



MARZO 2005
ISSN 0717-1560

**SERIE INFORME
SOCIAL
Nº 90**

**EL FRACASO DE LA REFORMA A
LA EDUCACIÓN EN CHILE**

Rodrigo Castro F.¹

¹ Director Programa Social, Libertad y Desarrollo. Ingeniero Comercial, mención Economía. PhD(c) en Economía, Universidad de Georgetown, Estados Unidos.

EL FRACASO DE LA REFORMA A LA EDUCACIÓN EN CHILE

Resumen Ejecutivo

El Ministerio de Educación dio a conocer los resultados de la prueba TIMSS en la que nuestro país participó por segunda vez. La prueba que se efectúa cada 4 años se realizó por primera vez en 1995 y en esta tercera versión participaron 50 países con alumnos de octavo básico que fueron evaluados en las áreas de matemáticas y ciencias.

Una vez más los resultados que Chile obtiene en una prueba internacional son preocupantes tanto en términos absolutos como relativos. En efecto, en matemáticas Chile quedó bajo 38 de los 50 países investigados, mientras que en ciencias se ubicó por debajo de 35 países.

El estudio entrega evidencia aún más alarmante referida a los niveles de logro. Se indica, por ejemplo, que no hay estudiantes que demuestran haber alcanzado conocimientos y desarrollado habilidades que los califiquen como alumnos avanzados en matemáticas. Por otro lado, más de la mitad no alcanza un nivel mínimo de desempeño en matemáticas y poco más del 40% en ciencias.

Ahora bien, un simple ejercicio estadístico usando los resultados en matemáticas puede mostrar que nuestros estudiantes están por debajo de lo que nuestra realidad económica (ingreso per cápita) debería haber permitido. En efecto, dependiendo de la especificación utilizada, si Chile se hubiese desempeñado como el promedio de los otros países, habría obtenido en matemáticas entre 64 y 77 puntos más de los que efectivamente obtuvo en el TIMSS.

Si bien el TIMSS no determina en forma directa cuáles son los mecanismos que ayudarían a mejorar estos resultados, sí representa un elemento útil para evaluar y diagnosticar nuestra

situación con respecto a otros países, a la vez que ayuda a eliminar los mitos que se hacen presente al definir las políticas públicas.

Sin duda que las causas de nuestros modestos logros educacionales en Chile son complejas y no pasan sólo por enfrentar a los niños al nuevo currículum como muchas veces se plantea. Más allá de la reforma educacional, la actual situación nos plantea la necesidad de abordar desafíos complementarios a los actuales. Es así que para abordarlos se requiere claridad respecto de las principales debilidades de nuestro sistema educativo.

Las diferencias en los sistemas educacionales de los países que obtienen buenos resultados en el TIMSS son significativas. Es posible destacar algunos elementos comunes que se repiten en los diversos países de acuerdo al estudio de la prueba TIMSS realizado en 1999. Así, por ejemplo, la presión que tienen las escuelas para hacerlo bien parece de enorme relevancia. Del tercio superior de países, prácticamente todos tienen exámenes externos de evaluación. En estos países, los exámenes son ampliamente difundidos y discutidos en las comunidades escolares y tienen efectos sobre el desarrollo escolar futuro de los alumnos. Asimismo, las escuelas que obtienen resultados poco satisfactorios asumen consecuencias concretas. Entre estas puede mencionarse desde amonestaciones hasta cambio de directores y profesores. Los sistemas educacionales tienen incorporada una institucionalidad que asegura que se realizarán los mejores esfuerzos para corregir los logros poco satisfactorios.

Cabe preguntarse si nuestras escuelas cuentan con una dinámica similar. De acuerdo a la evidencia disponible ello parece no ser así. Luego, sería muy positivo para nuestro país complementar su reforma educacional con medidas que obliguen a las escuelas a rendir cuentas por el desempeño escolar de sus alumnos. En este sentido, promover una mayor competencia entre los establecimientos y traspasar la responsabilidad de atraer y mantener a los alumnos, a los profesores y directores serían cambios muy positivos para el desempeño educacional.

INDICE

	Página
I. Introducción	4
II. Reformas realizadas a partir de 1990	7
1. Enorme Esfuerzo Financiero	7
2. Reforma Curricular	8
3. Reforma a la Política de Personal	8
4. Extensión de la Jornada Escolar	11
III. Resultados a Nivel Nacional	12
1. Prueba SIMCE 4° Básico	12
2. Prueba SIMCE 8° Básico	12
3. Prueba SIMCE II Medio	13
IV. Resultados a Nivel Internacional	14
1. Desempeño Global	14
2. Comparaciones Relevantes	16
V. Conclusiones	22
VI. Referencias Bibliográficas	23

I. INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación en nuestro país ha descendido a niveles alarmantes. Como veremos en este documento son diversas las mediciones que confirman este diagnóstico, tanto a nivel nacional como internacional.

Desde 1990 se ha puesto en marcha un conjunto de medidas que buscaron corregir el problema. En este sentido, se optó por incrementar considerablemente el gasto público destinado a educación, lo que se tradujo, en parte, en mejoramiento de remuneraciones y en la creación de programas de intervención en áreas específicas en las que se quería focalizar, entre ellos P900, MECE, etc.

En 1997 se definió una herramienta más amplia de aplicación: la Reforma Educacional, con sus cuatro componentes:

- Cambios curriculares
- Programas de mejoramiento e innovación
- Desarrollo profesional docente
- Extensión de la jornada escolar

Estos programas, además de los ya existentes, intentan mejorar la calidad de la educación chilena.

Sin embargo, hoy es fundamental hacer un análisis de la educación, ya que de ella depende que haya progreso, igualdad de oportunidades y paz social. En este sentido, cabe revisar los resultados de la prueba internacional TIMSS, efectuada en los años 1995, 1999 y 2003 en aproximadamente 40 países y de las cuales Chile participó en las últimas dos versiones. Ella es un aporte y permite compararnos internacionalmente, posibilitando la adopción de nuevas políticas públicas o el reforzamiento de las adecuadas. ¿Cuáles fueron sus resultados para Chile? Nada positivos: el 60% de los alumnos de 8° básico no alcanzó los conocimientos mínimos en matemáticas y el 44% está en igual situación en ciencias. Es necesario recordar que estos alumnos se beneficiaron prácticamente de todas las reformas al sector que han buscado

elevant la calidad de nuestra educación durante los últimos 14 años a través del aumento de los recursos, por medio de programas diseñados por el Ministerio de Educación. El presupuesto de este Ministerio ha aumentado desde \$605.000 millones en 1990 hasta superar los dos billones el año pasado. Esto significa multiplicar 3,53 veces los aportes.

El resultado de este esfuerzo se puede medir no sólo a través de pruebas internacionales, sino también nacionales como el SIMCE. Esta prueba nos muestra, en general, un estancamiento de los resultados. Es decir, no estamos teniendo los efectos que corresponden al aporte de todos los chilenos para mejorar nuestra educación a través de mayores impuestos y la postergación de otras necesidades de la sociedad. Afortunadamente, este fracaso ha sido reconocido por el ministro de Educación. Con valentía y honestidad no ha desconocido una realidad evidente, lo que es positivo porque permitirá introducir cambios.

La causa principal del problema son las políticas públicas que se han impulsado durante las últimas dos décadas. Se ha dado prioridad a políticas centralizadas en las que el actor principal es el Ministerio de Educación. Esto comenzó con las reformas impulsadas a comienzos de los 90, cuando se modificó la política de recursos humanos en la educación básica y media, haciendo que las remuneraciones y los incentivos dejaran de depender de los sostenedores o responsables de los establecimientos educacionales, pasado a serlo del Ministerio de Educación. Con ello, los ingresos de los profesores pasaron a ser función de variables que no tenían relación con la calidad de la enseñanza. Con esa reforma y otras posteriores se fue gradualmente desalentando a quienes son los actores fundamentales para mejorar la calidad de la educación: profesores, padres, escuelas y autoridades directas.

La única manera de que las escuelas sean efectivas es que haya un fuerte compromiso de todos los agentes educativos. Ello no ocurre cuando es el Ministerio el que define qué se estudia, qué remuneraciones se pagan, cuando no informa a los padres y no toma en cuenta a los sostenedores de los colegios.



Para que exista igualdad de oportunidades, las posibilidades de un niño no deben ser frustradas por la mala calidad de su educación. Para revertirlo se requiere de un cambio profundo.

Este documento está organizado de la siguiente manera: sección N° 2: breve análisis descriptivo de las reformas realizadas en educación a partir de 1990; sección N° 3: resultados de la prueba SIMCE de 4 y 8 básico y II medio; sección N° 4: análisis de los resultados de la prueba TIMSS; sección N° 5: conclusiones y algunas proposiciones de política.

II. REFORMAS REALIZADAS A PARTIR DE 1990

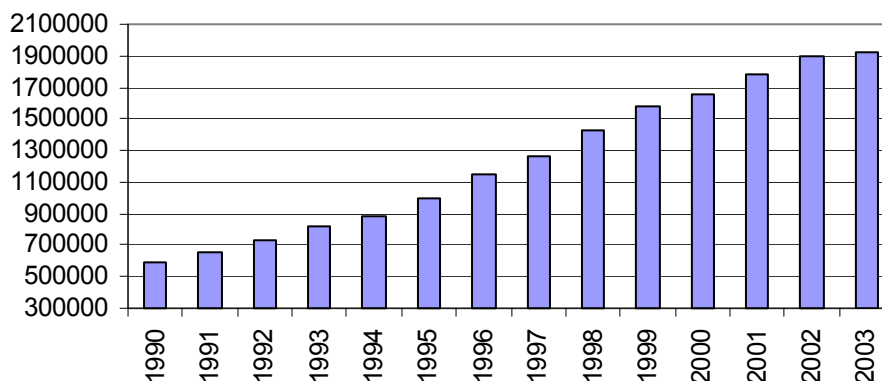


a reforma educacional comenzó a ser implementada en forma gradual en 1997; sin embargo, fue precedida por diversos cambios de gran relevancia.

1. ENORME ESFUERZO FINANCIERO

Nuestro país ha invertido fuertemente en educación en los últimos años. En efecto, el gasto público en educación aumentó en más de tres veces entre 1990 y 2003; es decir, los recursos destinados a este sector crecieron en 1.335 mil millones de pesos (Gráfico N° 1).

GRAFICO N° 1
Gasto Público en Educación (en millones de pesos de 2003)



Parte de estos recursos se han distribuido por medio del sistema de subvenciones; no obstante, cada vez en mayor proporción se han ido creando programas especiales manejados directamente por el MINEDUC y que buscan beneficiar a grupos específicos de la población.

Entre estos programas se encuentran el P900 (o Programa de Escuelas Pobres), que distribuye recursos adicionales a aquellos establecimientos educacionales que obtienen menor rendimiento en las pruebas SIMCE, y el programa MECE (Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación).

2. REFORMA CURRICULAR

La Reforma estableció la revisión y diseño de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios, tanto de nivel básico como medio. El 2002 egresaron los primeros alumnos que estudiaron toda su educación media con los nuevos programas, y recién el 2009 lo haría la primera generación que hizo su educación completa con los programas reformados.

Cabe destacar que los programas definidos por el Ministerio de Educación contienen los elementos mínimos que deben ser incluidos en los programas de todas las escuelas del país. Esto quiere decir que, si bien es posible introducir nuevas metodologías y nuevos componentes, ello será posible sólo en la medida que se cumpla con el marco curricular obligatorio.

En un principio parece razonable la existencia y exigencia de contenidos mínimos; sin embargo, si se amplía estos contenidos mínimos obligatorios podría quitarse espacio a los colegios para implementar aquellos componentes de sus programas que constituyen justamente las características que los diferencian del resto. La extensión de los contenidos mínimos puede representar el riesgo de transformarse en un currículum único para cada nivel de enseñanza.

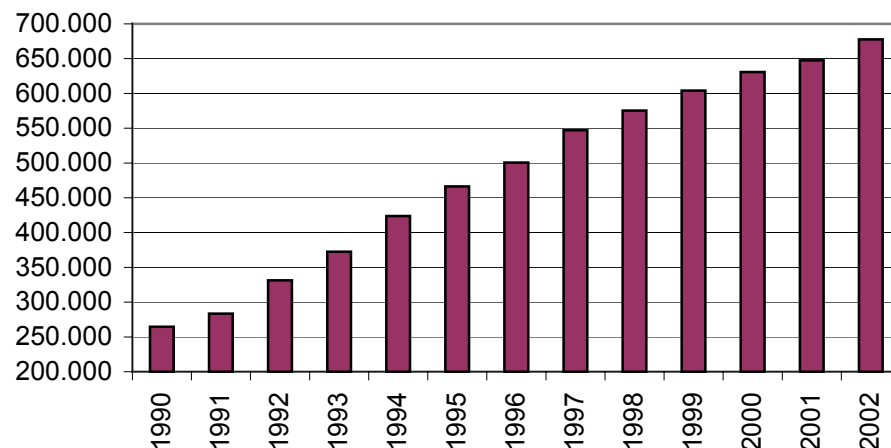
De producirse esta situación, se estaría restringiendo la libertad de enseñanza, elemento fundamental de nuestro sistema educacional. En efecto, el sistema de subvenciones permite que los padres opten libremente por el establecimiento de su preferencia, comparando las diferentes alternativas existentes, estructura que requiere una oferta educacional heterogénea.

3. REFORMAS A LA POLÍTICA DE PERSONAL

En 1991 fue dictado el Estatuto Docente con el fin de mejorar las condiciones laborales de los profesores. Este cuerpo legal establece una serie de normas comunes a todos los profesores impuestas desde el nivel central, las cuales afectan las decisiones que debieran tomarse a nivel de cada escuela, constituyéndose en un obstáculo para una mejor gestión educacional. Como

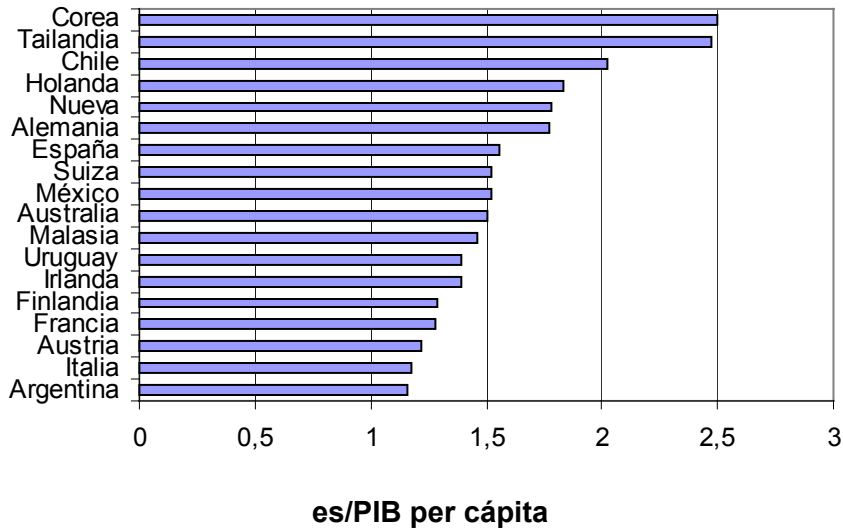
consecuencia del Estatuto Docente el gobierno central actúa como monopsonio: fija las remuneraciones del profesorado y con ello concentra las presiones del gremio sobre el gobierno, aumentando las probabilidades de huelgas y otros conflictos.

GRAFICO N° 2
Remuneraciones promedio mensual, jornada 44 horas (en \$ 2002)



Más aún, en la búsqueda por mejorar la calidad de la educación a través de recursos asignados directamente desde el Estado, también se decidió aumentar los salarios de los profesores (estos se triplicaron en el período 1990-2003) bajo el supuesto que mayores remuneraciones generarían mejoramientos de calidad (Gráfico N° 2). Sin embargo, esta política tampoco logró el objetivo para el cual fue establecida.

GRAFICO N° 3
Salario profesor



Asimismo, luego de años esperando que fuera implementada la evaluación a los profesores que había sido establecida en el Estatuto Docente, se ha decidido olvidar dicho sistema y reemplazarlo por uno nuevo que ha surgido del acuerdo tripartito entre el Colegio de Profesores, la Asociación Chilena de Municipalidades y el MINEDUC.

El sistema de evaluación propuesto, si bien permite la salida de los docentes que no están desempeñando su labor en forma correcta, la dificulta enormemente, manteniendo la protección especial que los ha favorecido.

Uno de los elementos más cuestionables de la propuesta surge del hecho que los criterios sobre los que se basa la evaluación no están relacionados con el desempeño efectivo de los docentes en la sala de clases; es decir, no se mide el impacto que el profesor logra en el rendimiento de los alumnos, sino que sólo se limita a evaluar las capacidades que poseen los docentes y que debieran traducirse en un mejor desempeño.

4. EXTENSIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR

La Reforma Educacional contempla la extensión de la jornada escolar, tanto básica como media. En el primer caso, se pasa de 30 horas semanales de clases a 38, es decir, se aumenta en 27% el tiempo que los niños permanecen en las aulas; y en educación media se extiende desde las 36 horas exigidas a 42, esto es un incremento de 17%.

Si bien en un principio parece conveniente esta decisión, ya que pudiera significar mayor estudio por parte de los niños, cabe mencionar que la relación tiempo-rendimiento no es directa, lo que quiere decir que el mayor tiempo en la escuela no necesariamente se traducirá en mejoramientos de la calidad de la enseñanza. El resultado depende fuertemente de los contenidos que se entreguen en el menor tiempo y de los procesos utilizados para esa tarea.

Al analizar la experiencia internacional es posible observar resultados muy distintos. Si bien hay países con alto nivel de logro académico y jornada escolar alta, lo que pudiera reflejar una relación directa entre ambas variables, también existen otros que, teniendo más horas de clases, presentan resultados deficientes, como es el caso de Indonesia, Marruecos y Tailandia, y otros que, con jornada reducida, logran excelentes resultados, como Holanda, Singapur y Australia.

III. RESULTADOS A NIVEL NACIONAL

Los indicadores de calidad existentes en nuestro país dejan en evidencia la preocupante situación en que se encuentra la enseñanza en las escuelas. Los resultados de las últimas pruebas permiten apreciar esta situación para los diferentes niveles de enseñanza.

1. PRUEBA SIMCE 4° BÁSICO

Al comparar los promedios nacionales de 2002 con los obtenidos en la prueba anterior de 1999, no se observan cambios significativos. Tanto en Lenguaje y Comunicación, como en Matemáticas, las diferencias registradas no alcanzan a tener el valor mínimo como para considerar que reflejan variaciones relevantes en los logros de aprendizaje (Cuadro N° 1).

**CUADRO N° 1
SIMCE 4 BASICO**

	Lenguaje		Matemáticas	
	1999	2002	1999	2002
deficiente	19%	19%	32%	35%
básico	31%	30%	31%	29%
intermedio	25%	23%	25%	24%
alto	25%	28%	12%	12%

2. PRUEBA SIMCE 8° BÁSICO

Si se comparan los promedios nacionales de 2002 con los obtenidos en 1999, no se observan cambios significativos. Tanto en Lenguaje y Comunicación como en Matemáticas, las diferencias apreciadas tampoco alcanzan a tener el valor mínimo como para considerar que reflejan variaciones relevantes en los logros de aprendizaje (Cuadro N° 2).

**CUADRO N° 2
SIMCE 8 BASICO**

	Matemáticas		Castellano	
	Promedio	Variación respecto 1997	Promedio	Variación respecto 1997
Bajo	230	-1	228	-2
Medio bajo	232	-1	233	-3
Medio	248	2	249	-2
Medio alto	277	2	276	-3
Alto	302	2	297	-4
Total Nacional	250	0	250	-3

3. PRUEBA SIMCE 2° MEDIO

Igualmente, si se comparan los promedios nacionales de 2003 con los obtenidos en 2001, no observamos cambios significativos. Ni en Lengua Castellana y Comunicación, ni en Matemática, las diferencias registradas llegan a tener el valor mínimo como para considerar que reflejan variaciones relevantes en los logros de aprendizaje.

Más aún, la brecha de resultados entre los estudiantes del nivel socioeconómico alto y bajo ha aumentado entre 1998 y 2003 de 83 a 109 puntos (Cuadro N° 3).

**CUADRO N° 3
SIMCE II MEDIO**

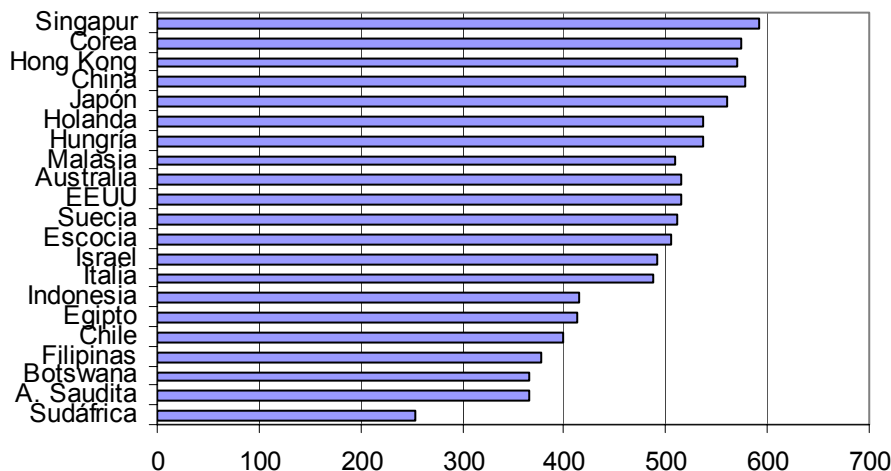
	1998	2001	2003
bajo	226	220	216
medio bajo	238	233	228
medio bajo	270	269	267
medio alto	295	299	300
Alto	309	320	325
total nacional	250	248	246
brecha (alto-bajo)	83	100	109

IV. RESULTADOS A NIVEL INTERNACIONAL

1. DESEMPEÑO GLOBAL

En el año 2003, nuestro país participó por segunda vez en el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS). Chile obtiene un promedio de 400 puntos en matemáticas y ciencias, mientras que el promedio internacional de ambas disciplinas fue de 469. Si bien este puntaje es equivalente al de la medición de 1999, lo que algunos califican como "estable", refleja un resultado sumamente preocupante.

GRAFICO N° 4
Promedio TIMSS Matemáticas y Ciencias

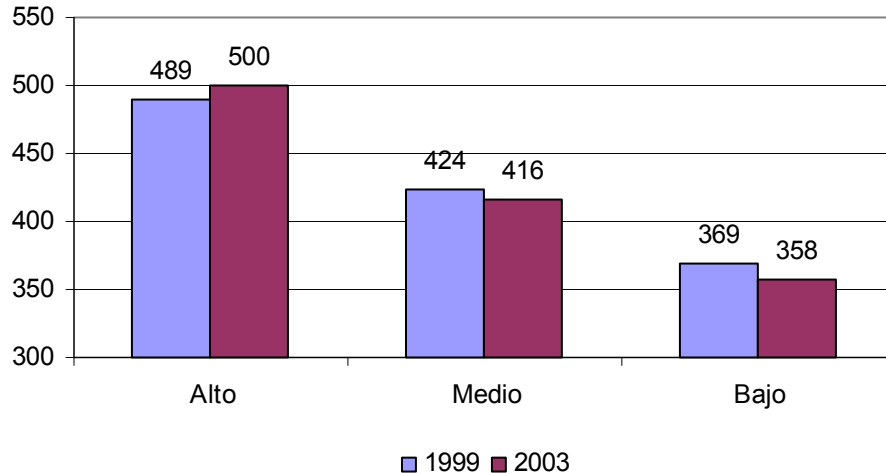


Esto no sólo porque el promedio de los estudiantes chilenos sea 70 puntos inferior al promedio internacional, sino porque tras este promedio hay varias señales de lo crítica que es la situación actual. Chile y Sudáfrica son los únicos países participantes que teniendo rendimiento igual o inferior a 400 puntos, no muestran variación en sus resultados. El resto de los países que muestran estancamiento, lo hacen en niveles de logro bastante superiores al de Chile (Gráfico N° 4).

Más todavía, las brechas de puntaje entre aquellos estudiantes con altos recursos educativos en el hogar respecto a los que tienen

bajos, aumenta entre ambas mediciones en más de 20 puntos (Gráfico N° 5).

GRAFICO N° 5
TIMSS 2003 y 1999, promedios según el índice de recursos educativos en el hogar



El TIMSS 2003 entrega evidencia incluso más alarmante referida a los niveles de logro. Se indica, por ejemplo, que no hay estudiantes que demuestren haber alcanzado conocimientos y desarrollado habilidades que los califican como alumnos avanzados en matemáticas. Por otro lado, más de la mitad no alcanza un nivel mínimo de desempeño en matemáticas y poco más del 40% en ciencias.

Comparando el rendimiento de Chile y Malasia en la última prueba TIMSS de matemáticas, se aprecia que los resultados de los alumnos malayos están muy encima de los obtenidos por los estudiantes chilenos. Malasia es un país algo más pobre que el nuestro con niveles de desigualdad significativos y cuyo gasto en educación, especialmente el gasto por alumno, está por debajo del nuestro. Más aún las "desventajas históricas" parecen mayores que las chilenas. No se puede dejar de señalar, sin embargo, que "fueron testigos" de una educación de excelencia, como la educación de élite inglesa, que en líneas generales supieron adaptar a la educación pública masiva (Cuadro N° 4).

CUADRO N° 4
Antecedentes Chile y Malasia

	Chile	Malasia
PIB per cápita 1970 (PPC 90)	5293	2079
PIB per cápita 2000 (PPC 90)	9820	9120
Población más de 15 sin educación 1970	13.6%	41.4%
IDH 2002	0.831	0.790
Gini	0.519	0.485
Razón 5/1	13.5	12.0
Gasto público (% PIB 1998)	4.2%	4.0%
Gasto total (% PIB 1998)	7.3%	4.7%
Población 1998 (millones)	14.79	20.93
Matrícula educación básica	96.4%	100%
Gasto público alumno básica (US\$ PPC 1998)	1764	1123
Gasto público alumno media (US\$ PPC 1998)	1713	1460

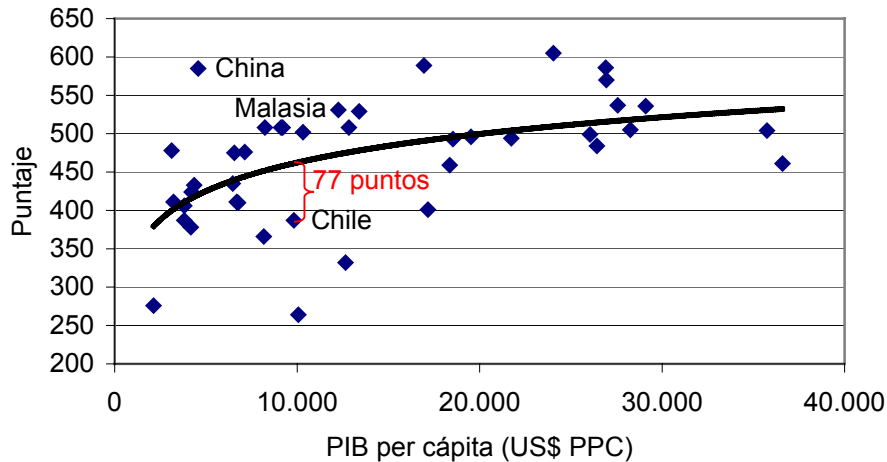
2. COMPARACIONES RELEVANTES

Tradicionalmente se ha justificado el desfavorable desempeño de Chile en el contexto internacional, en variables relacionadas con el nivel socioeconómico.

Utilizando un simple ejercicio estadístico con los resultados en matemáticas se pueden derribar diversos mitos. Si bien es cierto que existe una relación positiva entre el ingreso per cápita de los países y los resultados obtenidos por estos exámenes, también es cierto que la muestra de países contiene un número importante de ellos que, a pesar de presentar un menor ingreso per cápita que Chile muestran resultados bastante por sobre el promedio internacional. En efecto, en la medición de 2003 nuestros estudiantes están por debajo de lo que nuestra realidad económica (ingreso per cápita, en dólares comparables)² debería haber permitido (Gráfico N° 6) y es consistente con lo ocurrido en la medición de 1999. Dependiendo de la especificación utilizada, si Chile se hubiese desempeñado como el promedio de los otros países habría obtenido en matemáticas entre 64 y 77 puntos más de los que efectivamente logró en el TIMSS.

² Nuestro país posee un producto per cápita (ajustado por paridad de poder de compra de US\$9820), esto es superior al de República Checa, Hungría, Malasia, Eslovenia, Eslovaquia, Federación Rusa, entre otros.

GRAFICO N° 6
TIMSS e Ingreso Per Cápita



Asimismo, este mismo ejercicio se puede realizar, ajustando los datos de los puntajes al Índice de Desarrollo Humano, el nivel de desigualdad o el gasto acumulado por estudiante hasta los 15 años en cada país. En todos los casos, los resultados de nuestro país están por debajo de los que nuestra realidad debería haber permitido.

Es así que los resultados en matemáticas son inferiores de lo que nuestro índice de desarrollo humano debería haber permitido (Gráfico N° 7). Dependiendo de la especificación utilizada, si Chile se hubiese comportado como el promedio de los otros países habría obtenido en matemáticas entre 89 y 92 puntos más de los que efectivamente obtuvo en el TIMSS (esto se obtiene de aplicar a los coeficientes obtenidos en la regresión los valores chilenos de las distintas variables).

GRAFICO N° 7
TIMSS e Índice de Desarrollo Humano

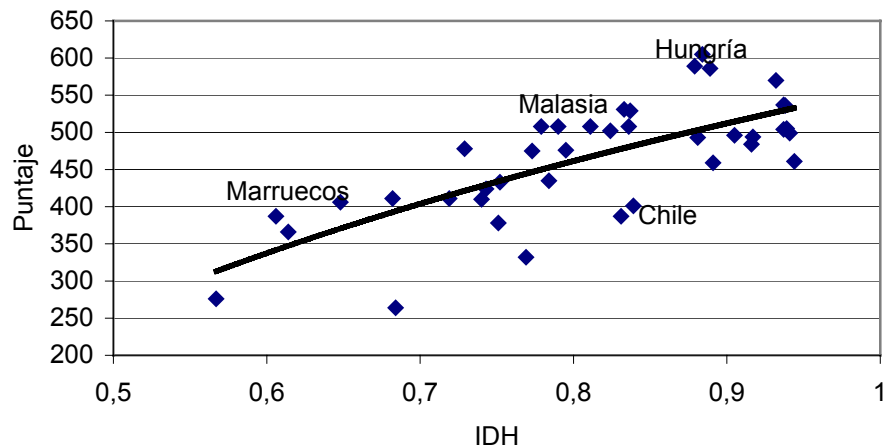
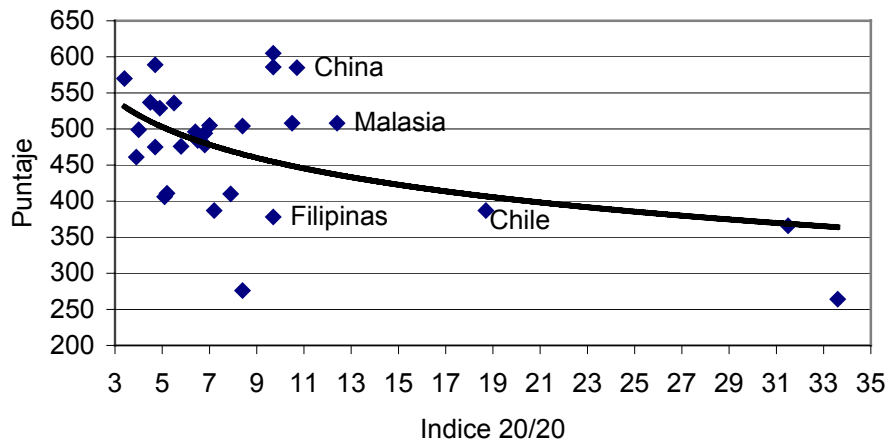


GRAFICO N° 8
TIMSS y Distribución del Ingreso

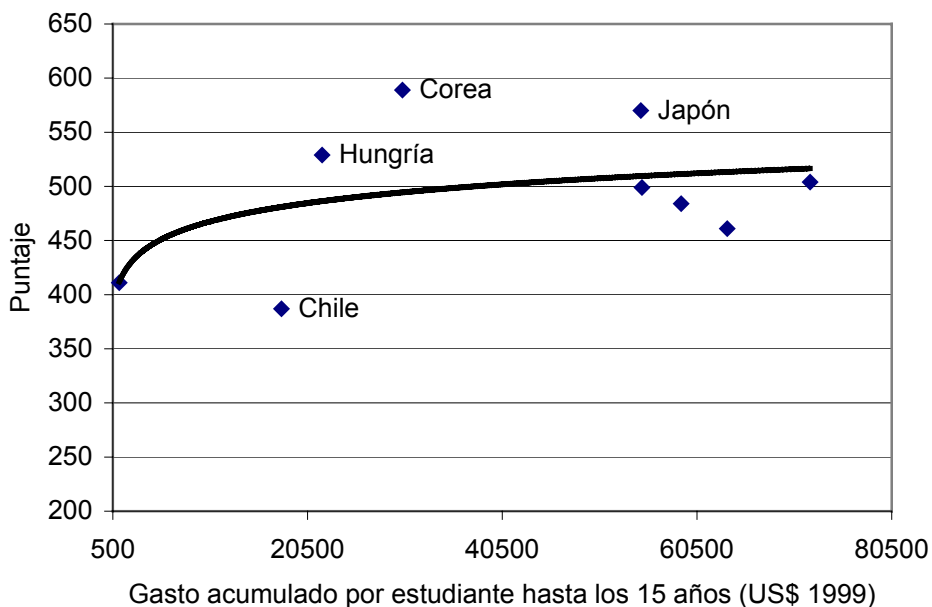


Por otro lado, los resultados en matemáticas están bajo de lo que nuestro nivel de desigualdad de ingresos debiera haber permitido. Si Chile se hubiese comportado como el promedio de los otros países habría obtenido en matemáticas entre 25 y 50 puntos más de los que efectivamente obtuvo en el TIMSS (Gráfico N° 8). Asimismo, los resultados en matemáticas están por debajo de lo que nuestro gasto por estudiante debiera haber permitido. Si Chile lo hubiese hecho como el promedio de los otros países habría

obtenido en matemáticas entre 83 y 93 puntos más de los que efectivamente obtuvo en el TIMSS (Gráfico N° 9).

Si bien el TIMSS no determina directamente cuáles son los mecanismos que ayudarían a mejorar estos resultados, sí representa un elemento útil para evaluar y diagnosticar nuestra situación con respecto a otros países, a la vez que ayuda a eliminar los mitos que existen al definir las políticas públicas.

GRAFICO N° 9
TIMSS y Gasto Acumulado per cápita por estudiante



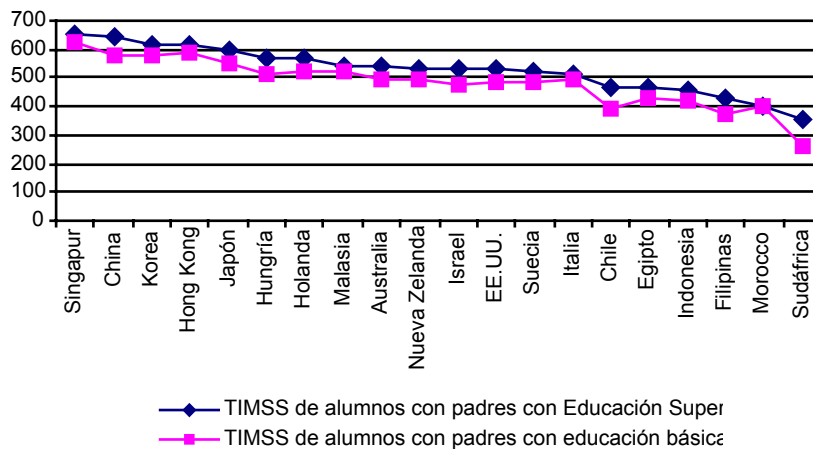
Sin duda que las causas de nuestros modestos logros educacionales son complejas y no pasan solo por enfrentar a los niños al nuevo currículum, como muchas veces se plantea. Más allá de la reforma educacional, la actual situación nos plantea la necesidad de abordar desafíos complementarios a los actuales. En efecto, para ello se requiere claridad respecto de las principales debilidades de nuestro sistema educacional.

Las diferencias en los sistemas educacionales de los países que obtienen buenos resultados en el TIMSS son significativas. Se puede destacar algunos elementos comunes que se repiten en los diversos países de acuerdo al estudio de la prueba TIMSS

realizado en 1999. Así, por ejemplo, la presión que tienen las escuelas para hacerlo bien parece de enorme relevancia. Del tercio superior de países, prácticamente todos tienen exámenes externos de evaluación. En estos países, los exámenes son ampliamente difundidos y discutidos en las comunidades escolares y tienen efectos sobre el desarrollo escolar futuro de los alumnos.

Asimismo, las escuelas que obtienen resultados poco satisfactorios asumen consecuencias concretas. Entre estas se puede mencionar desde amonestaciones hasta cambios de directores y profesores. Los sistemas educacionales tienen incorporada una institucionalidad que asegura que se realizarán los mejores esfuerzos para corregir los logros poco satisfactorios.

GRAFICO N° 10
TIMSS y Educación de los Padres



Cabe preguntarse si nuestras escuelas cuentan con una dinámica similar. De acuerdo a la evidencia disponible ello parece no ser así. Luego, sería muy positivo para nuestro país complementar la reforma educacional con medidas que obliguen a las escuelas a rendir cuentas por el desempeño escolar de sus alumnos. En este sentido, promover una mayor competencia entre los establecimientos, traspasar la responsabilidad de atraer y mantener a los alumnos a los profesores y directores, serían cambios muy beneficiosos para el desempeño educacional.

Desde otra perspectiva, los hijos de padres con educación superior en Chile están más de 160 puntos por debajo de los niños cuyos padres sólo completan educación básica en otros países como Singapur, China, Corea (Gráfico N° 10). Igualmente, en Chile la diferencia de puntaje entre ambos tipos de estudiantes es muy superior a la de países como Singapur, China, Corea, Hungría o Malasia.

V. CONCLUSIONES

En 1994, el Informe de la Comisión Brünner concluía que el sistema escolar chileno se había quedado atrás con respecto a los requerimientos del país. Se planteaba que este ofrecía una cobertura amplia pero de calidad pobre y desigual, y por ello, inequitativa y además poco eficiente.

Asimismo, el informe asegura que para la mayoría de los alumnos provenientes de los hogares de menores recursos los niveles de logro son francamente malos. Más aún, constataba que la formación que ofrecen los establecimientos escolares es rutinaria, no cultiva las capacidades del alumno y no enseña a aprender.

Existen diversos programas de mejoramiento en curso que apuntan en la dirección adecuada, pero no son suficientes. La gestión del sistema, a pesar de los avances en la descentralización, es todavía inflexible. Los profesores y los alumnos trabajan en un ambiente que, en general, es poco estimulante. En esas condiciones Chile no podrá desarrollarse con fuerza en el futuro. Perderá la oportunidad histórica que tiene de convertirse en una sociedad moderna y equitativa.

El enfoque de política pública que se ha implementado durante los últimos 14 años y los resultados obtenidos en las pruebas nacionales e internacionales permiten concluir de la misma forma que lo planteaba el Informe Brunner en 1994: nada se gana con gastar más si no se cambia el contexto y los incentivos dentro de los cuales operan las escuelas.

VI. REFERENCIAS

- Beyer, H. (2001) “Un Desarrollo Institucional Insuficiente en Educación: Reflexiones a Propósito de los Resultados del TIMSS” Serie Documentos de Trabajo 315. Centro de Estudios Públicos.
- Libertad y Desarrollo (2002) “Ideas para una Educación de Calidad”, editora María de los Angeles Santander.
- Informe Comité Técnico Asesor para la Modernización de la Educación Chilena.
- TIMSS 1999, International Mathematics Report.
- TIMSS 2003, International Mathematics Report.

SERIE OPINIÓN SOCIAL

Ultimas Publicaciones

- Nr. 87** **Autonomía en Educación: ¿Vamos en la Dirección Correcta?**
M. de los Angeles Santander.
Noviembre, 2004.
- Nr. 88** **Cuentas de Ahorro en Salud: Elementos para el Diagnóstico y Análisis**
Rodrigo Castro y Carlos Kubik O.
Enero 2005.
- Nr. 89** **Nuevas Causas de la pobreza. Políticas Públicas, Familia y Participación de la Sociedad Civil**
Rosita Camhi, editora.
Enero 2005.