación parvularia. El año 2020 se observa una leve caída de dos a tres puntos porcentuales, explicada posiblemente por el contexto de la pandemia. Datos comparados dan cuenta además que Chile está por debajo del promedio de matrícula en población inferior a 3 años en comparación con los países de la OCDE (OECD, 2020), llegando a cifras aún más bajas en niños y niñas provenientes de familias de nivel socioeconómico más bajo (Mineduc, 2016).



Fuente: elaboración propia a partir de Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020 & 2021

¿Qué podría explicar el estancamiento de la matrícula en estos niveles? Los resultados de la Casen 2017 muestran que dos tercios de los padres no considera necesario que sus hijos asistan a este nivel educativo porque hay alguien que los cuida en casa, y uno de cada diez señala que no le parece necesario a dicha edad (Ministerio de Desarrollo Social, 2017). La misma encuesta muestra que 9% no los envía por problemas de acceso a establecimientos y 2% por la situación de discapacidad de sus hijos. Una encuesta realizada por Educación 2020 (2019), da cuenta que las principales razones de padres y cuidadores para no enviar a niños y niñas a la educación parvularia son: querer aprovechar esos años para compartir con ellos (35,4%), y que no existe necesidad porque alguien los puede cuidar en casa (27%).

Estos datos ilustran que existen algunas barreras de corte cultural y de acceso, que podrían estar afectando el aumento de cobertura en estos niveles educativos. La evidencia comparada da cuenta que mejorar la cobertura en sala cuna y medio menor requiere necesariamente de programas que además de enfocarse en niños y niñas,

incorporen la participación de las familias y que sean más flexibles que las modalidades tradicionales, en términos de horarios, espacios donde se despliegan y cantidad de días a la semana para el desarrollo de las actividades (Educación 2020, 2019).

Un mayor involucramiento de las familias permitiría aportar al desarrollo de niños y niñas realizando trabajo directo con ellos y apoyando a padres, madres o cuidadores con herramientas parentales que les permitan acompañar dicho proceso desde sus hogares. Las modalidades alternativas buscan diversificar la oferta de educación inicial, teniendo como base la premisa de que no todas las familias podrán acceder o estarán interesadas en una oferta tradicional de educación inicial, por lo que a través de ellas se da una respuesta flexible y de mayor alcance. Estas modalidades se caracterizan por utilizar distintas locaciones para su desarrollo (sedes comunitarias, parques, plazas, entre otros), por tener jornadas de menor duración y más flexibles (desde 2 horas en adelante), y por desarrollar actividades algunos días o todos los días a la semana. Son las familias quienes deciden la frecuencia de participación en las actividades y el tiempo que participarán de ellas (Educación 2020, 2019).

En Chile actualmente existen una serie de experiencias alternativas para atender a niños y niñas: “Jardín sobre ruedas” de Integra es una de ellas, en la que más de 20 vehículos visitan una vez a la semana localidades poco pobladas con materiales y soportes pedagógicos para realizar actividades con niños y sus familias. El programa “Conozca a su hijo” de Junji es otra alternativa orientada a población de mayor vulnerabilidad. La iniciativa trabaja con padres, madres y cuidadores a través de talleres de aprendizaje y estimulación, y de la entrega de material didáctico que permite potenciar las habilidades de acompañamiento para el desarrollo de niños y niñas (Educación 2020, 2019). Además de estas experiencias, Junji cuenta con otras modalidades alternativas como lo son el “Jardín Infantil Familiar”, “Jardín Laboral”, “Jardín Estacional, los Centros Educativos Culturales de Infancia -CECI-”, entre otros (Elige Educar, 2019).

Otros países también han avanzado en modalidades alternativas para la educación parvularia. Es el caso de Finlandia, donde los jardines abiertos realizan actividades algunos días a la semana, con participación gratuita y voluntaria, teniendo como foco entregar una oferta diferenciada útil para las familias que por diversas razones están en la casa con sus hijos (Fundación Educación 2020, 2019).

En Educación 2020 creemos que en los próximos años se requiere avanzar en jornadas flexibles que respondan a las necesidades de las familias, y que ofrezcan espacios diversos que promuevan el juego y el aprendizaje, además de avanzar en programas o políticas para inclusión de familias de diferentes entornos, y dar mayores facilidades para matrícula de niños y niñas, con el fin de aumentar la cobertura en educación parvularia.

Desafío 5. Potenciar la educación parvularia, deteniendo la escolarización en este nivel y fortaleciendo la formación y valoración de sus profesionales y técnicos

Para que la educación en primera infancia contribuya al desarrollo integral y al bienestar de niños y niñas, se requiere revisar lo que ocurre durante el proceso de aprendizaje. En esta materia, hay tres elementos cruciales: el uso de estrategias pedagógicas acorde a esta etapa de desarrollo, reducir el coeficiente técnico, y fortalecer la formación inicial de los y las educadoras.

En cuanto al primer punto, la escolarización de la educación parvularia en Chile es un tema que miran con preocupación académicos y profesionales del área. La presión por avanzar en el desarrollo de habilidades que

aporten al desempeño futuro en lenguaje y matemática, las expectativas y creencias que tienen familias sobre este nivel educativo, el currículum, la infraestructura y la cantidad de niños por salas, son identificados como algunos de los factores que estarían contribuyendo a la escolarización en la primera infancia (Mineduc, 2016, Pardo et al., 2021; Grau et al., 2018). Medidas como la reincorporación del SIMCE para 2° básico, sin duda tiene implicancias para la experiencia formativa en la primera infancia.

Las consecuencias de este fenómeno abarcan distintos ámbitos. Hay quienes señalan que puede alterar los sentidos o propósitos formativos de la educación parvularia (Mineduc, 2016). Se habla también de que la escolarización modificaría las estrategias de aprendizajes propias de la educación inicial, reduciendo el tiempo para el juego, para el libre movimiento y para la interacción con los pares, todas dimensiones relevantes para el desarrollo en esta etapa (Pardo et al., 2021). A modo de ejemplo, una investigación de Grau y colegas (2018) en la que se observaron 58 salas y analizaron planificaciones de clases de pre kinder, da cuenta de las escasas oportunidades que existen para el juego. Cuando éstas se presentan, corresponde principalmente a juego instruccional, que es guiado por las educadoras con escasa autonomía de niños y niñas (Grau et al, 2018).

Para que el acompañamiento al desarrollo de la primera infancia sea más significativo, se requiere el uso de estrategias acordes a este ciclo de vida en los espacios intencionados de aprendizaje. La literatura advierte la importancia del juego con autonomía para promover la autorregulación y la autonomía en niños y niñas (Grau et al, 2018).

Otro desafío dice relación con el uso del espacio físico para el aprendizaje. Es frecuente encontrar salas de párvulo donde se privilegien estrategias de aprendizaje que reproducen la lógica de la educación escolar tradicional, donde los y las estudiantes pasan la mayor parte del tiempo sentados. Esto contradice las estrategias de aprendizaje más pertinentes para la primera infancia, en donde el aprendizaje ocurre principalmente en movimiento. El proyecto Modelamiento de Ambientes Físicos de Aprendizaje (MAFA) de la Universidad Católica, que modifica el espacio físico para una mayor autonomía y apropiación por parte de niños y niñas⁵, muestra que luego de su implementación mejoran los ambientes y en las interacciones para el aprendizaje (Adlerstein, 2018).

Los cambios en las actividades y en el uso del espacio para el aprendizaje en la primera infancia, debe ir acompañado de una reducción en la cantidad de niños y niñas por sala. Chile es uno de los países con mayor cantidad de infantes por profesional de la educación: entre 20 y 25 por educador o educadora, en comparación a los 14 niños y niñas por educador del promedio de los países miembros de la OCDE (OECD, 2020). Esto no solo afecta la calidad de las interacciones, sino que constituye además un motivo de estrés para los y las profesionales de la educación (Mineduc, 2020b). Si bien en 2018 se aprobó un decreto

La proporción de niños por educador/a en la sala es un indicador importante de calidad, ya que una menor cantidad de niños por adulto favorece un aprendizaje individualizado, el apoyo personalizado al desarrollo de habilidades, y una relación más cercana y estimulante (Elige Educar, 2019). Un reporte del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) sobre calidad de los servicios de cuidado infantil menciona que uno de los elementos críticos para evaluar la calidad de los centros que atienden estudiantes de 0 a 3 años es la cantidad de niños por adulto, la que no debiera ser mayor a 6 niños en este rango etario (López, Araujo y Tomé, 2016).

Según el informe Education At Glance 2020 de la OCDE, los ambientes estimulantes y una pedagogía de calidad en educación inicial se alcanzan con profesionales mejor calificados, y con interacciones entre niños/as y educadores de mejor calidad. Un número más bajo de niños por docentes es un factor identificado como clave para estimular la interacción adulto-niños, ya que permite que los adultos se centren en las necesidades específicas de cada niño. En países como Alemania, Nueva Zelanda, Finlandia y Dinamarca, por ejemplo, la cantidad de niños y niñas por adulto es menor a 10 (OECD, 2020).

⁵ Componentes del sistema MAFA: plataforma virtual para el registro pedagógico y el intercambio de experiencias entre equipos, set de soportes para reemplazar mobiliario tradicional, y material de modelamiento dirigido a niños para que participen del diseño del ambiente en su sala

(<https://transferenciaydesarrollo.uc.cl/innovaciones-uc/tecnologia/modelamiento-del-ambiente-fisico-del-aprendizaje-mafa/>)

que permitirá mejorar-en parte- esta situación, en los próximos años será clave que la reducción del coeficiente técnico alcance los niveles de transición, que no sufrieron cambios con el nuevo decreto, donde el número de niños y niñas por profesional sigue estando por sobre lo recomendado (35 párvulos en NT1 y 45 en NT2).

Por otro lado, es importante que el aumento de personal en estos niveles se traduzca en mayores oportunidades para el desarrollo y cuidado de las primeras infancias, a través del fortalecimiento de capacidades de los y las profesionales de párvulos. La importancia de la formación de los y las educadoras radica en el impacto que esta tiene en el desempeño profesional futuro, y en el conocimiento específico que tienen de su profesión (disciplinar y pedagógico). Educadores y educadoras de párvulos que cuentan con mejor preparación profesional reportan más frecuentemente adaptar sus prácticas pedagógicas a los intereses y necesidades de niños y niñas (OECD, 2020), lo que constituye una pieza central para aportar al desarrollo durante la primera infancia.

La existencia de un proceso formal de evaluación en el marco de la Ley de Carrera Docente, así como el aumento de exigencias para las instituciones que imparten carreras de pedagogía en educación parvularia, son medidas que avanzan en la senda de mejorar las condiciones para la formación de estos profesionales, así como de fortalecer el estatus social de la carrera. Sin embargo, y en línea con lo que plantean algunos autores (Adlerstein, 2018), la nueva carrera docente es el piso mínimo desde el cual se debe seguir trabajando para mejorar la formación y la valoración social de la profesión. Fortalecer la formación práctica que reciben educadores y educadoras es un primer punto central. Datos de la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje, TALIS, dan cuenta que menos de la mitad de los y las encuestadas (45%) reportan haber recibido formación práctica (Mineduc, 2020b).

En el marco de la Ley N° 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, las y los docentes son evaluados para avanzar en distintos tramos de la carrera docente (inicial, acceso, temprano, avanzado, experto I y experto II). Los avances en los tramos de progresión de la carrera, la cantidad de horas trabajadas, la concentración de alumnos prioritarios, y la ruralidad del establecimiento inciden en la remuneración de docentes y educadores(as) de párvulos. Esta normativa establece además que las carreras de pedagogía sólo pueden ser impartidas por universidades acreditadas y que cuenten con programas con acreditación.

A modo de ejemplo, la nueva carrera docente permitirá aumentar en \$165.203 la remuneración bruta de un educador o educadora en el tramo de acceso, llegando a \$1.168.451, y seguirá aumentando a medida que se avanza en los distintos tramos de progresión (Mineduc, 2020).

Una dimensión no menos importante sobre la cual avanzar es la valoración social de la profesión de educadoras/es de párvulos. Los resultados del estudio TALIS 2018 muestran que solo 40% de las educadoras y educadores considera que su profesión es valorada por la sociedad (Mineduc, 2020). Si bien su incorporación a la ley de carrera docente representa un paso importante que permitirá mejorar las condiciones para el ejercicio de su labor y la formación inicial, será necesario seguir profundizando a través de iniciativas que reconozcan el valor de quienes día a día son responsables de acompañar a las familias, a niños y niñas en el gran desafío del desarrollo de nuestras infancias.

Prioridad 3. Compromiso con la Nueva Educación Pública como política de Estado

Importancia de la nueva educación pública

El nuevo sistema de educación pública es una de las más importantes reformas del sistema educativo chileno de los últimos 30 años. Creado a partir de la Ley 21.040, este nuevo sistema modifica la estructura, organización y gobernanza de la Educación Pública en Chile, devolviendo al Estado la responsabilidad principal por la provisión y calidad de los servicios educativos en establecimientos públicos.

Este nuevo sistema de educación pública emerge en un contexto de duros cuestionamientos al rol de los municipios en la gestión y administración de la educación. Problemas de administración financiera que afectan el pago de sueldos y la mantención de escuelas; la multiplicidad de funciones de los municipios que limita la posibilidad de realizar acompañamiento técnico-pedagógico a las escuelas; la dificultad de dar continuidad a proyectos educativos de largo plazo producto de los ciclos electorales; los bajos resultados académicos y la tendencia a la baja en la matrícula, son algunos de los problemas identificados (Bellei, 2011; Mineduc, 2017).

Durante años agrupaciones de profesionales de la educación, organizaciones de la sociedad civil, expertos y académicos clamaron por la necesidad de desmunicipalizar la Educación Pública, y devolver al Estado la responsabilidad por administrar un sistema público que fuera de calidad, inclusivo, laico, pluralista, y equitativo. En este contexto, la promulgación de la Ley N°21.040 constituye un hito que marca una nueva etapa en la educación pública en Chile, una nueva forma de relación del Estado con los establecimientos educacionales públicos, y una esperanza para muchos chilenos y chilenas que creen en la importancia de una educación pública fuerte y al centro de nuestro sistema educativo para promover la justicia y la integración social en el país. Desde Educación 2020, hemos sido parte activa de esta demanda por el fortalecimiento de la educación pública, siendo un elemento clave de nuestras hojas de ruta, por lo que celebramos con fuerza la promulgación de la Ley 21.040.

Nueva Educación Pública en Chile

El nuevo sistema de educación pública se compone de 70 Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) los que, a diferencia de los municipios, son servicios especializados para la administración, orientación y acompañamiento de las escuelas, y que están a cargo de administrar recursos y establecimientos, de proveer servicios educativos (a través de los establecimientos), de apoyar el desarrollo profesional del personal de las escuelas, de promover la colaboración en red para la mejora, de acompañar técnica y pedagógicamente a los equipos profesionales, entre otras funciones, con el fin de asegurar la calidad de los aprendizajes, el mejoramiento escolar, y la equidad de los servicios educativos (Ley N° 21.040, 2017).

Este nuevo sistema crea además la Dirección de Educación Pública (DEP), dependiente del Ministerio de Educación, y que está a cargo de coordinar el Sistema de Educación Pública y de conducirlo estratégicamente, por medio de diversas funciones, tales como la asistencia técnica en gestión administrativa, la promoción de la mejora escolar y de planes de innovación, la asignación de recursos a los Servicios Locales, entre otras atribuciones (Ley N° 21.040, 2017).

Para la implementación del nuevo sistema, la Ley estipula un proceso gradual en dos etapas: la primera entre 2018 y 2021 en la cual entraron en funcionamiento 11 Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). En la segunda, que se extiende entre enero de 2022 y junio de 2025, está planificado implementar quince Servicios Locales los tres primeros años y catorce el último, completando así al 2025 un total de 70 Servicios Locales en funcionamiento.

El año 2020 el Consejo Nacional de Educación aprobó la Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028, que establece prioridades y objetivos estratégicos para la implementación del nuevo sistema durante este periodo de tiempo.



Avances en la Nueva Educación Pública los últimos años

La implementación de este nuevo sistema de educación pública representa un enorme desafío a nivel administrativo, logístico y técnico. A la creación de una Dirección de Educación Pública que vela por la conducción estratégica y la coordinación del sistema (Ley N° 21.040, Art. 60) y de nuevas unidades territoriales que administran y acompañan a jardines, escuelas y liceos (Servicios Locales de Educación Pública- SLEP), se suma el desafío de transferir los establecimientos municipales a este nuevo sistema, y la necesidad de fortalecer las capacidades de las y los profesionales de los nuevos Servicios Locales —o niveles intermedios- para el acompañamiento administrativo, financiero y técnico-pedagógico de las escuelas.

Al año 2021 se encuentran en operación 11 Servicios Locales de Educación (SLEP), que agrupan un total de 41 comunas traspasadas al nuevo sistema, lo que representa un total de 644 escuelas y liceos, y 150 jardines infantiles traspasados al nuevo sistema. En total, más de 68.881 estudiantes en educación escolar y de 3.154 niños y niñas en educación inicial son parte de este nuevo sistema, junto a 15.697 docentes y 14.142 asistentes de la educación.

¿Qué ha pasado desde la implementación de los Servicios Locales? Un estudio cualitativo desarrollado por Educación 2020 (2021) da cuenta que actualmente directivos perciben a los Servicios Locales como un aliado y un apoyo a su gestión, lo que se materializa en una relación más personalizada de la que se tenía antes con los municipios, con un mayor acompañamiento a su labor de liderazgo, y donde el sostenedor asume parte de las labores administrativas que antiguamente recaían en los directivos, permitiendo despejar tiempo de los líderes escolares para enfocarse en la gestión de las escuelas. Otro aspecto positivo que destaca la investigación hasta hoy es

la existencia de relaciones más horizontales entre el Servicio Local y las escuelas (CIAE, 2021).

El traspaso administrativo y la dimensión financiera han sido las áreas que han implicado mayores esfuerzos de los Servicios Locales (SLEP) y la Dirección de Educación Pública (DEP). La falta de personal para apoyar dicho proceso, las dificultades de coordinación entre instituciones involucradas en el traspaso (municipios, nuevos Servicios Locales, Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV) y otras entidades del estado), las dificultades de los Servicios Locales de Educación (SLEP) para acceder a información administrativa y financiera de las municipalidades, y la escasa flexibilidad para adaptar algunos de estos procesos a los distintos contextos, son identificados como algunos de los principales desafíos en esta primera etapa (Consejo Evaluador, 2021, Uribe y colegas, 2019).

En el ámbito técnico pedagógico, los principales avances hasta hoy los constituyen la definición de un modelo de desarrollo de capacidades diseñado por la Dirección de Educación Pública (DEP) para su uso y adecuación en los distintos Servicios Locales, el diseño e implementación de un modelo de apoyo técnico- pedagógico, la puesta en marcha de redes de colaboración entre profesionales de la educación (directivos y docentes) en los distintos territorios, y la creación de un Sistema de Alerta Temprana (SAT) para detectar posibles casos de exclusión escolar (Consejo Evaluador, 2021). Pese a la importancia de dichos avances, distintos estudios dan cuenta de la necesidad de profundizar el apoyo técnico-pedagógico y de acompañamiento de los SLEP a las escuelas (Consejo Evaluador NEP, 2021; Educación 2020; 2021; CIAE, 2021).

El año 2022 constituye un hito clave en la segunda etapa de implementación de esta ley, ya que desde el próximo año se intensificará el proceso de traspaso de escuelas, liceos y jardines del sistema municipal a los nuevos SLEP, lo que impone múltiples desafíos en materia de acompañamiento a los nuevos servicios, así como aquellos que ya tienen un tiempo de funcionamiento.

Desde Fundación Educación 2020 estamos convencidos del importante rol que cumple la educación pública en la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y equitativa. Es por ello que nos parece imprescindible que el próximo gobierno asuma un compromiso profundo e irrestricto con los desafíos que impone este nuevo sistema. Reconociendo las complejidades y dificultades que tiene un cambio de esta envergadura, este compromiso implica entregar los apoyos necesarios en términos administrativos, económicos y políticos, acogiendo las recomendaciones del Consejo Evaluador (2021).

Desafío 6. Garantizar todos los apoyos y recursos necesarios para la nueva etapa de implementación del Sistema de Educación Pública

Uno de los principales desafíos que se desprende de la primera fase de la Nueva Educación Pública es la articulación entre distintos organismos del Estado (como el Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad, la Superintendencia de Educación, Junji, y Junaeb, el Ministerio de Desarrollo Social, el Ministerio de Hacienda, la Dirección de Presupuestos, la Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo, entre otras) para facilitar el proceso de instalación de los SLEP y para el traspaso de centros educativos al nuevo sistema. La falta de coordinación entre instituciones, la falta de fluidez en la comunicación y la información, y la duplicación de funciones, son algunas de las problemáticas identificadas durante el primer periodo de implementación de la NEP (Consejo Evaluador, 2021).

En este punto, existen tres ámbitos críticos de coordinación del nuevo sistema: la relación con las instituciones que componen el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), con las oficinas regionales y provinciales del Mineduc, y el trabajo con municipios para el traspaso de establecimientos educacionales. En cuanto al SAC, urge mayor coordinación de las instituciones que lo componen, dando un rol protagónico a las macrozonas del sistema para un trabajo más alineado y menos demandante para las escuelas y los SLEP. En relación a las oficinas provinciales de educación, el actual sistema genera una duplicidad de funciones en la labor de apoyo, que antes radicaba en los Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV) y que ahora recae en las Unidades de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP) de los SLEP. En esta segunda etapa de implementación, se requiere avanzar hacia una redefinición de funciones en los DEPROV con el objetivo de no duplicar la función de apoyo técnico a jardines, escuelas y liceos.

Mejor y mayor coordinación en las etapas de anticipación, funcionamiento y traspaso de establecimientos desde los municipios hacia los SLEP, es uno de los puntos más críticos para la segunda fase de esta política. Durante su primer período de ejecución, han existido una serie de dificultades por la poca pertinencia de los plazos en los que se entrega la información desde los municipios hacia los Servicios Locales, por la escasa estandarización de la información administrativa y financiera que se entrega, y por la inexistencia de obligaciones contractuales (o de otro tipo) que permitan garantizar mayor eficiencia y organización de la información para el traspaso (Consejo Evaluador, 2021).

En el próximo gobierno será fundamental avanzar en una mayor coordinación entre instituciones del Estado y los municipios con la DEP y los SLEP, permitiendo eliminar las duplicidades de funciones y esfuerzos, alivianar la carga de actores involucrados, y una mayor organización, una vez que los establecimientos educacionales comiencen a operar bajo la administración de los Servicios Locales. Además del modelo de articulación con instituciones públicas y privadas y los convenios de colaboración que la DEP ya ha elaborado, consideramos importante avanzar en dos líneas.

Por un lado, propiciar espacios de aprendizaje e intercambio de conocimiento entre funcionarios de los SLEP instalados durante la primera etapa, con aquellos que están por ingresar al nuevo sistema. Esto permitirá no sólo fortalecer las capacidades de los niveles intermedios para el traspaso y administración de la Nueva Educación Pública, sino que además favorecerá la lógica de colaboración y trabajo en red entre servicios locales, aspecto clave para potenciar el proceso de implementación de esta importante reforma.

Por otro lado, y tal como establece el informe del Consejo Evaluador (2021), urge definir más claramente las responsabilidades y funciones de los municipios en el proceso de traspaso de establecimientos y personal hacia los servicios locales, y establecer sanciones pertinentes cuando el traspaso no ocurre en forma y tiempo requerido.

En cuanto a la dimensión de recursos, es primordial que se garanticen los recursos financieros necesarios para la operación de este nuevo sistema, no sólo a nivel de servicios locales, sino que también en la DEP que cumple un rol central en el proceso de implementación de la política. Permitir que esta dirección crezca en personal y funciones a medida que se va ampliando la Nueva Educación Pública, es un requisito para garantizar que los nuevos servicios locales contarán con el apoyo suficiente durante la transición hacia el nuevo sistema.

Un último aspecto relevante en esta dimensión es la socialización y difusión de esta reforma. Considerando el gran alcance del nuevo sistema de educación pública (en términos de instituciones que lo componen, servicios que presta, número de beneficiarios del sistema y personal que lo compone), se requiere una mayor comunicación de esta política hacia la ciudadanía, elemento que ha estado un tanto ausente de la gestión los últimos cuatro años. Qué implica este cambio, cómo afectará a las comunidades, cuáles son sus potenciales beneficios, qué instituciones lo componen, entre otros, son parte de los elementos que una campaña comunicacional debería contemplar. En este aspecto es clave un componente de información general a toda la ciudadanía, y otro más específico en cada territorio que permita involucrar desde antes de su implementación a las comunidades educativas con los nuevos Servicios Locales de Educación.

Desafío 7. Fortalecer los nuevos niveles intermedios: Servicios Locales de Educación (SLEP) como pieza clave de la reforma

La Nueva Educación Pública representa una de las más importantes reformas del último tiempo no sólo porque devuelve al Estado la responsabilidad directa por la calidad de los servicios educativos en establecimientos públicos, sino también porque otorga un rol central al nivel intermedio en el apoyo y acompañamiento de las escuelas.

Para el caso de Chile, esto constituye un cambio importante si se compara con la historia de nuestro sistema escolar. Con la municipalización, la educación se descentraliza y se traspa a los municipios la responsabilidad por la educación pública. El nivel central en este periodo sigue definiendo políticas y programas de mejoramiento de la calidad (Bellei et al 2010), las que “bajan” a las escuelas a través de los DEPROV. De aquí emerge la noción de doble dependencia de los establecimientos municipales: por un lado, el apoyo pedagógico y las orientaciones políticas emanaba de los Departamentos Provinciales, y por otro lado, se recibían lineamientos desde los municipios. En cuanto al rol de estos últimos en el apoyo técnico pedagógico, un estudio de Raczynski (2012) da cuenta del alto grado de diversidad que existía en cada territorio para atender esta dimensión, con casos de municipios donde no existía ningún tipo de apoyo, a otros donde existían proyectos y estrategias claramente definidas para apoyar la labor de las escuelas.

¿Qué se entiende por liderazgo del nivel intermedio? En el contexto nacional ha sido definido como la capacidad de movilizar y articular instituciones y recursos humanos, técnico-educativos, financieros y de información con el propósito de establecer las bases organizacionales y de relaciones de confianza, para asegurar oportunidades educativas y de aprendizaje de calidad, en todos los establecimientos educativos (Uribe, Berkowitz, Torche, Galdames, y Zoro, 2017).

La importancia de los actores del nivel intermedio en el contexto de esta reforma se enmarca en una tendencia internacional, donde paulatinamente ha ido dando mayor importancia y responsabilidad a las capas intermedias en la administración y gestión de los centros educativos, bajo la lógica de que quienes están más cerca de las escuelas cuentan con más información para tomar decisiones que sean pertinentes y ajustadas a las necesidades de cada territorio.

El nuevo sistema representa un cambio radical y un progreso en cómo se entiende la labor de acompañamiento, siendo los SLEP los nuevos niveles intermedios llamados a asumir la labor de acompañamiento de jardines, escuelas y liceos. Para ello, cuentan con Unidades de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP) que tienen como principal función acompañar la labor de los centros educativos, el desarrollo de capacidades, y el monitoreo del progreso en el aprendizaje. El modelo de acompañamiento de las UATP promueve la adecuación a las necesidades de las escuelas, lo que se refleja en que durante su primera etapa de implementación existe un componente de diagnóstico (DEP, 2019).

Teniendo en consideración nuestra historia reciente de administración municipal, un aspecto clave para el éxito de esta reforma es promover el fortalecimiento de las capacidades en los nuevos niveles intermedios -SLEP- para apoyar los procesos de mejora y de innovación pedagógica en jardines, escuelas y liceos. Recientemente en el país se ha avanzado en la entrega de orientaciones para la gestión en los niveles intermedios. El “Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio (2017) de Líderes Educativos”, junto a los materiales elaborados por la DEP, representan una primera base común que permite orientar la labor de los SLEP en el desarrollo de capacidades y de apoyo técnico pedagógico⁶.

Más allá de estas orientaciones, es urgente avanzar en el fortalecimiento de capacidades de los equipos al interior de los Servicios Locales para un acompañamiento efectivo de las escuelas. La dimensión pedagógica y la conformación de redes en los territorios han tenido menor protagonismo durante la primera fase de esta política, producto de la gran demanda de trabajo que ha generado el traspaso administrativo y de recursos en este proceso. Y si bien el último reporte del Consejo Evaluador (2021) da cuenta de avances que van dando forma al apoyo pedagógico desde los SLEP, persisten importantes desafíos para la segunda fase de implementación del nuevo sistema.

Un estudio reciente del CIAE subraya la importancia de consolidar equipos a nivel intermedio que cuenten con las capacidades de acompañar procesos pedagógicos, de orientar procesos de mejora, de entregar retroalimentación basada en evidencia a los equipos directivos y docentes, de liderar procesos colaborativos de trabajo en red, y de consolidar un trabajo con sello territorial (CIAE, 2021). El informe del Consejo Evaluador (2021) reporta que los principios de innovación pedagógica del nuevo sistema no están alcanzando a las comunidades educativas, quienes no perciben mayores cambios en la dimensión pedagógica. En una línea similar, un estudio de Educación 2020 sobre este nuevo sistema da cuenta que las y los docentes no han percibido cambios sustanciales en las formas de apoyo y los énfasis de la formación desde que las escuelas y liceos fueron traspasados a los Servicios Locales (2021).

Es por ello que en esta segunda etapa de instalación de la Nueva Educación Pública será clave intensificar los esfuerzos y recursos para potenciar el rol de apoyo técnico y pedagógico de los Servicios Locales, y así alcanzar una transformación que impacte la organización de liderazgos y el núcleo pedagógico de las escuelas. Fortalecer las capacidades de docentes para la adecuación curricular, y para la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras, y las de directivos para fomentar un liderazgo distribuido con foco en el aprendizaje, son algunas de las dimensiones que se destacan como prioritarias (CIAE, 2021). En relación a esto, uno de los desafíos del nuevo periodo es repensar y ampliar las instancias para apoyar el fortalecimiento de capacidades de docentes (Educación 2020, 2021).

⁶ Entre estos materiales, se encuentran: el Manual de Instalación de los Servicios Locales (2018), las Bases para un Modelo de Apoyo Técnico Pedagógico (2018-2019), el Modelo de Desarrollo de Capacidades para el Apoyo Técnico Pedagógico (2020), además de guías metodológicas, rúbricas, y documentos prácticos. A ello se suma la Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028 (ENEP, 2020).

En cuanto a la conformación de redes y a la colaboración entre escuelas, es importante que las comunidades de aprendizaje que actualmente se están creando e implementando en el marco de la NEP, se conviertan en espacios significativos de socialización e intercambio de experiencias entre profesionales de la educación, con el propósito de romper con el aislamiento que ha caracterizado la labor docente (Educación 2020, 2021). Para ello, será necesario velar por el fortalecimiento de capacidades de los líderes que actúan como facilitadores de la comunicación y articulación entre escuelas.

La educación pública en Chile se ha visto fuertemente debilitada desde la municipalización en adelante, y con el cambio constitucional del 80' que le arrebató su rol preponderante y articulador del sistema educativo. Hoy, por primera vez luego de 40 años, Chile enfrenta la oportunidad de devolverle a la educación pública el espacio y la valoración perdidos en estos años. Si bien el proceso constitucional vigente cumple un rol central, la implementación de esta política es central para allanar este camino.

Prioridad 4. Nueva institucionalidad y mayor equidad en la Educación Técnico-Profesional (TP)

Importancia de la Educación Técnico-Profesional

Los sistemas de educación vocacional o técnica en el mundo representan una de las vías más relevantes para promover trayectorias formativo-laborales que aportan al desarrollo de competencias que mejoran el desempeño de la economía y la empleabilidad, y a la vez una ruta de movilidad social para los grupos socialmente más desfavorecidos (UNESCO, 2016). Por esta razón, diversos organismos a nivel mundial reconocen la posición estratégica de la educación Técnico-Profesional, donde la formación a lo largo de la vida es cada vez más necesaria para insertarse en un mercado laboral flexible, en constante cambio, y permitir un desarrollo más inclusivo (ONU, 2015; BID, 2015; OCDE, 2010).

En Chile la formación Técnico-Profesional (TP) tiene el propósito de asegurar que personas jóvenes y adultas cuenten con oportunidades para desarrollar trayectorias que articulen el trabajo y el aprendizaje a lo largo de la vida, acorde a sus expectativas y capacidades, y en coherencia con las necesidades del país (Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional, Mineduc 2018). Es el espacio formativo que en sus distintos niveles prepara a jóvenes y adultos para el mundo del trabajo, siendo un elemento clave tanto para su desarrollo socioeconómico, como para mejorar la productividad y la competitividad del sector productivo. Por otro lado, por décadas ha atendido la demanda formativa de miles de personas que no quieren o no pueden seguir estudios científicos-humanistas y/o continuar en la educación superior.

En las últimas décadas, la formación TP en Chile ha tenido por objetivo ser una instancia de inclusión social y palanca de movilidad, y brindar oportunidades de desarrollo para todos los y las estudiantes. Sin embargo, en un contexto de alta desigualdad como el chileno, la dificultad para articular trayectorias post escolares, las barreras económicas de los grupos de bajos ingresos para acceder a la educación superior, la falta de articulación entre los planes de estudio de la educación media y superior TP, la inequidad en el desarrollo de aprendizajes que se manifiesta en las evaluaciones nacionales de estos establecimientos, entre otros, han sido identificados como algunos de los obstáculos de la política sobre formación TP durante la última década (Zancajo & Valiente, 2018).

Educación Técnico-Profesional en Chile

En Chile, el sistema de formación técnica profesional se divide en las instancias formativas de nivel secundario (enseñanza media) y terciario (educación superior), provista por instituciones públicas y privadas, y el sistema de capacitación y certificación de competencias laborales. La educación media TP se cursa en dos años de educación diferenciada luego de dos años de educación media común, ofreciendo al finalizar la licenciatura una certificación de Técnico de Nivel Medio en alguna de las 35 especialidades existentes, agrupadas en 15 sectores económicos. La educación superior TP es impartida por Centros de Formación Técnica (CFTs), Institutos Profesionales (IPs) o Universidades y otorgan títulos de Técnico de Nivel Superior o títulos profesionales sin licenciatura.

Hoy en día, aproximadamente el 37% de la matrícula de 3º y 4º medio asiste a educación TP, y cerca del 57% de estudiantes de primer año que ingresan a la educación superior escogen una institución TP. A pesar de la relevancia que tiene para el desarrollo social y económico del país, las desigualdades del sistema educativo chileno se plasman fuertemente en la elección de esta modalidad de estudios. La gran mayoría de estudiantes que elige esta modalidad provienen de familias de los deciles de menor ingreso. Según datos del Mineduc, la formación TP concentra cerca de un 83% de los y las estudiantes más vulnerables del país.

Avances en la Educación Técnico-Profesional durante los últimos años

Por mucho tiempo esta educación fue relegada a un segundo plano, siendo una modalidad de estudios a la cual se le prestaba poca atención por parte de las autoridades y la política pública (CEPPE, CIDE, y CIAE, 2013). En la última década, sin embargo, se han visto importantes esfuerzos por fortalecer la educación TP, y consolidarla como opción de estudios. Más concretamente, los últimos años se ha impulsado una agenda de modernización, enfocada en la articulación del sistema, con medidas tales como:

- Creación, a través de la Ley 20.910, de 15 CFT estatales en distintas regiones del país, 11 de los cuales se han puesto en marcha a la fecha.
- El aumento de gratuidad para estudios superiores Técnicos-Profesionales.
- La implementación de un sistema de acceso centralizado a la educación superior TP.
- Redes de articulación regional Futuro Técnico.
- Acuerdo Nacional de Articulación entre la educación media y superior Técnico-Profesional.
- La nueva normativa de alternancia que regula la formación fuera del liceo e incorpora a la educación superior, a organismos públicos y otros espacios de aprendizaje.
- Puesta en funcionamiento del Marco de Cualificaciones Técnico-Profesional (MCTP) y avance en el poblamiento sectorial de cualificaciones.
- Incorporación de indicadores de evaluación de desempeño específicos para liceos Técnico-Profesional (TP); entre otras.

Gran parte de estos avances se enmarcan dentro de la primera Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional (2018). Posteriormente, la Ley de Educación Superior N°20.910 de 2018 mandató al Ministerio de Educación establecer una estrategia para esta educación, publicada en diciembre del 2020 y que recoge parte de las propuestas y nudos críticos identificados anteriormente, identificando tres ejes de trabajo: 1) trayectorias de estudiantes y trabajadores; 2) mundo del trabajo como espacio de aprendizaje, y 3) el fortalecimiento de las capacidades del sistema formación TP (ENFTP, 2020). Una de las grandes apuestas para el fortalecimiento de esta educación es la puesta en funcionamiento del Marco de Cualificaciones Técnico-Profesional (MCTP)⁷, el cual busca ser una herramienta que ordene y clarifique la oferta formativa, vinculando de mejor manera el mundo educativo y del trabajo, con el propósito de fortalecer el desarrollo de trayectorias educativas y laborales.

A pesar del énfasis puesto en su modernización, la formación TP aún enfrenta grandes retos para representar una alternativa de estudios de excelencia y alto valor social. Para seguir avanzando en su fortalecimiento, en Fundación Educación 2020 identificamos dos desafíos prioritarios para la Educación Técnica durante los próximos años.

⁷ El diseño del MCTP como instrumento se viene desarrollando desde 2014 en conjunto por las distintas agencias que componen el sistema FTP. En 2018 es presentado y comienza su implementación. Este año, en el marco de las acciones de la ENFTP se lanzó la propuesta de implementación del MCTP y su operacionalización en el sistema, disponible en: <https://marcodecualificacionestp.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Propuesta-de-Implementacion-Marco-de-Cualificaciones-TP.pdf>

Desafío 8. Nueva institucionalidad y un modelo de calidad pertinente con la educación TP, para la articulación del sistema y el fortalecimiento de capacidades de sus protagonistas

La ausencia de una entidad que dirija el sistema de formación TP se manifiesta en la falta de una visión integrada del sistema y la ausencia de coherencia entre políticas y normativa vigente. Actualmente son tres los organismos vinculados a una función rectora dentro de la educación TP: el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), la Comisión del Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales (ChileValora) y el Ministerio de Educación, para la educación formal, a través de la Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico Profesional (SEFTP) y de la División de Educación Técnico -Profesional de la Subsecretaría de Educación Superior. En 2016 se creó el Consejo Asesor de Formación Técnico-Profesional con el fin de desarrollar y proponer una estrategia nacional para esta educación, facilitando la coordinación con los Ministerios del Trabajo y Economía, con proveedores y con actores del sector privado.

El diagnóstico compartido sobre esta organización institucional es que no responde a la complejidad de la educación TP, y que existe duplicación de funciones entre estas instituciones, las que a su vez responden a intereses que no necesariamente conversan entre sí (CNP, 2018). En esta línea, ambas estrategias nacionales TP (Mineduc 2018; 2020) identifican como nudo crítico la gobernanza fragmentada del sistema, ya que no existe una función de coordinación que aborde la interdependencia de actores y un marco normativo que regule el sistema.

Contar con capacidades institucionales para conducir las políticas del sector es la clave en muchos países con una educación TP desarrollada, ya que permite promover, colaborar y regular activamente las necesidades de este sector. En ese sentido, una de las principales tareas para los años que vienen será la creación de una nueva estructura institucional pública para la formación TP, que instale un modelo de gobernanza que coordine los distintos componentes del sistema (educación, capacitación y certificación) y ministerios implicados (educación, trabajo y economía), que esté a cargo de la articulación de las instancias formativas con el mundo del trabajo, además de dar continuidad a la Estrategia Nacional TP. Una nueva arquitectura institucional deberá asegurar además el involucramiento efectivo de los sectores productivos en la definición de contenidos y formación de competencias.

Un punto relevante será contar con una institucionalidad que se haga cargo de las necesidades de descentralización de la administración educativa. Esto significa incluir las redes territoriales TP en una estructura que formalice la participación y vínculo con los sectores económicos y laborales de cada localidad, que asegure espacios de representación y diálogo territorial entre los sectores público y privado, elemento clave para el desarrollo de políticas pertinentes que vinculen el rol de la educación técnica al territorio, y a las necesidades sociales, culturales, económicas y productivas, es decir, en sintonía con las vocaciones productivas regionales y que se vincule activamente con los nuevos Servicios Locales de Educación Pública y los gobiernos regionales.

Otro aspecto problemático de la dispersión de instituciones que dirigen la educación TP es la desarticulación del sistema en sus distintos niveles, lo que impone barreras para el desarrollo de trayectorias formativo-laborales (Grafe 2017; CNP 2018; Alianza Centro

Es importante entender a qué nos referimos con articulación. Sevilla, Farías y Weintraub (2014) definen articulación en este contexto como la conjunción de elementos curriculares, pedagógicos, institucionales y culturales que propician el tránsito eficiente y exitoso hacia la educación superior de estudiantes egresados de la Educación Media Técnico-Profesional (EMTP). Bajo esta definición, los elementos curriculares se refieren a procesos de convergencia curricular entre instituciones formadoras; los pedagógicos a la preparación previa para la educación superior en términos de formación académica y orientación vocacional, referido no solo al acceso sino a la permanencia en este nivel; los institucionales a la existencia de estructuras que permitan la colaboración entre instituciones de educación media y superior TP; y los culturales a aquellos que involucran actitudes, creencias y confianza de distintos sectores, y la valoración de la educación técnica.

de Políticas Públicas UC, CPC, Inacap y Duoc UC 2018). Esto se refleja en el escaso reconocimiento de aprendizajes previos entre niveles, lo que produce que los egresados de liceos TP deban repetir contenidos ya cursados; en la heterogeneidad de la calidad y duración de los programas de estudios en la educación superior; en la diversidad de mecanismos de evaluación de calificaciones; en la desconexión entre el sistema formativo formal y la certificación de competencias, entre otros. Esta falta de conexión de la educación media y superior, y de estas con el mundo laboral, refleja la ambigüedad estratégica que se le otorga a esta modalidad formativa (Sepúlveda, 2011).

La experiencia comparada da cuenta de que los países que logran conectar su oferta formativa TP entre distintos niveles tienen como meta prioritaria la articulación de sus sistemas vocacionales y la implementación de un marco nacional de calificaciones que establezca las conexiones curriculares entre los distintos niveles y sectores (Sevilla, Farías & Weintraub, 2014). Chile ha tenido importantes avances en esta línea, como el primer Acuerdo Nacional de Articulación de educación Media TP y Educación Superior TP; la nueva normativa que flexibiliza la formación en alternancia, las redes de articulación Futuro Técnico, y la implementación del piloto del marco de calificaciones TP en los CFT estatales, y que dicta la creación de una propuesta para la puesta en marcha de un marco nacional de calificaciones en un período de tres años (Ley 21.091, 2018).

Si bien el Marco de calificaciones TP es uno de los instrumentos clave para las trayectorias formativo-laborales, el avance en su implementación es muy prematuro⁸, no se cuenta con una institucionalidad propia para esta tarea y no se constituye como un marco referente único y nacional que unifique los marcos existentes en el país. A pesar del rol fundamental del marco de calificaciones en el sistema, hay un riesgo en esperar que este instrumento resuelva por sí solo los problemas de articulación, cuando en realidad es un instrumento que puede apoyar los procesos de cambio y fortalecimiento de esta educación, pero no dirigirlos (Dominguez y Lincovil, 2019).

En este contexto, la educación Técnico-Profesional en Chile necesita contar con múltiples estrategias para avanzar en procesos de articulación de los niveles formativos y el mundo del trabajo, con instrumentos de política que integren los distintos elementos que componen el sistema y que estén adecuadamente alineados para que estudiantes y trabajadores puedan transitar por su propios itinerarios formativo-laborales. Así, se hace necesario avanzar en una política de articulación que facilite el tránsito educativo fluido por la formación TP, y que trascienda a los distintos gobiernos con un compromiso por parte de todos los sectores involucrados. Asimismo, será importante potenciar instancias que ya existen para integrar el mundo formativo y laboral, y consolidar un marco nacional de calificaciones TP, que sea vinculante y comprometa los distintos sectores en su uso.

Contar con un modelo de calidad acorde y propio a la educación TP es otro ámbito que requiere esfuerzos dentro de los próximos años. Si bien la incorporación de estándares indicativos de desempeño para liceos TP es un avance del último tiempo, es importante que en un futuro la formación de directivos y docentes refleje lo que establecen dichos estándares. En educación superior, el año 2020 comenzó un proceso gradual en el que la acreditación para las instituciones de educación superior TP será obligatoria. En este punto, parece importante avanzar hacia un modelo de acreditación de carreras y programas con el fin de mejorar la calidad de la oferta formativa y de sus instituciones.

⁸ La implementación del piloto MCTP se realiza en IES y liceos TP, Organismos Técnicos de Capacitación (OTEC) y CFTs estatales, en total 18 instituciones ubicadas en la región de Los Lagos, Los Ríos, Metropolitana y Valparaíso.

Será relevante también avanzar en instrumentos de monitoreo (idealmente muestral) específico para la educación TP, que tenga a la base un modelo de calidad integral y comprenda las dimensiones propias de la educación formal y no formal. Un sistema que esté centrado tanto en recursos y procesos, como en resultados de aprendizaje y empleabilidad, que cuente con evaluaciones pertinentes y acompañamiento a los liceos para promover procesos de mejora continua.

Otro punto importante es que en la educación media TP no existe un modelo que asegure el mejoramiento de la formación y desempeño de docentes, reflejándose, por ejemplo, en que el 50% de las y los docentes no posee formación pedagógica. Esto repercute en las habilidades que poseen los profesionales de educación para desarrollar el currículum basado en competencias, y en las herramientas pedagógicas con las que cuentan para realizar adecuaciones curriculares para el mundo del trabajo (Alianza Centro de Políticas Públicas UC, CPC, Inacap y Duoc UC, 2018). Es por eso que otro de los desafíos en calidad es mejorar la formación y desarrollo de competencias de los y las docentes en la educación TP, así como la actualización y desarrollo pedagógico permanente, tanto para docentes de especialidad, como para directivos de establecimientos TP, basado en una aproximación pertinente al aprendizaje en la práctica o al “saber haciendo”.

Desafío 9. Mayor equidad de género en la educación media TP y más estudiantes mujeres en áreas STEM

Otro importante desafío tiene relación con la alta segmentación de género que enfrenta la educación TP. La matrícula femenina se concentra en especialidades de administración y servicios sociales, áreas de poco reconocimiento en el mercado laboral y bajos salarios. Aunque el sesgo de género es un problema que afecta a todo el sistema escolar, en la educación TP las brechas se agravan. Datos sobre trayectorias educativas y laborales de estudiantes de este sector así lo confirman: en 2018, sólo el 20% de quienes egresaron de las especialidades de Metalmecánica y Electricidad, las con mayor empleabilidad y remuneraciones, fueron mujeres. En cambio, el 92% de los egresados de las especialidades de Salud y Educación, las peores remuneradas, fueron mujeres (Centro de Estudios MINEDUC, 2020). Este problema tiene su correlato en la educación superior TP, donde las mujeres tienen mayor participación en carreras asociadas a tareas de cuidados. Del reducido grupo de mujeres que cursan especialidades industriales en la enseñanza media, sólo un 37% continúan estudios superiores en carreras relacionadas a sus estudios previos, evidencia de las dificultades que enfrentan las mujeres para persistir en sus rutas formativas (Sevilla, Sepúlveda & Valdebenito, 2019).

En las diferencias de género observadas operan factores como las creencias individuales, la autopercepción de capacidades, el entorno familiar y social. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la oferta formativa disponible y las prácticas educativas al interior de las escuelas y liceos también reproducen las creencias estereotipadas de género e inciden en las opciones vocacionales de las estudiantes. En este sentido, la concentración de mujeres en carreras vistas como femeninas, no necesariamente responde a un interés vocacional, sino que a discursos y prácticas en los entornos escolares que reflejan una cultura masculinizada de la educación técnica, la cual se replica en el mercado laboral y actúa como barrera para la proyección de mujeres en las áreas industriales (Sevilla, Sepúlveda & Valdebenito, 2019). Para otras mujeres, se trata de una opción empujada por la mayor oferta en estas especialidades, y para las que optan por estudiar especialidades tradicionalmente masculinas, el peso de los factores socioculturales influye en la posibilidad de construir trayectorias exitosas (Sepúlveda, 2019).

Desde Educación 2020 creemos que es fundamental incorporar de manera consistente la dimensión de género en las políticas de fortalecimiento de la educación TP. En esta materia, es importante abordar los mecanismos de reproducción de estereotipos y desigualdades de género al interior de los establecimientos, promoviendo políticas que generen incentivos y apoyos institucionales y que fomenten una mayor inclusión de mujeres en especialidades STEM. Impulsar trayectorias educativas de mujeres durante la enseñanza media, afectaría positivamente la probabilidad de que ellas continúen vinculadas a estas áreas en la educación superior y el trabajo (Farías & Sevilla, 2015). Es por ello que esta es una dimensión que requiere ser abordada desde la formación docente y el liderazgo directivo escolar, para terminar con prácticas que naturalizan el trato diferenciado entre hombres y mujeres en ciertas áreas de formación, e impulsar buenas prácticas en torno a la inclusión, orientación vocacional temprana y educación no sexista.

Otro ámbito de acción tiene relación con generar instancias de apoyo y orientación vocacional a lo largo de la formación. Se puede identificar dos momentos claves para la toma de decisiones de estudiantes y sus familias: la elección de un establecimiento TP que por lo general se realiza al ingresar a 1º medio (en algunos casos esta elección se da antes), y la elección de la especialidad técnica dentro del establecimiento en 2º medio, con la consideración de que muchas veces las estudiantes no tienen gran variedad de opciones entre las especialidades que imparten los liceos de sus territorios. Estos momentos son determinantes para su futuro laboral, por lo que desarrollar iniciativas en esta línea permitiría tomar decisiones mejor orientadas sobre sus trayectorias. En este punto es relevante que se oriente y acompañe a los establecimientos TP, para que a su vez estos brinden apoyo y acompañamiento en las decisiones vocacionales de las estudiantes.

Por último, abordar la problemática de género en la educación TP es una tarea que sobrepasa el rango de acción de los establecimientos, ya que también involucra a actores del mundo productivo y del trabajo. Las dinámicas del mundo laboral, caracterizadas por el rechazo al ingreso de mujeres a ciertos rubros de especialidad, son barreras que perciben y experimentan las estudiantes tempranamente (Sevilla, Sepúlveda & Valdebenito, 2019). Esta situación requiere que el sector empresarial e industrial avance hacia una mayor inclusión de mujeres en igualdad de condiciones que sus compañeros hombres. Lo anterior no ocurrirá de manera autónoma, por lo que profundizar la articulación de actores públicos y privados del mundo formativo y laboral será clave.

Prioridad 5. Liderazgo para la mejora sistémica: la urgencia de una carrera directiva

Importancia de una política de desarrollo directivo en Chile

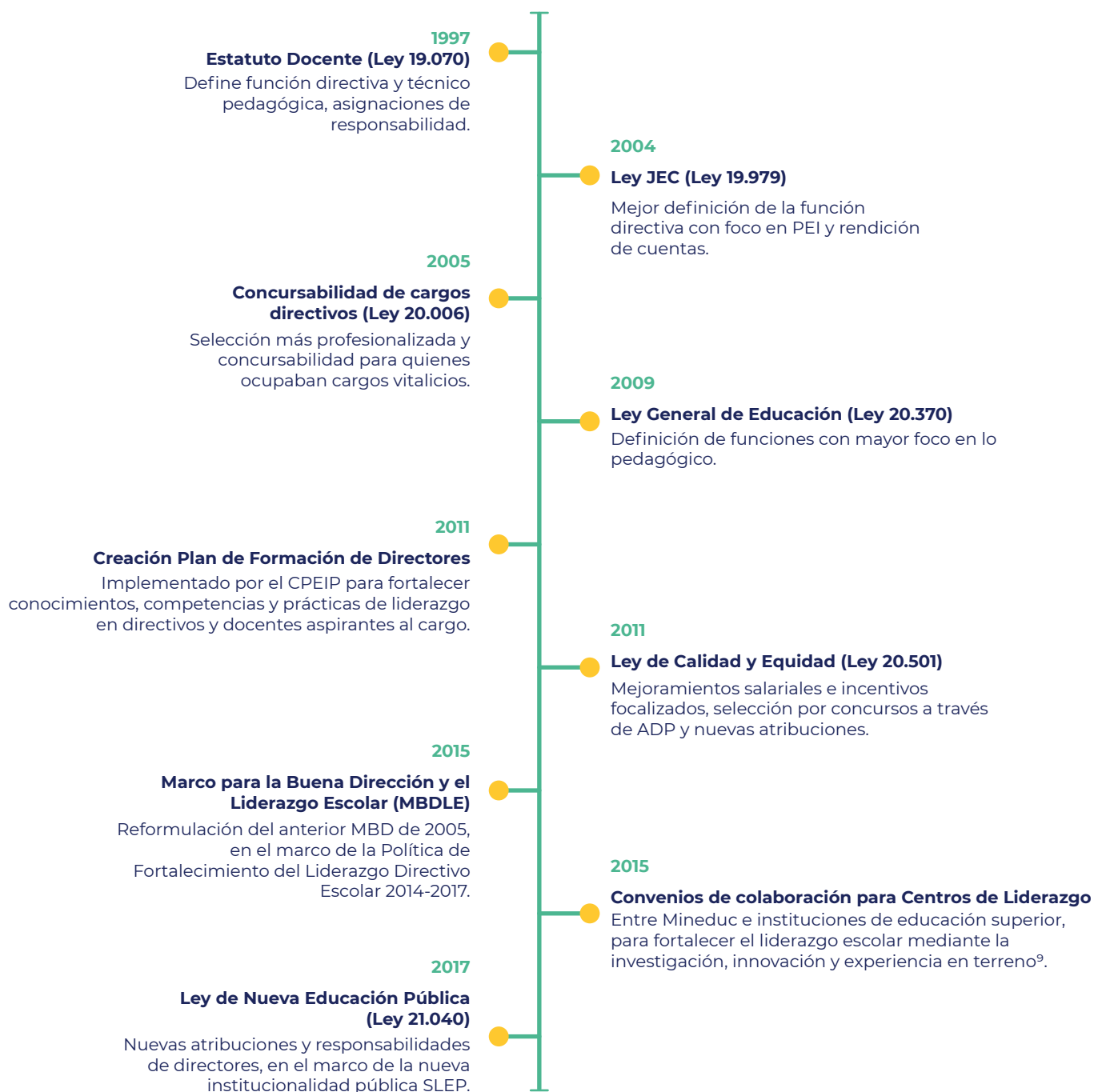
El liderazgo escolar es un factor clave al interior de las escuelas. Las y los buenos líderes no sólo impactan en el desarrollo de aprendizajes de niños y niñas, y permiten que profesionales de la educación desplieguen al máximo sus competencias, sino que también son la llave maestra que conduce la mejora educativa en las escuelas (Leithwood et al., 2004; Weinstein et al., 2014; Bellei et al. 2015). Dada la relevancia de los líderes para el funcionamiento de escuelas y liceos, urge crear una política de desarrollo directivo que reconozca la importancia de su labor.

Al igual que la carrera docente, un Sistema de Desarrollo Directivo requiere ser visto como una trayectoria con distintas fases, que responden a momentos y desafíos específicos del desarrollo profesional (Educación 2020, 2018). Los países que han avanzado en esta materia han integrado las distintas fases del desarrollo directivo, en una lógica de trayectorias, contribuyendo en la profesionalización del rol directivo y reduciendo el riesgo de desarrollo profesional aislado. En el caso de Chile, esto podría servir además para hacer de la carrera directiva una opción profesional más atractiva.

Actualmente el país carece de una legislación articulada sobre desarrollo directivo, que tenga una visión sistémica y de largo plazo, que haga de este rol una alternativa profesional atractiva, y que brinde oportunidades de desarrollo profesional a líderes escolares. En Educación 2020 hemos venido trabajando los últimos 10 años en esta materia, no solo promoviendo el fortalecimiento de liderazgos en cientos de escuelas, sino que también creando redes de colaboración de líderes, y una propuesta de fortalecimiento de liderazgo directivo (2018). Esta experiencia nos permite constatar la urgencia de avanzar en un mayor reconocimiento para que las y los líderes puedan conducir los cambios que nuestro sistema requiere.

Directores y directoras, junto al equipo directivo, son los responsables de llevar a cabo tareas vinculadas a la definición de metas institucionales, la gestión organizacional y curricular, el desarrollo de capacidades de docentes y asistentes, gestionar iniciativas y programas de inclusión escolar, de convivencia y el clima escolar, entre otras.

Normativas e iniciativas sobre la función directiva en Chile



⁹ Este fue uno de los componentes de la política de liderazgo directivo (2014-2017) en la que el Mineduc estableció convenios de colaboración con CEDLE, liderado por la UDP, y Líderes Educativos por la PUCV, instituciones con experiencia en el ámbito educativo y que ha buscado apoyar la labor del ministerio en impulsar una política de fortalecimiento del liderazgo escolar.

Avances en liderazgo directivo durante los últimos años

La discusión sobre el rol directivo y su impacto en la mejora educativa no es nueva en Chile. Durante la última década se han registrado avances en la materia, con iniciativas que dan señales de la importancia de avanzar hacia un sistema de desarrollo profesional directivo. Se puede distinguir entre dos grupos de políticas en este ámbito, 1) aquellas que apuntan a regular o fortalecer el rol de los directivos/as, y 2) las que afectan su función.

Dentro del primer grupo, existen iniciativas para la definición de responsabilidades ámbitos de acción y atribuciones de los cargos directivos -como el aumento de sus facultades, la asignación explícita de responsabilidades pedagógicas, y la actualización del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE)-, y otras que apuntan a mejorar las capacidades de liderazgo -como el plan de formación de directores(as), la oferta de cursos de perfeccionamiento, y la obligación de la concursabilidad para el cargo de director(a) junto al fortalecimiento de los procesos de selección- (Mineduc, 2021).

En el segundo grupo de políticas, se encuentran la Ley de Subvención Escolar Preferencial, que desde el año 2008 aumenta el nivel de autonomía de las escuelas y de los directivos en la definición de procesos de mejoramiento y su responsabilización por los resultados obtenidos. Además de ello, recientemente en Chile se aprobaron dos normativas que introducen cambios al campo de acción de los directivos: la Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Nº 20.903) y la que crea el Sistema de Educación Pública (Nº 21.040). La primera otorga mayores responsabilidades a las y los directores en el desarrollo profesional docente, siendo responsables de crear planes de formación para el cuerpo docente. En el caso de la Nueva Educación Pública, la ley fija nuevas responsabilidades y fortalece la posición de directores(as) en decisiones críticas en los establecimientos.

En 2017, y en respuesta a la demanda surgida por la promulgación de la Ley de Carrera docente, que introducía más tareas al rol directivo pero que no los incorporaba en el grupo de profesionales beneficiados por los tramos de progresión, el Mineduc elaboró una propuesta de política de un sistema de desarrollo profesional directivo. Más recientemente, la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar se actualizó, recogiendo aprendizajes de los últimos cinco años, y ampliando la población objetivo a líderes del nivel intermedio y docentes en cargos de liderazgo (Mineduc, 2021). Dentro de los componentes de esta política, se encuentra el desarrollo de trayectorias directivas.

Si bien estas políticas representan un avance, como país estamos atrasados en un marco legal para el sector que asegure las condiciones para contar con mejores profesionales, un desarrollo directivo desafiante y buenas condiciones salariales. Ofrecer oportunidades para la continuidad y progresión de buenos directores y directoras, donde ser un mejor líder no implique una especie de emprendimiento o un desafío personal con altos costos para quienes los asumen, es una tarea impostergable que contribuye a dignificar y valorizar el rol de los educadores y educadoras que ejercen esta función.

Desafío 10. Priorizar el liderazgo directivo, a través de un sistema de desarrollo profesional directivo en etapas, con mayor foco en su rol pedagógico, formación específica e incentivos salariales

En los próximos años resultará imperativo avanzar hacia una carrera directiva que favorezca las trayectorias profesionales. Un sistema que contemple formación continua de calidad y pertinente a cada etapa de desarrollo,

que entregue mayores niveles de autonomía en la toma de decisiones de gestión, y mejoras salariales que reflejen las responsabilidades y exigencias que demandan los cargos.

Una política en esta materia debe apuntar a todos los establecimientos que reciben aportes del Estado, debido al potencial impacto que tiene el liderazgo sobre el aprendizaje, el desarrollo docente y la mejora educativa (Educación 2020, 2018). Weinstein y Muñoz (2012) señalan además que las atribuciones otorgadas por el sector particular subvencionado no bastan para tener prácticas directivas eficaces, y que para alcanzar un liderazgo con foco pedagógico son necesarios sistemas de selección competitivos, definición de responsabilidades, incentivos, sistemas de desarrollo profesional, entre otras condiciones. Por lo mismo, incluir a este sector, que además representa más del 50% de la matrícula escolar, es clave para que el Estado asegure oportunidades de aprendizaje de calidad a todos los y las estudiantes.

Para otorgar apoyos e incentivos acorde a cada momento del desarrollo profesional directivo, es necesario identificar etapas dentro de este proceso. Esta distinción de etapas o tramos debe estar asociada a aumentos salariales según los avances en la trayectoria (formación, responsabilidades, experiencia) y otros factores, tales como desempeñarse en establecimientos de mayor complejidad. En base a la experiencia acumulada por los Centros de Liderazgo, las propuestas emanadas desde el Mineduc, y la realizada por Educación 2020 en 2018, se proponen tres etapas:

Desarrollo profesional por etapas



El desarrollo de una carrera directiva también requiere la profesionalización de los procesos de selección de directores y directoras. El informe McKinsey (2007) identifica este proceso como un eje común de la política en sistemas escolares exitosos, en los que la selección de líderes educativos ocurre a través de incentivos que atraen a los candidatos idóneos, y donde existen sistemas de selección rigurosos y profesionalizados. En Chile, el proceso de selección para directivos de la educación pública es regulado desde 2011 por la Alta Dirección Pública, y a pesar del gran aporte de este sistema en profesionalizar y otorgar transparencia al proceso de selección, aún observamos aspectos que deben mejorar y perfeccionarse.

En primer lugar, adjudicar los cargos concursados en plazos compatibles a los ciclos del año escolar, es clave para facilitar la inserción e inducción de futuros directores antes de iniciar sus actividades (Educación 2020, 2018). Segundo, el carácter contextual del liderazgo directivo exige que no sólo se seleccione a los mejores postulantes, sino que a los más competentes para cada establecimiento (Aravena, 2020), por lo que la participación de las comunidades educativas, al menos con un carácter consultivo, resulta fundamental para dicha pertinencia. Tercero, es importante contar con instrumentos que permitan comprobar las competencias de liderazgo (Peirano et al. 2015; Aravena, 2020). A la evaluación curricular y entrevistas, es necesario sumar instrumentos más específicos y predictivos del desempeño futuro, como pruebas de conocimientos, resolución de problemas o desarrollo de casos, entre otras.

Un último elemento clave a considerar es la formación de calidad y pertinente a cada etapa de desarrollo profesional. En Chile se observa un esfuerzo creciente por preparar directivos, en el marco de mayores exigencias a su función en la última década. El desafío en este sentido no está en la disponibilidad de oferta especializada, sino en su pertinencia y calidad (Muñoz y Marfán, 2012). El desarrollo de capacidades bajo modelos que combinan una formación inicial especializada, programas de inducción y desarrollo continuo a través de metodologías experienciales, es un eje común de políticas exitosas en formación de liderazgo escolar (McKinsey, 2007). En otros sistemas escolares, estos procesos formativos integran parte de la carrera y, por lo tanto, son de carácter obligatorio y una condición necesaria para ejercer como director de escuela (CEDLE, 2018). Se propone distinguir entre cuatro momentos relevantes para la formación directiva:

- a) Formación habilitante:** programas pre-servicio que asegure un piso básico de capacidades y habilidades, que actúe como requisito para postular al cargo. Estos programas deberían ser ofertados solamente por instituciones de educación superior acreditadas en Pedagogía y sus mallas curriculares deberían ser certificadas para asegurar un alto estándar formativo.
- b) Programa de inducción:** Se sugiere que todos los directores electos por ADP cursen obligatoriamente un programa de inducción, que contemple apoyo individualizado y acompañamiento durante el primer año. El programa de inducción a directores noveles coordinado por el CPEIP desde 2017 es una buena iniciativa que podría extenderse a todos las y los directores nuevos a lo largo del país y enmarcarse dentro de la trayectoria directiva.
- c) Formación en servicio o continua:** Si bien la oferta de programas se puede ordenar en base a los años de experiencia (priorizando conocimientos y competencias acorde), también es necesario que responda a metodologías diferenciadas en base a las necesidades cambiantes en las trayectorias directivas, que tengan un carácter colaborativo y sello en el trabajo práctico.

d) Formación de líderes expertos: Este debe tener un foco en la mentoría y el liderazgo en el aprendizaje colaborativo. Aquí se propone contemplar la aprobación de programas que promuevan y capaciten en el trabajo en red y creación de comunidades de aprendizaje, acreditados por los estándares CPEIP y elaborados en conjunto con los SLEP para propiciar la pertinencia territorial.

La probada incidencia de las metodologías prácticas en procesos de aprendizaje efectivo de los líderes escolares debe orientar uno de los desafíos que tiene el país en la formación directiva (Young, 2019). Así, se requiere revisar los programas y su pertinencia en relación a las nuevas demandas que el sistema educativo impone a los líderes escolares, desarrollando capacidades e innovación en las instituciones formadoras con trabajo asociado al CPEIP, sostenedores y SLEP (CEDLE, 2021). También, el esfuerzo debe orientarse a generar y fortalecer un sistema de formación que reúna a diversos actores, pero cuidando la calidad y pertinencia. Son varios los que están llamados a esta tarea, no depende del Ministerio de Educación por sí solo, sino que es trabajo colaborativo con la academia, el servicio público, los sostenedores, asociación de directores, etc. Para esto la articulación de la oferta externa con el aprendizaje contextualizado a los territorios resulta muy importante.

Referencias bibliográficas

Adelman, H. & Taylor, L. (2007). Systemic Change for School Improvement. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 17(1):55-77

Adlerstein, C., y Rodríguez, P. (2018). La educación parvularia en Chile. En Sánchez, I. (Ed.) *Ideas en educación II. Definiciones en tiempos de cambios*. Santiago: Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 345-373.

Agencia de Calidad de la Educación (2016). Panorama de la educación media técnico profesional en Chile. Disponible en: https://archivos.agenciaeducacion.cl/Panorama_Ed_TP_en_Chile.pdf

Agencia de Calidad de la Educación (2019). Resultados Categorías de Desempeño en educación básica y media. Disponible en: https://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT_Categoria_final.pdf

Ahumada, L. (2017). Estudio sobre la implementación de las redes de mejoramiento escolar. Estudio encargado por la Coordinación Nacional de Apoyo a la Mejora Educativa, Mineduc.

Aravena, F. (2020). Procesos de Selección de Directores Escolares en Latinoamérica: Brasil, Chile, Colombia y Perú. *Education Policy Analysis Archives*.

Arias, E., Farías, M., González-Velosa, C., Huneeus, C. & Rucci, G. (2015). Educación Técnico Profesional en Chile. Programa de fortalecimiento de la Educación Técnico Profesional. Banco Interamericano del Desarrollo.

Beca, C. (2021). Propuesta de Carrera Directiva. Seminario “Carrera Directiva: una deuda de la educación chilena. Experiencias internacionales y propuestas”. Programa Liderazgo Educativo UDP y C-Líder.

Bellei, C. (2011). La educación pública que Chile necesita. En Lagos, R., y Landarretche (2011). *El Chile que se viene*. Editorial Catalonia.

Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. & Vanni, X. (2015). Nadie dijo que era fácil: Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después. Universidad de Chile. Santiago, Chile.

Bellei, C., y Muñoz, G. (2021). Modelos de regulación, políticas educacionales y cambios en el sistema educativo: un análisis de largo plazo del caso chileno. *Journal of Educational Change*, 22(3).

CEDLE (2018). Aprendizajes para una política de formación de directores en Chile. Santiago de Chile.

CEDLE (2018). La voz de los directores: resultados de la encuesta nacional a directores de escuela. Santiago de Chile.

Centro de Estudios Mineduc (2020). Evidencias: Estudio sobre trayectorias educativas y laborales de estudiantes de educación media técnico-profesional. Disponible en:

https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/04/EVIDENCIAS-46_2020_f02.pdf

Centro UC Políticas Públicas (2018). Formación, competencias y productividad: Propuestas para mejorar la educación técnica en Chile. Disponible en:

<https://politicaspublicas.uc.cl/publicacion/formacion-competencias-y-productividad-propuestaspara-mejorar-la-educación-técnica-en-chile/>

CEPPE, CIDE y CIAE. 2013. Formación de Técnicos Para Chile: ¿un Desafío Sin Políticas Públicas? Santiago de Chile: Ciclo de Diálogos sobre el Futuro de la Educación Chilena.

Centro de Investigación Avanzada en Educación- CIAE (2021). Estudio sobre los desafíos y necesidades de apoyo de la nueva educación pública.

Comisión Nacional de la Productividad (CNP) (2018). Formación de Competencias para el Trabajo en Chile. Disponible en:

https://www.comisiondeproductividad.cl/wp-content/uploads/2018/03/Informe_Formacion-de_Competicias-para_el_Trabajo.pdf

Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública (2021). Evaluación intermedia: implementación de la Ley N° 21.040 que crea el sistema de educación pública.

Contreras, D., y Puentes, E. (2017). Inequality of opportunities at early ages: evidence from Chile. *The Journal of Development Studies*, 53(10), 1748-1764.

Darling Hammond, L., y McLaughlin, M.W. (2004). Políticas que apoyan el desarrollo profesional en una época de reformas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(2).

Dirección de Educación Pública (2019). Bases para el modelo Apoyo Técnico Pedagógico. Disponible en:

<https://educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2018/11/18.11.22-Bases-para-el-modelo-Apoyo-T%C3%A9cnico-Pedag%C3%B3gico.pdf>

Domínguez, M. & Lincovil, C. (2019). Desafíos para la implementación de un marco de cualificaciones en el sistema de formación técnico-profesional chileno.

Edenred Chile (2016) Estudio de precios de Sala Cuna. Disponible en

<https://estudios.edenredchile.cl/precios/sala-cuna>

Educación 2020 (2018). Política de fortalecimiento del liderazgo directivo: “mejores líderes, mejores escuelas”.

Educación 2020 (2019). 1, 2, 3 Por la infancia. Programa flexible para el aprendizaje familiar.

Educación 2020 (2021). Estudio de seguimiento de la Nueva Educación Pública.

Elige Educar (2019). Educación parvularia en Chile: Estado del arte de la educación y desafíos. Una propuesta de Elige Educar. Santiago de Chile: Elige Educar.

Falabella, A. (2014). The performing school: the effects of market and accountability policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(70).

García-Huidobro, J. y Sotomayor, C. (2003). La centralidad de la escuela en la política educativa chilena de los noventa. Santiago, Chile.

Giles, C. y Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.

Grafe, Fernando. (2017). Análisis institucional del sistema de formación técnico-profesional en Chile. Disponible en:

<https://www.comisiondeproductividad.cl/wp-content/uploads/2018/11/Nota-T%C3%A9cnica-6-Diagn%C3%B3stico-institucional-en-Chile.pdf>

Grau, V., Preiss, D., Strasser, K., Jadue, D., López, V. y Whiterbread, D. (2018). Rol del juego en la educación parvularia: creencias y prácticas de educadoras del nivel de transición menor. Proyecto FONIDE N° FX21615. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Leithwood, K. et al. (2004). How leadership influences student learning.

Ley N° 20.248, Establece la Subvención Escolar Preferencial. Diario Oficial de la República de Chile, 01 de febrero de 2008. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>

Ley N° 20.529, Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Diario Oficial de la República de Chile, 27 de agosto de 2011. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>

Ley N° 20.903, Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas. Diario Oficial de la República de Chile, 01 de abril de 2016. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

Ley N° 21.040, Crea el Sistema de Educación Pública. Diario Oficial de la República de Chile, 24 de noviembre de 2017. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>

Ley N° 21.091, Sobre Educación Superior. Diario Oficial de la República de Chile, 29 de mayo de 2018. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>

López, F., Araujo, M.C. y Tomé, R. (2016). ¿Cómo se mide la calidad de los servicios de cuidado infantil? Guía de herramientas. Washington, D.C.: BID.

McKinsey & Company. (2007). How the world's best performing school systems come out on top. Disponible en: http://www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_los_sistemas_educativos

Mineduc (2016). Hoja de ruta. Definiciones de política para una educación parvularia de calidad.

Mineduc (2018). Estrategia nacional de Formación Técnico Profesional, Santiago, Chile: MINEDUC. Disponible en www.tecnicoprofesional.mineduc.cl/

Mineduc (2020). Participación de Chile en TALIS 3S. Evidencias Departamento de Estudios y Estadísticas- División de Políticas Educativas, Subsecretaría de Educación Parvularia (1).

Mineduc (2020a). Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus sostenedores. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2020/08/Estandares-Indicativos-EID-EP.pdf>

Mineduc (2020b). Participación de Chile en TALIS 3S. Subsecretaría de Educación Parvularia.

Ministerio de Educación y Ministerio del Trabajo y Previsión Social de Chile (2020). Estrategia nacional de Formación Técnico Profesional, Santiago, Chile. Disponible en:

<https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/12/Estrategia-FTP.pdf>

Mineduc (2021). Política de fortalecimiento del liderazgo para la mejora escolar. Disponible en:

https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2021/07/POLITICA-DE-FORTALECIMIENTO_VERSION-AMPLIADA_FNL_2021-7.pdf

Ministerio de Desarrollo Social (2017). Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional- CASEN. Síntesis de resultados en educación. Disponible en:

http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Resultados_educacion_casen_2017.pdf

Mizala, A. (2015). La política chilena de elección de escuelas al pizarrón. Anales de la Universidad de Chile.

Muñoz, G. & Marfán, J. (2012). Formación de Directores escolares en Chile: Características y Desafíos. CEPPE UC Y Fundación Chile.

Muñoz, G., y Quiero, M. (2020) Balance de la política educacional en Chile en el período 2018-2021. Área educación. Fundación Chile 21.

OECD. (2010). Learning for jobs: synthesis report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training. París: OECD.

OCDE. (2012). Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world. France: OECD.

OECD (2020), Education at a Glance 2020: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris,

<https://doi.org/10.1787/69096873-en>

ONU (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Pardo, M., Opazo, M., y Rupin, P. (2021). Escolarización de la educación parvularia en Chile: consensos entre actores del campo sobre su definición, causas y proposiciones. Calidad en la Educación, 54, 143-172.

Pascual, J., y Rodríguez, D. (2018). Accountability en Chile. Un estudio sociocrítico sobre innovación educativa y control de la docencia. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 11(2), 133-150.

Peirano, C., Campero, P., & Fernández, F. (2015). Sistema de selección de directivos en Chile. Aprendizajes para la región. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie69a05.pdf>

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice. OECD.

Raczynski, D. (2012). Realidad de la educación municipal en Chile: ¿Liderazgo del sostenedor municipal? En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? (pp. 181-217). CEPPE.

Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., y Pascual, J. (2013). Subvención escolar preferencial (SEP) en Chile: un intento para equilibrar la macro y la micro política escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 165-193.

Ravitch, S. (2010). Chapter eight: "The trouble with accountability." *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*. New York: Basic Books.

Ready, D. (2010). Socioeconomic disadvantage, school attendance, and early cognitive development: the differential effects of school exposure. *Sociology of Education*, 83(4), 271-286.

Rivas, A. (2017). Cambio e innovación educativa. Las cuestiones cruciales. Documento básico, XII Foro Latinoamericano de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.

Sepúlveda, L. (2011). La Enseñanza Media Técnico Profesional en Chile: Orientaciones actuales desde la perspectiva de sus actores. En: *Evidencias para políticas públicas en educación*. Centro de Estudios Ministerio de Educación.

Sepúlveda, L. (2019). Estudiantes mujeres en educación técnica profesional en Chile: continuidad y ruptura en inclusión educativa. Disponible en:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2019000200013&script=sci_arttext

Sevilla M.P., Farías M., & Weintraub M. (2014). Articulación de la Educación Técnico Profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública, *Calidad en la educación*, SCIELO. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n41/art04.pdf>

Sevilla, M.P., Sepulveda, L., & Valdebenito, M. (2019). Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional. Disponible en:

<https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/1071/2066>

Sevilla, M.P., Sepulveda, L., & Valdebenito, M. (2019). Esto (no) SI es para ustedes": Acceso y persistencia de estudiantes mujeres en especialidades técnico-profesionales tradicionalmente masculinas. Disponible en:

<https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/08/038-Sevilla-FINAL.pdf>

Treviño, E., Carrasco, A., Villalobos, C. & Morel, M.J. (2019). Financiamiento de la educación escolar en Chile: La reforma estructural pendiente. En Carrasco, A. & Flores, L. (Eds.). *De la reforma a la transformación: Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación - CEPPE.

UNESCO (2016). Recommendation Concerning Technical and Vocational Education and Training (TVET).

UNICEF-PNUD-OIT (2021). Impactos de la pandemia en el bienestar de los hogares de niños, niñas y adolescentes en Chile.

UNICEF. (2016). Inversión pública en primera infancia en Chile: Diagnóstico, desafíos y propuestas. Santiago de Chile: UNICEF.

Valenzuela, J.P. & Allende, C. (2017). Trayectoria de los directores chilenos en la última década: Primeros antecedentes para políticas públicas. *Líderes Educativos y CIAE*.

Weinstein, J. Muñoz, G. & Hernández, M. (2014). El liderazgo escolar en América Latina y El Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región. UNESCO: Santiago.

Weinstein, J., & Muñoz, G. (2012). Cuando las atribuciones no bastan: Liderazgo directivo y Gestión pública o privada de escuelas en Chile.

Young, M. (2019). Desarrollo y Formación en Liderazgo Educativo: historia, desarrollo y prácticas contemporáneas en los Estados Unidos. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.). *Cómo Cultivar el Liderazgo Educativo: trece miradas*.

Zancajo, A. & Valiente, O. (2018): TVET policy reforms in Chile 2006–2018: between human capital and the right to education, *Journal of Vocational Education & Training*.



@educacion2020

educacion2020.cl