



# Educación para Todos Evaluación en el Año 2000

Informe Nacional

*Chile*

El presente informe nacional es resultado oficial de un trabajo coordinado y aprobado por el propio gobierno desde el comienzo de 1999, para efectuar al final del decenio una evaluación de los progresos realizados desde la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (Jomtien, Tailandia, 1990).



pnud

**FNUAP**



**Educación para Todos:  
Evaluación en el Año 2000  
Informe de Chile**

**Santiago, octubre de 1999**

**Coordinador nacional de evaluación:**

Juan Eduardo García-Huidobro

**Equipo nacional de evaluación:**

Marcela Guzmán  
Liliana Sánchez  
Carmen Sotomayor  
Javier San Miguel  
Claudio Almonacid  
Carlos Concha

Ministerio de Educación de Chile  
Alameda Bernardo O`Higgins N° 1371  
5° Piso. Santiago de Chile.  
Fono 56-02 – 6953414  
Fax N° 56-02 – 6973771

## Indice

	<b>Página</b>
Introducción	5
<b>Parte I: Secciones descriptivas</b>	<b>7</b>
1. Metas y Objetivos EFA	8
1.1. Gestión del sistema escolar chileno	8
1.2. Estructura del sistema escolar	12
1.3. Metas y Objetivos EFA	13
2. Estrategias EFA y/o Plan de Acción	14
Ambitos de la Reforma Educacional:	16
a) Programas de Mejoramiento e innovación pedagógica	16
• Educación Parvularia	17
• Educación Básica	21
• Programa de las 900 Escuelas	21
• Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación para las Escuelas Rurales	30
b) La renovación Curricular	35
• Proceso de construcción del nuevo curriculum	35
• Educación Básica	36
• Educación Media	37
c) Desarrollo Profesional de Docentes	39
d) Jornada Escolar Completa	42
3. Toma de decisiones y manejo EFA	45
4. Cooperación en EFA	46
5. Inversión en EFA desde 1990	49
<b>Parte II: Secciones analíticas</b>	<b>52</b>
6. Progreso con respecto a logros y objetivos	53
• Mejoramiento de la calidad y equidad en Educación Parvularia	53
• Logros del programa de las 900 Escuelas	57
• Logros del Programa Educación Básica Rural	59
• Logros académicos del Nivel Básico	60
7. Eficacia de la estrategia, el plan y los programas de EFA	65
8. Principales problemas encontrados y anticipados	65
9. Conciencia pública, intenciones políticas y capacidades nacionales.	69
10. Conciencia general del progreso	70
<b>III Parte: Perspectivas</b>	<b>72</b>
11. Direcciones de las políticas para el futuro	73
<b>Anexo N° 1: Indicadores</b>	<b>75</b>

• Cuadro resumen de los Indicadores del Proyecto EFA	76
• Resumen	77
• Información utilizada y supuestos en el llenado de los cuadros para el cálculo de los indicadores del Proyecto EFA	79
• Cuadros de indicadores	86
<b>Anexo N° 2: Evaluación de Competencias Básicas</b>	96
Bibliografía	107

## Introducción

Este texto constituye la versión definitiva de la sistematización del proceso de evaluación EFA 2000 de Chile.

El propósito principal de las políticas educacionales de los años 90 ha sido abordar de manera sistemática la baja calidad de la educación y la inequidad de la distribución social de sus resultados.

Los cambios que se realizan en el sistema educacional se desarrollan en el marco de una matriz descentralizada y con un sistema de subvención estatal por asistencia de alumnos al establecimiento educacional como el principal mecanismo de financiamiento.

Está en proceso una Reforma Educacional que se propone mejorar sustantivamente la calidad de la educación, de manera que sea capaz de responder a los desafíos del desarrollo económico nacional, de la construcción de una ciudadanía moderna y de la superación de la pobreza. Al ser una Reforma de la calidad de la educación, su contenido principal es pedagógico, es decir, sus esfuerzos principales se concentran en lograr el aprendizaje efectivo de niños, niñas y jóvenes. Por lo tanto, el cambio principal se produce en la escuela, en la relación de enseñanza y de aprendizaje entre profesor y alumno. De ello depende el éxito de la Reforma.

Todos los esfuerzos realizados en la década del 90, han consistido básicamente en crear mejores condiciones, dotar de mayores recursos, medios y contenidos a docentes, escuelas y liceos para ofrecer mejores oportunidades de aprender a los estudiantes.

La Reforma se desarrolla en el marco de un amplio consenso público acerca del rol estratégico de que la educación tiene para el país<sup>1</sup>, la consideración prioritaria que el Gobierno ha hecho del sector, la continuidad de esfuerzos y el incremento sustantivo de los recursos destinados al desarrollo de la educación nacional.

Los grandes ámbitos de la Reforma Educacional en marcha son: a) los Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media, con fuerte acento en la equidad; b) la renovación curricular, mediante la definición de un marco curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos y nuevos Planes y Programas de Estudio; c) el fortalecimiento de la profesión docente; y d) el cambio de régimen de jornada escolar, ampliando la permanencia de los estudiantes de dos turnos diarios a uno, con el consiguiente incremento del tiempo de trabajo escolar.

Los acuerdos de la Conferencia Mundial de Educación para Todos desarrollada en Jomtiem, han inspirado fuertemente los esfuerzos de mejoramiento educacional

---

<sup>1</sup>. Expresión de ello es el Informe de la Comisión Nacional de Modernización de la Educación (1994).

desplegados por el país en la presente década y han constituido un horizonte de prioridad compartida por la sociedad chilena.

Este texto quiere dar cuenta de los esfuerzos realizados y de los resultados que es posible fundamentar especialmente en relación con los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica del sistema escolar. Han ayudado a ello la existencia de sistemas de información y estadística, instrumentos de medición nacional, estudios y evaluaciones a diferentes programas y acciones de la Reforma, incluyendo evaluaciones externas.

## **Parte I: Secciones descriptivas**



# 1. Metas y Objetivos de EFA

## 1.1. Gestión del sistema escolar chileno:

Al iniciarse esta década, el sistema escolar exhibía un panorama complejo de logros en relación con la cobertura de atención a la población escolar, indicadores críticos respecto de la calidad de la educación y serias insuficiencias de gestión y financiamiento. En los años 80 se habían introducido cambios radicales que descentralizaron y privatizaron la administración del sistema y modificaron sus formas históricas de financiamiento.

### *Cobertura:*

La atención de niños y niñas entre 6 y 13 años es prácticamente universal, alcanzando al 98.3% de la población en 1998. No sucedía lo mismo con la niñez menor de 6 años, cuya atención en 1990 no sobrepasaba el 20.9%<sup>2</sup> y que en 1998 llegó al 30.3%<sup>3</sup>. Respecto del grupo de edad entre 14 y 17 años, el 86.9%<sup>4</sup> era atendido en el sistema escolar en 1998.

No obstante, esta cobertura presenta importantes niveles de desigualdad educativa a medida que se avanza en el sistema educativo.

Si se compara la cobertura por nivel de enseñanza y el quintil de ingreso entre 1990 y 1998, se tiene el siguiente panorama:

### Cobertura según nivel educativo y quintil de ingreso 1990 y 1998

Nivel Educativo	Quintil de ingresos									
	I		II		III		IV		V	
	1990	1998	1990	1998	1990	1998	1990	1998	1990	1998
Parvulario	16.9	23.6	17.5	29.1	20.4	30.5	27.2	34.8	32.4	44.8
Básico	95.5	97.2	96.9	98.6	97.6	98.6	97.5	99.3	98.9	99.5
Medio	73.3	77.4	76.3	84.1	80.5	88.4	87.2	94.5	94.3	97.7

Fuente: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) 1990 y 1998.

De esta manera, la distancia entre la cobertura escolar de los estudiantes más pobres y de los más acomodados, casi irrelevante en educación básica (2.3 puntos), llega en educación media a 20.3 puntos. La comparación entre 1990 y 1998 muestra diferencias irrelevantes en Educación Básica y una tendencia todavía muy leve a acercar las brechas entre los quintiles más pobres y los más ricos.

<sup>2</sup>. Encuesta CASEN 1990.

<sup>3</sup>. Encuesta CASEN 1998.

<sup>4</sup>. Encuesta CASEN 1998.

*Problemas de Eficiencia y calidad del sistema y su efecto sobre la igualdad de oportunidades*

Al comparar las tasas de reprobación del año 1993 se constata que en Educación Básica la reprobación alcanzó al 8% en las escuelas de dependencia municipal, al 6% en las escuelas particulares subvencionadas y al 2% en el caso de las particulares pagadas. De esto resulta que un alumno de una escuela básica municipal demoraba en promedio 10.27 años en completar su educación básica; si se trata de uno de un establecimiento particular subvencionado, demoraba 9.93 años. En cambio, en el caso de un alumno de un colegio particular pagado, el tiempo de egreso alcanzaba un promedio de 8.83 años.

Si se compara la retención<sup>5</sup> entre las escuelas de dependencia municipal y las particulares pagadas, se constata que mientras las primeras alcanzan una tasa de retención en 1993 del 77%, las segundas logran el 92%. De esto es posible concluir que los niños y niñas pobres asisten menos años a las escuelas y que estas tienen menores capacidades de retenerlos que las que atienden a los sectores sociales más pudientes.

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) aplicado en 1990 al 4º grado mostraba bajos promedios de logros académicos en Castellano y Matemática, especialmente en los establecimientos educacionales subvencionados por el Estado (municipales y particulares).

**Resultados logros académicos Pruebas SIMCE 1990 por dependencia**

	Municipales Subvencionados	Particulares Subvencionados	Particulares Pagado	Promedio Nacional
Castellano	56.2	63.1	79.9	60.1
Matemática	57.2	64.6	80.0	61.2

Fuente: SIMCE 1990

De igual forma, la distancia entre el resultado de los alumnos que asisten al 5% de las mejores escuelas y el que logran los alumnos que asisten al 5% de las escuelas con los más bajos resultados, superaba en 1990 los 40 puntos<sup>6</sup>.

*Administración y financiamiento del sistema:*

La organización del sistema escolar chileno pasó, en la década de los 80, de un modelo fundado en el concepto de educación pública con alta provisión estatal, a uno descentralizado y con alta participación de privados. En esa década, el Ministerio de

---

<sup>5</sup>. Se define como la relación entre el número de alumnos que permanecen en la escuela en cada grado respecto a un grupo inicial, que ha empezado en primer grado en un año dado; se expresa en porcentaje (Ministerio de Educación, Anuario Estadístico 1996)

<sup>6</sup>. En "La Reforma en Marcha. Jornada Escolar Completa Diurna para Todos", pág. 16.

Educación transfirió la administración del conjunto de los establecimientos educacionales a los municipios del país. Estos adquirieron la responsabilidad de administrar la totalidad del personal y la infraestructura educacional<sup>7</sup>. Además, se modificó radicalmente la modalidad de financiamiento del sistema, de una modalidad de presupuestos históricos de gasto, a un sistema de pago de subvención por alumno matriculado que asiste al establecimiento educacional. Inicialmente el pago por alumno fue calculado de manera de incentivar la participación de privados en el establecimiento de nuevos centros educativos, situación que a poco andar fue imposible de sostener financieramente<sup>8</sup>.

Se trataba de lograr una mayor eficiencia en el uso de los recursos, generando competencia por matrícula entre establecimientos educacionales y atomizar el poder de negociación de los docentes. La competencia tenía a los resultados del SIMCE como el antecedente principal de información de *mercado* para la elección de establecimiento educacional por parte de los *clientes*.

La situación de administración y el sistema de financiamiento a través de la subvención no es revertido por los gobiernos democráticos, los que sí han introducido nuevos principios de acción del Estado y recursos en función de mejorar la calidad y equidad de la educación, ajustes al sistema de financiamiento y un nuevo marco de regulación de la profesión docente a través de un estatuto laboral especial.

El Ministerio de Educación mantuvo funciones normativas y de regulación en relación principalmente con el reconocimiento de estudios, el ordenamiento curricular, de evaluación y promoción de los alumnos, el financiamiento a través de la subvención y la aplicación y difusión de los resultados del SIMCE.

Desde 1981, el financiamiento público de la educación chilena bajó sistemáticamente, llegando en 1990 al punto más bajo de los últimos 20 años, 2.5% del PIB. Esta situación se ha ido revirtiendo progresivamente. En términos reales, el año 1997 el gasto gubernamental en educación se había más que duplicado respecto de 1990 en un esquema en el que el número total de estudiantes no ha sufrido cambios significativos. En los presupuestos nacionales de 1998 y 1999, la inversión en educación ha crecido acumulativamente en un 25% real. El siguiente cuadro muestra la evolución del gasto en educación:

---

<sup>7</sup>. Un grupo reducido de liceos T-P fue traspasado a corporaciones constituidas principalmente por agrupaciones empresariales. El Ministerio delega la administración de estos establecimientos educacionales vía convenios que renueva periódicamente con estas entidades y los financia anualmente por un régimen distinto al de subvención por asistencia de alumnos.

<sup>8</sup>. El valor de la subvención mensual por alumno fue equivalente a 1 UTM hasta 1983. Ese año el valor fue congelado; en 1988 se creó la Unidad de Subvención, cuyo valor actual promedio en 1996 alcanzaba a \$ 14.864.

**Gasto en educación 1990-1997<sup>9</sup>**

<b>Año</b>	<b>Gasto en educación</b>	<b>Crecimiento respecto a</b>	<b>PIB%</b>	<b>% Gasto total Gobierno Central</b>
1990	504.465	0%	2.5	13.17%
1991	564.500	12%	2.5	13.39%
1992	648.458	29%	2.8	13.65%
1993	705.810	40%	2.9	13.77%
1994	769.371	53%	2.9	14.16%
1995	859.585	70%	2.9	14.87%
1996	970.654	92%	3.2	15.31%
1997	1.069.653	112%	3.3	15.80%

Fuente: Estadísticas de las finanzas públicas 1988-1997. Dirección de Presupuesto. Ministerio de Hacienda.

La situación anterior se refleja también en el incremento progresivo de la subvención estatal por alumno. Si se considera como base el índice de subvención por alumno de 1982 como 100, se tiene el siguiente panorama:

**Índice de subvenciones por alumno. 1982-1996.**

<b>Año</b>	<b>Índice de subvención por alumno Base 1982=100</b>
1982	100
1985	76
1990	77
1992	86
1994	105
1996	129

Fuente: MINEDUC, La Reforma en Marcha.

Junto con el incremento sostenido del gasto en subvención, hay que destacar una política de correcciones sistemáticas de los desequilibrios más importantes provocados por este sistema de financiamiento, a través del mejoramiento de la subvención a los establecimientos educacionales rurales y de adultos y los que se están incorporando al régimen de jornada escolar completa y los aportes de las familias a través de la modalidad de “financiamiento compartido”. Este último se aplica desde fines de 1993 y permite a las escuelas básicas subvencionadas privadas (no a las municipales) y a la totalidad de los liceos, incorporar aportes económicos de las familias, el que se agrega a la subvención que aporta el Estado y disminuye en proporción al co-pago que las familias realizan.

*Desempeño de la Profesión Docente:*

El régimen laboral de los docentes fue redefinido a través de un estatuto especial desde 1991 (Ley 19.070). Este establecen las condiciones del empleo en un marco de participación, desarrollo de la autonomía y responsabilidad profesionales; una base común mínima de remuneraciones y asignaciones económicas por perfeccionamiento, experiencia profesional, desempeño en condiciones difíciles y responsabilidad.

<sup>9</sup>. En millones de pesos de 1995.

La estabilidad en el empleo asegurada en el Estatuto, si bien tuvo el mérito de otorgar viabilidad a los cambios educativos y continuidad al trabajo docente<sup>10</sup>, también contribuyó a dificultar la administración eficiente al rigidizar de manera importante la planta docente.

La ley 19.410 de 1995 flexibilizó las normas sobre movilidad de la planta docente en el marco de un Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM) e incorporó incentivos y premios a los equipos docentes de establecimientos educacionales que mejoren sus resultados de aprendizaje a través del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED).

El establecimiento de una remuneración mínima nacional en el Estatuto implicó un mejoramiento salarial real para un significativo número de docentes, iniciando de esta forma una recuperación efectiva de sus ingresos económicos. Entre 1990 y 1995 la remuneración promedio se ha incrementado en un 70% en términos reales<sup>11</sup>.

## **1.2. Estructura del sistema escolar:**

El sistema escolar chileno está organizado en un nivel básico de ocho años de educación obligatoria que atiende al grupo de edad entre 6 y 13 años y un nivel medio, no obligatorio, de cuatro años de duración, que atiende al grupo de edad entre 14 y 17 años en dos modalidades: una definida por el carácter general de su curriculum (humanístico-científico) y otra de tipo vocacional (técnico-profesional), que prepara para la inserción en el trabajo. El sistema de Educación Parvularia atiende a la niñez de 0 a 6 años a través de una diversidad de instituciones tanto públicas como privadas, no tiene carácter obligatorio y su cobertura alcanzó en 1996 al 24%. Su matrícula se concentra principalmente en el grupo etáreo de 5 a 6 años.

En 1998 la enseñanza parvularia, básica y media en total atendió a 3.337.976 alumnos(as). Un 55% de estos asistió a establecimientos de dependencia municipal mientras que un 34.1% lo hizo a establecimientos particulares subvencionados, un 9.2% a establecimientos particulares pagados y el resto a corporaciones de administración delegada<sup>12</sup>. El sistema es atendido por 129.000 docentes, en poco más de 10.600 establecimientos de educación primaria y 1.600 de secundaria.

En términos de cobertura, la educación chilena había alcanzado el 93,3% en educación básica y 49,7% en enseñanza media en el año 1970. En 1982, siguiente año censal, la cobertura había crecido a 95,2% en la educación básica y 65% en la educación media. Para 1992, siguiente y último año censal, la educación básica había llegado a una cobertura de 98,2% y la media a un 79,9%.

---

<sup>10</sup> . Entre 1990 y julio de 1996, en el país hubo dos días de paro docente.

<sup>11</sup> . Ver, La Reforma en Marcha, págs. 23 y 24.

<sup>12</sup> . Ministerio de Educación, "Compendio de Información Estadística 1998".

### Cobertura por Nivel de enseñanza (en %).

Año	Educación Básica	Educación Media
1970	93.3	49.73
1982	95.27	65.01
1992	98.18	79.94
1993	94.45	75.06
1994	93.29	79.72
1995	95.71	79.26
1996	96.05	82.34
1997	96.26	82.45

Fuente: División de Planificación y Presupuesto.

Nota: para 1970, 1982 y 1992 la población corresponde a los años censales. Para 1993-1997 se ha calculado la cobertura sobre proyecciones de población del Instituto Nacional de Estadísticas.

### 1.3. Metas y Objetivos de EFA:

El propósito central de la política educacional en los años 90 es contribuir a mejorar en forma sustantiva la calidad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas que asisten a la educación escolar y la equidad de su distribución, ampliando las oportunidades educativas de los niños y jóvenes de los grupos más pobres.

Estas orientaciones generales se desglosan por niveles del sistema escolar del siguiente modo:

*En Educación Prebásica:* se buscó simultáneamente ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación de los niños menores de 6 años.

*En Educación Básica:* la meta central ha sido mejorar la calidad y equidad de la educación que se ofrece. Acá el centro es entregar un servicio de más calidad que asegure aprendizajes reales y relevantes a todos. Esta meta supone también evitar la deserción que sigue afectando a cerca de un 5% de niños, en su mayoría de sectores pobres, principalmente rurales.

Algunos principios que orientan la política educacional en la década del 90:

- a) *Políticas centradas en la calidad:* Se pasa desde el núcleo puesto en insumos de la educación y en aumento de cobertura, al mejoramiento de los procesos y resultados de aprendizaje.
- b) *Políticas centradas en la equidad:* Se pasa desde el suministro de una educación homogénea a todos, a la provisión de una educación diferenciada y que discrimina en favor de los grupos de mayor riesgo educativo, para lograr resultados más parejos.
- c) *Políticas centradas en las escuelas:* Se pasa desde una mirada y planes homogéneos para el conjunto del sistema educativo, al reconocimiento de las

- escuelas y liceos como las instituciones "productoras" de la educación, con diferencias en sus resultados como producto de la categoría de sus proyectos educativos y de la cualidad de su implementación.
- d) *Políticas abiertas a la iniciativa de los actores*: Se pasa desde regulaciones del sistema principalmente burocrática-administrativas, a incorporación de regulaciones por incentivos y mediante mecanismos de información y evaluación.
  - e) *Políticas abiertas a la sociedad*: Se pasa desde instituciones relativamente cerradas sobre sí mismas y controladas sólo por sus profesionales y su burocracia, a instituciones abiertas a las demandas de su sociedad e interconectadas entre ellas y con otros ámbitos o campos institucionales.
  - f) *Políticas de cambio incremental*: Tránsito desde cambios vía reforma integrales y un concepto de planeamiento lineal, a estrategias diferenciadas y un concepto de cambio progresivo basado en el despliegue de la capacidad de iniciativa de las escuelas.
  - g) *Políticas de Estado*: se pasa desde ausencia de políticas estratégicas, o desde su subordinación a presiones particulares externas e internas, a políticas estratégicas definidas nacionalmente, con consenso de actores y diferenciación y combinación de medios.

Durante la década ha existido continuidad de las políticas impulsadas por los dos Gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia. La Reforma ha sido diseñada e implementada a través del Ministerio de Educación y sobre la base de un amplio consenso nacional acerca de la prioridad del sector, en el marco de un sistema descentralizado e incorporando a los diversos actores educativos.

Las bases de los acuerdos nacionales están señaladas en diversos documentos y acuerdos legislativos, siendo el más destacado el Informe de la Comisión de Modernización de la Educación Chilena, conformada por representantes de los diversos estamentos de la sociedad en 1994.

## **2. Estrategias de EFA y/o Plan de Acción**

En Chile, desde 1990, se han venido desarrollando gradualmente diversas acciones para el mejoramiento de la calidad de la educación. En los primeros años se implementaron *Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE)* en Educación Parvularia, Básica y Media, los cuales generaron una base de condiciones para asegurar la implementación exitosa de la actual Reforma Educacional.

La Reforma se caracteriza por ser *gradual e incremental*, existiendo una concepción de transformación y adecuación de los sistemas educativos a las cambiantes condiciones de la sociedad. En el contexto de un sistema descentralizado, esta Reforma se expresa en múltiples estrategias y su avance depende, entre muchos factores, de las capacidades crecientes que desarrollen sus actores para llevarla a cabo.

Las principales modalidades de acción del Estado son:

- a) Entregar un marco de regulaciones sobre la base de normas, pero también mediante la provisión de información y de resultados de evaluaciones. Los tres principales marcos regulatorios en la actual política de educación han sido el Estatuto Docente que ordena el ejercicio de la profesión docente, La Ley 19.532 que crea y regula la implementación de la Jornada Escolar Completa y los instrumentos legales que se refieren a la reforma curricular: Decreto N° 40 de 1996 para Educación Básica y Decreto N° 220 de 1998 para Educación Media. En relación a los instrumentos de información y evaluación, puede señalarse la Encuesta de Vulnerabilidad Educativa aplicada por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) y la información anual de tipo estadístico.
- b) La acción de supervisión y apoyo directo, focalizada en las poblaciones de más riesgo educativo; lo que permite superar situaciones que atentan contra la equidad y la compensación de las desigualdades que pueda crear la descentralización.
- c) La provisión de incentivos para que los diversos actores del sistema: docentes, comunidades escolares, empresas, dispensen su creatividad y energía en la construcción de una educación de creciente calidad. Un ejemplo es la asignación de desempeño difícil, que da un porcentaje extra del sueldo a los docentes que enseñan en escuelas de sectores aislados o de extrema pobreza urbana. Otro ejemplo lo constituye la rebaja tributaria por donaciones a la educación.
- d) La generación de condiciones para la cooperación horizontal entre actores mediante la organización y el incentivo a sistema de redes de ayuda.

### **Resumen de las políticas educacionales aplicadas en Chile. 1990-1998**

1990-1991	<ul style="list-style-type: none"><li>- Programa de las 900 escuelas</li><li>- Programa Piloto del Programa Educación Básica Rural</li><li>- Estatuto Docente</li></ul>
1992-1993	<ul style="list-style-type: none"><li>- Programa Mece Básica</li><li>- Enriquecimiento funcionamiento escuelas</li><li>- Renovación Pedagógica</li><li>- Proyectos de Mejoramiento Educativo</li></ul>
1994-1995	<ul style="list-style-type: none"><li>- Prioridad de la educación</li><li>- Programa Mece Media</li><li>- Inicio Programa Enlaces</li></ul>
1996-1998	<ul style="list-style-type: none"><li>- Inicio Reforma Curricular</li><li>- Inicio Jornada Escolar Completa</li><li>- Programa Educación Especial</li><li>- Profesionalización docente</li><li>- Proyecto Montegrando</li></ul>



Se trata de una Reforma Educacional que pretende afectar en forma global diversas dimensiones del sistema: formas de enseñanza, contenidos de la educación, gestión de los servicios educativos, insumos tanto de materiales educativos (textos, bibliotecas, material didáctico, informática educativa) como de infraestructura escolar, financiamiento del sector, así como el mejoramiento sostenido de las condiciones de trabajo de los docentes.

Por primera vez en Chile se realiza una Reforma orientada a mejorar la calidad de la educación. En el pasado, el problema central era la cobertura: permitir el acceso y mantener al mayor número de alumnos por un máximo de tiempo. La principal orientación de esta Reforma radica en aspectos pedagógicos en un sistema educacional descentralizado, entregando una creciente autonomía a las escuelas y liceos, para darles la posibilidad de concretar la estrategia de mejoramiento más adecuada a la realidad de sus alumnos. Se constituye, de este modo, en una herramienta eficiente de profesionalización de la función docente.

El segundo gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia (1994-2000) asigna a la educación la primera prioridad en su gestión, se compromete a duplicar el gasto en el sector en un plazo de seis años e inicia la extensión de la jornada escolar, ampliando el tiempo de permanencia de los alumnos y el espacio escolar. Esta decisión implica que las acciones que se desarrollaron a comienzos de la década en el 10% de las escuelas básicas más pobres, se extienden a todo el sistema preescolar, básico y medio.

La actual Reforma Educacional se expresa en cuatro ámbitos:

- a) Programas de Mejoramiento e Innovación Pedagógica
- b) Reforma curricular
- c) Desarrollo profesional de los docentes
- d) Jornada escolar completa

### **Ambitos de la Reforma Educacional:**

#### **a) Programas de Mejoramiento e Innovación Pedagógica**

El programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) del Ministerio de Educación (1992-1997) constituye el principal esfuerzo global y sistemático de los Gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia por mejorar la calidad de los insumos, procesos y resultados del sistema escolar, y la equidad de su distribución. El centro de atención es la escuela básica, pero también se propone ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la Educación Parvularia, estudiar alternativas de reformas institucionales y curriculares para la enseñanza media, y mejorar la gestión del Ministerio de Educación.

El programa se realizó a través de un convenio de préstamo con el Banco Mundial que ascendió a US\$243 millones, suma considerable para un país como Chile. El Banco aportó US\$170 millones y el presupuesto nacional el resto.

### Componentes, líneas y recursos Programa MECE-Básica (1992-1997<sup>13</sup>)

Educación Básica: - Educación rural - Proyectos de mejoramiento educativo (PME) - Recursos de aprendizaje (textos, bibliotecas de aula, Guías, material didáctico) - Informática educativa - Salud escolar - Infraestructura	US\$ 180.000.000
Educación Parvularia: - Ampliación de cobertura - Mejorar la calidad de la atención	US\$ 39.000.000
Fortalecimiento Institucional Mineduc	US\$ 16.500.000
Educación Media: - Estudios e investigaciones	US\$ 2.500.000
TOTAL	US\$ 243.000.000

Concluido en 1997, las diferentes líneas del Proyecto se institucionalizaron en el Ministerio de Educación y en el sistema educacional y pasaron a ser financiadas con el presupuesto nacional.

#### **Educación Parvularia:**

Las estrategias elegidas para alcanzar los objetivos planteados para la Educación Parvularia consideraron como principios ordenadores, los siguientes criterios: optimización del uso de programas existentes, ampliar la cobertura en sectores de pobreza, diversificando la localización geográfica de la oferta; focalización en población de mayor pobreza y en niveles de transición (5-6 años) para que las intervenciones educativas iniciadas en el Nivel Parvulario tengan continuidad en la educación Básica; incorporación de programas no formales de Educación Parvularia, para diversificar la oferta y adecuarse a las diferentes realidades; involucrar no sólo a los profesionales y técnicos de las instituciones, sino a la comunidad nacional y a los padres de los párvulos en las acciones tendientes a mejorar la calidad de las intervenciones educativas.

Las políticas de educación parvularia para el decenio de los 90 fijan como objetivo el aumento de cobertura con calidad y equidad, en un contexto de descentralización y participación. La forma de operacionalizar este propósito fue a través de la ejecución de iniciativas financiadas directamente por el presupuesto nacional y por otras incorporadas en el Programa de Mejoramiento de la Equidad y la Calidad de la Educación (MECE).

El Programa MECE desarrollado por el Ministerio de Educación, contempló en su Componente de Educación Parvularia, un conjunto de acciones orientadas a mejorar la calidad y ampliar la cobertura del nivel, tales como dotación de materiales didácticos, perfeccionamiento, incorporación de personal especializado y mayores recursos financieros

---

<sup>13</sup>. Con excepción del Componente Educación Media, que mantiene el rango de Programa de Mejoramiento no institucionalizado y que concluye como tal el año 2000, los demás componentes y líneas de acción se han ido incorporando al Presupuesto Nacional.

para ampliar el número de niños(as) atendidos. El MECE actuó tanto directamente aportando con recursos de diferente orden para beneficiar a los párvulos asistentes a los segundos niveles de transición de establecimientos municipalizados y particulares subvencionadas, beneficiando a menores de 6 años asistentes a programas no convencionales de responsabilidad del Ministerio, como a través de convenios con las dos instituciones involucradas en la ejecución de programas: Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y la Fundación INTEGRA.

En 1994, el Componente Educación Parvularia del Programa MECE se institucionaliza en la Unidad de Educación Parvularia de la División de Educación General, constituyéndose ella en la instancia especializada del nivel de Educación Parvularia en el sistema escolar. Esta institucionalización reconoce formalmente la importancia de este nivel educativo, permite relaciones sistémicas con otros niveles, especialmente con educación básica y subraya el carácter técnico-pedagógico de la educación parvularia.

#### *Mejoramiento de la Calidad en Educación Parvularia*

Las iniciativas impulsadas desde el año 1990, para asegurar una educación de calidad y de igualdad, sobre todo para los menores de seis años de los sectores más desfavorecidos, fueron:

- *Mejorar la proporción de adultos por niño atendido* en programas de amplia cobertura: el Programa MECE incrementa la dotación de las instituciones en los siguientes términos: amplía el número de educadoras de párvulos en INTEGRA en un 200 % al contratarse 150 nuevas de estas profesionales como directoras de centros abiertos; se contratan 15 supervisores técnico-pedagógicos para trabajar en el área de educación parvularia en los Departamentos Provinciales de Educación del Ministerio de Educación que no contaban con este especialista y se aumentó la dotación de supervisores de JUNJI con 43 nuevos profesionales.
- *Perfeccionamiento* al personal responsable del trabajo con párvulos de las diversas instituciones para lograr una mayor calidad en los aprendizajes de los niños y niñas menores de 6 años. El perfeccionamiento se denominó Plan Piramidal y se ejecutó a través de jornadas nacionales interinstitucionales en que se impartieron, a los supervisores de las instituciones, temáticas como: trabajo con adultos, educación popular, pertinencia cultural, desarrollo del lenguaje, nuevos enfoques sobre el apresto lector y escritor, iniciación a las ciencias, desarrollo de la autoestima, metodología de proyectos, trabajo en equipo, entre otros. Se benefició a aproximadamente 200 supervisores, 3.300 docentes directivos, 2.700 auxiliares de párvulos y 1.500 padres y/o madres de los párvulos. Paralelamente JUNJI e INTEGRA realizaban capacitaciones dirigidas a actualizar a su personal en las nuevas demandas generadas a partir de las políticas públicas e institucionales respectivamente.

- *Dotación de material didáctico.* Esta línea de acción del Componente Preescolar del MECE benefició a niños y niñas del 100% de los cursos de Nivel Medio y de Transición de los establecimientos de JUNJI e INTEGRA, y para el 90% aproximadamente de los cursos del Segundo Nivel de Transición de las escuelas municipalizadas. La dotación financiada con recursos del programa MECE significó beneficiar a aproximadamente 400.000 niños menores de seis años que viven en situación de pobreza. Algunos materiales entregados a las escuelas son: barras matemáticas, bloques lógicos, rompecabezas, cajas de construcción, muñecas sexuadas, medios de transporte, instrumentos musicales, dominó, pelotas, juegos tradicionales, entre otros. En general los materiales enviados a los establecimientos se acompañan de guías de apoyo metodológico para educadoras de párvulos.

Actualmente el Ministerio de Educación, en función de la disponibilidad de recursos financieros, ha dotado de material didáctico privilegiando escuelas con alto riesgo socioeducativo que cuenten con Segundo Nivel de Transición. Es así que en 1998 se beneficiaron 28.650 párvulos asistentes a 1.071 de estos cursos.

- *Dotación de bibliotecas de aula:* En 1994 se entregaron libros infantiles al 100% de los cursos de Segundo Nivel de Transición de las escuelas municipalizadas y particulares subvencionadas, lo que significó distribuir 126.900 textos, beneficiando aproximadamente a 222.000 mil niños distribuidos en 7.400 cursos. Cada biblioteca la conformaba una selección de 25 títulos destinados a los niños y dos títulos para apoyar la labor pedagógica de la educadora de párvulos. En 1998 se entregaron junto a los materiales didácticos un set de tres libros de cuentos gigantes (los que incorporaban dos cuentos), lo que significó distribuir 1.071 set.
- *Programas de capacitación en que se incorpora a la familia como principal agente educativo de sus hijos.* En esta área el Ministerio de Educación desarrolló el Programa “Familia y Centros Educativos”, que tenía como propósito formar equipos de trabajo, compuestos por docentes directivos y de aula (Segundo Nivel de Transición, Primer y Segundo Año Básico) y padres y/o madres de los cursos respectivos, para la realización de acciones educativas en los establecimientos de modo de facilitar y apoyar el desarrollo del lenguaje, del pensamiento lógico-matemático y socioemocional de los niños y niñas. Este programa se impartió a través de la Televisión Educativa de la Universidad Católica (TELEDUC), beneficiando a 4.248 familias, distribuidas en 1.346 establecimientos donde asistían sus hijos. La aplicación de este programa permitió una mayor apertura de la escuela a la familia y la búsqueda conjunta de criterios pedagógicos y metodológicos para mejorar las prácticas educativas de la educación parvularia y educación básica e instalar lazos de conexión entre ambos niveles educativos.

Un segundo programa de cobertura nacional aplicado en los cursos de párvulos de escuelas municipalizadas y particulares subvencionadas es el denominado

"Manolo y Margarita aprenden con sus padres". Este se define como una estrategia de apoyo al educador de párvulos para trabajar con la familia. La metodología utilizada es participativa y consiste en la aplicación de un conjunto de materiales que apoyan los contenidos del programa referidos principalmente al desarrollo del lenguaje del niño y al mejoramiento de la comunicación verbal y afectiva entre padres e hijos. Entre los materiales se pueden distinguir cassette de audio, afiches y 32 cuadernillos para padres que se aplican en 32 talleres. Los cuadernillos son fundamentalmente láminas y una "ayuda memoria" de actividades para desarrollar con sus hijos e hijas en la casa, por lo tanto cada madre y padre participante recibe el set completo de materiales. A la fecha este programa ha beneficiado a 4.844 grupos equivalentes a 65.630 familias.

Por su parte, INTEGRRA ha desarrollado sus propios programas referidos a la familia, con diferentes contenidos, tales como prevención del maltrato infantil, resciliencia, discriminación, hábitos televisivos, prevención de la inasistencia al centro abierto. En el caso de JUNJI se ha diseñado y ejecutado diversos programas de integración de padres en los jardines infantiles y jardines familiares, con su respectivo material de apoyo.

Educación parental a través del uso de los medios de comunicación masiva y promoción de la demanda de educación parvularia. En 1993 el Ministerio de Educación conformó una comisión técnica interinstitucional, para impulsar una campaña educativa, por la televisión y la radio, para apoyar a los padres y madres en la estimulación del desarrollo integral de sus hijos. Los mensajes buscaban que los progenitores reconocieran y comprendieran que el afecto y el amor hacia sus hijos e hijas se debe expresar mediante caricias, gestos, actitudes y palabras. En esta campaña se utilizó como técnica comunicacional básica la presentación de modelos de comportamientos deseables ("modeling"), con un estilo realista y cotidiano para facilitar la identificación de los miembros de la familia con las situaciones que se presentaban. Los mensajes educativos claves fueron: Mírame, Convérsame, Enséñame y Acompáñame. Cada uno de ellos representaba un petitorio de los niños y niñas a los padres, madres o adultos más cercanos.

La estrategia comunicacional fue evaluada, pudiéndose comprobar que el mayor grado de recordación se registró en el grupo social de extrema pobreza, y al mismo tiempo permitió influir en los ambientes familiares de la población objetivo, estimulando habilidades parentales positivas, cambios de conductas y actitudes. Para el caso de los padres cuyos hijos no participaban de programas de educación parvularia, esta campaña les permitió tomar conciencia respecto a la necesidad de sus hijos de ser estimulados, escuchados y respetados.

## **Educación Básica:**

En relación con este Nivel del sistema escolar chileno, se hará referencia más detallada a los contenidos y resultados de dos estrategias de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación desarrolladas en los años 90: el Programa de las 900 Escuelas para los Sectores Pobres y el Programa Básica Rural. Ambos constituyen los esfuerzos compensatorios notables y focalizados en los sectores de población escolar en condiciones de mayor riesgo social y educativo.

### **Programa de las P900 escuelas**

El Programa de las 900 Escuelas es una iniciativa de discriminación positiva que entrega un apoyo técnico-pedagógico y material especial al 10% de los establecimientos escolares<sup>14</sup> que presentan los más bajos niveles de logro académico en lenguaje y matemáticas de acuerdo al Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

Su principal propósito es fortalecer las destrezas culturales de base en los alumnos de estas escuelas, para lo cual se implementa una estrategia especial de apoyo material, de perfeccionamiento docente y de reforzamiento pedagógico a los niños con mayor retraso escolar.

Se trata de aumentar sustantivamente los resultados en las áreas de lenguaje y matemática, competencias básicas para el logro de cualquier otro aprendizaje. En la medida que los establecimientos escolares superan los promedios regionales del SIMCE pueden egresar del Programa y continuar trabajando en forma autónoma.

La ejecución del Programa se realiza a través de los supervisores técnico-pedagógicos del Ministerio de Educación, quienes trabajan directamente en los establecimientos escolares. Estos funcionarios reciben una capacitación sistemática de parte de los equipos técnicos del Nivel Central del Ministerio, a través de la asistencia técnica a las distintas provincias y de Jornadas de Capacitación intensiva en que se reúne a todos los supervisores del país<sup>15</sup>.

La capacitación se enmarca en una visión global de la escuela y los distintos aspectos que hay que apoyar para producir una educación de calidad. Ha estado orientada principalmente a la realización de Talleres de Profesores en lenguaje y en matemáticas, así como a la capacitación de monitores de los Talleres de Aprendizaje. También se ha capacitado a los supervisores para asesorar a los directivos de los establecimientos escolares en temas de gestión escolar, poniendo especial énfasis en el desarrollo e implementación de un proyecto educativo institucional que dé sentido a la comunidad escolar y permita establecer metas y planes anuales de mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los niños.

---

<sup>14</sup> Existen en el país 8.749 establecimientos de educación básica para niños. (Fuente: Compendio de Información Estadística, MINEDUC, 1997).

<sup>15</sup> Entre 1990 y 1997 se han capacitado un promedio de 436 supervisores técnico-pedagógicos cada año.

El proceso de capacitación ha tenido distintas etapas, en concordancia con el proceso de institucionalización del Programa. A partir de 1992, éste ha sido desarrollado en conjunto con otros programas de mejoramiento que atienden al nivel básico de las escuelas del país.

Además de la capacitación recibida por los supervisores en las Jornadas Nacionales, los equipos del nivel central del Programa realizan visitas de seguimiento y asesoría a los Departamentos Provinciales y Secretarías Regionales Ministeriales del Ministerio de Educación con el fin de retomar temas tanto de interés del Programa, como de necesidades manifestadas por los supervisores. Estas acciones son concretadas en las reuniones técnicas que realizan semanalmente los Departamentos Provinciales, o en seminarios con profesores organizados en diversos períodos del año.

En sus inicios, el Programa de las 900 Escuelas contempló las siguientes líneas de acción, las que fueron enriqueciéndose en el curso del proceso:

*a) Mejoramiento de Infraestructura y equipamiento*

Como una forma de apoyar la propuesta pedagógica, se efectuaron aquellas reparaciones o mejoramientos en la planta física de 800 establecimientos que -a juicio de los docentes- incidían más en el rendimiento escolar. La inversión se concentró en la compra de mobiliario escolar y reparación de salas de clases. Aun cuando el monto de la inversión fue bajo<sup>16</sup>, tuvo una alta significación por el nivel de deterioro de los establecimientos que, por más de diez años, no habían tenido recursos para reparación y mantención de infraestructura. Posteriormente, esta línea de acción fue asumida por el Departamento de Inversiones del Ministerio de Educación.

*b) Textos escolares, bibliotecas de aula y materiales didácticos*

El Programa complementó la distribución de textos -anteriormente utilizados por dos o más años escolares- entregando a todos los niños del primer ciclo básico textos de uso exclusivo, iniciativa que continuó posteriormente el programa MECE, y luego la Unidad de Medios Educativos de la División de Educación General. Del mismo modo, como una forma de apoyar el perfeccionamiento en los talleres de profesores y reforzar el cambio de las prácticas pedagógicas, distribuyó bibliotecas de aula y materiales educativos de apoyo al aprendizaje de la lectura, escritura y matemática. También se adquirió distinto tipo de juegos y material concreto y se proporcionó grabadoras y dittos.

*c) Talleres de Perfeccionamiento Docente*

En cada escuela se constituyó un taller de perfeccionamiento para los profesores de 1° a 4° año básico cuyo propósito era elevar su capacidad técnica para mejorar los aprendizajes de los niños. El perfeccionamiento se centró en la metodología para la enseñanza de competencias básicas (lectura, escritura y matemáticas), poniendo

---

<sup>16</sup> US\$ 4 millones

énfasis en enfoques que favorecen la comprensión del entorno cultural de los niños, las relaciones escuela-comunidad y el desarrollo de la participación y creatividad de los estudiantes. Los talleres son desarrollados semanalmente y conducidos por supervisores del Ministerio de Educación, los que a su vez, son capacitados por los equipos técnicos del nivel central. Los talleres son un espacio participativo donde se intercambian experiencias, donde los docentes pueden actualizarse y enriquecerse teóricamente, ser estimulados para innovar sus prácticas e ir asumiendo mayor responsabilidad sobre los resultados obtenidos en el aula.

#### *d) Talleres de Aprendizaje*

La experiencia de los Talleres de Aprendizaje surge como una respuesta a los problemas educativos que presentaban niños en sectores de pobreza. Desarrollados por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), organismo académico no gubernamental, se incorporan como un componente del Programa de las 900 Escuelas. Los Talleres de Aprendizaje atienden a niños y niñas de 3° y 4° grado que presentan mayor atraso escolar. Se trabaja con grupos de a 15 a 20 estudiantes elegidos por el profesor. Estos talleres se desarrollan en horario alterno a la jornada escolar y son conducidos por dos jóvenes monitores de la comunidad, seleccionados por la escuela, cuyo requisito es tener educación media completa, tener experiencia y/o motivación por el trabajo con niños y no estar trabajando.

Los Talleres de Aprendizaje funcionan en cada escuela, ocupando dos horas semanales para desarrollar actividades lúdicas y cognitivas, que buscan reforzar la actividad escolar, elevar la autoestima y favorecer la sociabilidad y creatividad de los niños, quienes establecen un intenso vínculo afectivo con sus monitores. Ello, atendiendo a evidencias que muestran que los bajos aprendizajes y la deserción escolar obedecen en su gran mayoría a carencias afectivas, baja autoestima y dificultades de integración al grupo de pares.

Estos talleres desarrollan una metodología basada en el aprendizaje grupal, el aprendizaje activo y el reconocimiento de la experiencia de los niños, acogiendo su identidad cultural, la de sus familias y su comunidad.

El Programa tiene un costo anual aproximado de US\$ 2.6 millones. Entre 1990 y 1991 es financiado través de la cooperación internacional de los gobiernos sueco y danés; desde 1992 es financiado íntegramente por el presupuesto de la nación<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> El estudio de Claudia Peirano y Robert W. McMeekin (1993) destaca la importancia de la focalización del gasto social, ya que con un monto de recursos limitado y de menor peso relativo dentro del presupuesto del sector, ha sido posible implementar un programa que ha logrado un impacto significativo en las escuelas más necesitadas de apoyo.



**Evolución del Gasto Programa 900 Escuelas.1990 - 1997(en miles de pesos)**

<b>Año</b>	<b>Presupuesto ejecutado M\$</b>	<b>N°Alumnos atendidos</b>	<b>Costo Alumno M\$</b>	<b>N°Escuelas atendidas</b>	<b>Costo Escuela M\$</b>
1990	1.185.499	160.182	7,40	969	1.223,43
1991	3.920.065	219.594	17,85	1.278	3.067,34
1992	1.068.880	191.451	5,58	1.123	951,81
1993	987.006	170.214	5,80	1.097	988,79
1994	1.530.951	165.758	9,24	1.060	1.444,29
1995	1.749.740	152.326	11,49	988	1.770,99
1996	1.272.349	141.316	9,00	900	1.413,72
1997	1.083.720	137.689	7,87	862	1.257,22

Fuente: Programa 900 Escuelas

El Programa se ha concentrado hasta 1997 sólo en los primeros cuatro grados de educación básica. A partir de 1998 se extiende desde 2° nivel de transición de educación parvularia al 8° grado de educación básica.

**Cobertura Programa de las Novecientas escuelas.1990-1997.**

<b>Participantes</b>	<b>1990</b>	<b>1991</b>	<b>1992</b>	<b>1993</b>	<b>1994</b>	<b>1995</b>	<b>1996</b>	<b>1997</b>
<b>N° de Escuelas</b>	969	1.278	1.123	1.097	1.060	988	900	862
<b>N° de Docentes 1° a 4°</b>	5.237	7.129	6.494	5.406	5.626	5.135	4.806	4.414
<b>N° de Alumnos 1° a 4°</b>	160.182	219.594	191.451	170.214	165.758	152.326	141.316	137.689
<b>N° Monitores TAP</b>	2.086	2.800	2.500	2.350	2.300	2.186	1.802	1.745
<b>Niños TAP</b>	34.000	50.000	40.000	38.000	35.000	32.900	28.000	26.000

Fuente: Programa 900 Escuelas

*Evolución de la Estrategia de Apoyo Educativo del P900*

La propuesta inicial del Programa de las 900 Escuelas puso el acento muy especialmente en acciones directamente relacionadas con el aprendizaje cognitivo y socio-afectivo de los niños. La propuesta se basa fundamentalmente en la capacidad que tienen todos los niños para aprender, en el fortalecimiento de la capacidad profesional de los docentes y en el compromiso de la comunidad para apoyar los aprendizajes de los alumnos.

La hipótesis central en esta etapa apunta al efecto del aula en la mala calidad de los aprendizajes de los alumnos. Atendiendo a esta hipótesis, la estrategia coloca el acento en los talleres de perfeccionamiento docente como un espacio de intercambio y de reflexión del equipo docente en la escuela, donde se les propone un cambio en su actitud hacia los niños reflejada en el lema "todos los niños pueden aprender" y un cambio en sus prácticas pedagógicas, que podríamos resumir en los siguientes principios:

- Privilegiar el aprendizaje de habilidades o competencias a través de contenidos significativos y contextualizados, es decir, relacionados con los intereses, necesidades y experiencias previas de los niños, partiendo de lo conocido para llegar a lo desconocido y procurando que los propósitos del aprendizaje sean claramente comprendidos por los alumnos.
- Generar situaciones didácticas donde los alumnos puedan enfrentar problemas, que estimulen el desarrollo del pensamiento y de la creatividad.
- Propiciar el trabajo interactivo y cooperativo entre los alumnos y con el docente, desarrollando así el pensamiento lógico, la formación de un espíritu crítico y reflexivo y la adquisición de valores como la tolerancia, solidaridad y justicia.
- Facilitar una participación activa del alumno en la construcción de sus saberes, es decir, que los alumnos controlen su proceso de aprendizaje a través de acciones sobre la realidad que les permitan descubrimientos que, a su vez, los conduzcan hacia nuevas exploraciones y abstracciones.
- Generar procesos de evaluación y autoevaluación al servicio del aprendizaje antes que de la calificación y/o promoción de los alumnos
- Incentivar en los alumnos el desarrollo de una alta estima de sí mismos, es decir, que logren tener una identidad clara, un sentido de pertenencia y la percepción de ser útiles y valiosos para los demás.

En cuanto a los contenidos específicos de los talleres de perfeccionamiento docente, el **área de lenguaje** centró su propósito en el desarrollo de competencias lingüísticas tales como hablar, escuchar, leer y escribir, en función de satisfacer las necesidades comunicativas de los niños. Para el desarrollo de dichas competencias se puso especial énfasis en el reconocimiento y desarrollo de la lengua materna de los niños dentro del aula, estimulando el uso de diversos registros de habla, de acuerdo a la situación comunicativa. Se considera el entorno cultural de los alumnos y su lengua materna, como punto de partida y fuente de sus aprendizajes. Se estimula a los niños a acceder al significado del lenguaje escrito, es decir, a leer comprensivamente con el fin de satisfacer necesidades comunicativas, informativas y afectivas, aportando sus experiencias y esquemas cognitivos previos. Se incentiva la producción de textos con el propósito de comunicarse, de informar a otros, de expresar su creatividad y de retener y recuperar información.

Posteriormente, estos planteamientos fueron enriquecidos con propuestas metodológicas específicas, tales como la metodología de proyectos que contextualiza e integra el desarrollo de las cuatro modalidades del lenguaje con el fin de darles significatividad y propósito, evitando su enseñanza aislada y fragmentada; la reestructuración del espacio educativo, como una respuesta a la necesidad de introducir modelos didácticos alternativos al modelo frontal y cuyo foco es el aprendizaje diferenciado de los niños; la interrogación de textos auténticos como una respuesta a la necesidad de desarrollar la competencia lectora de los alumnos sobre la base de textos significativos provenientes de su entorno; y la introducción de criterios de evaluación auténtica a través del uso de portafolios que validan las producciones de los niños en el aula, como una necesidad de modificar la cultura evaluativa de la escuela, centrada en las pruebas de papel y lápiz y en la evaluación de resultados, antes que de procesos.

Estos planteamientos han sido difundidos a través de los Talleres de Perfeccionamiento Docente y apoyados mediante documentos y manuales para profesores, cuadernos de trabajo para los alumnos, bibliotecas de aula y otros materiales educativos.

El área de **matemáticas**, puso inicialmente el énfasis en la explicitación de la actitud de los docentes hacia las matemáticas, con el doble propósito de analizar cómo ésta influye en el trabajo docente y cómo lograr que los alumnos se interesen por esta asignatura.

Se enfatizó, asimismo, el tema de la resolución de problemas, incentivando a los docentes a incorporar, en el diseño de problemas, datos y situaciones propias de la vida de los niños, generando un espacio de expresión de sus intereses y experiencias. Luego de resuelto un problema, se estimuló la confrontación de procedimientos entre los alumnos y la búsqueda de estrategias más eficaces y económicas.

En cuanto a la operatoria aritmética, se promovió su introducción y ejercitación en contextos situacionales, de modo que los alumnos establezcan relaciones entre las operaciones aritméticas y diversos tipos de situaciones-problema. Se promovió, además, la comprensión de los procedimientos de cálculo utilizados sobre la base del conocimiento del sistema de numeración decimal.

En el ámbito del conocimiento espacial y geométrico se impulsó un trabajo de apoyo a los procesos de organización y control de las relaciones del niño con su entorno espacial inmediato: casa, escuela, barrio. También se otorgó importancia a experiencias de carácter intuitivo con mosaicos, plegados y dibujos, como base para la adquisición de conocimientos geométricos.

Para lograr **transformaciones de las prácticas docentes**, consistentes con esta propuesta, se dotó a las escuelas con distinto tipo de materiales didácticos: juegos que operan en el ámbito de lo cuantitativo (naipes, dados, dominó, loterías); objetos de uso cotidiano que implican un manejo de lo numérico (calendarios, billetes); y materiales especialmente diseñados para apoyar el aprendizaje de las matemáticas en el dominio de los números y de las formas. A esto se sumó la distribución de calculadoras de bolsillo y el impulso a su uso desde el primer año de la escolaridad básica, en una doble dimensión: como instrumento de

cálculo y como medio de apoyo al aprendizaje, a través de actividades de exploración y descubrimiento de regularidades.

Por otra parte, el Programa contempló dentro de su estrategia el desarrollo de **Talleres de Aprendizaje a cargo de monitores comunitarios** y desarrollados en un horario alterno al de la escuela. La hipótesis central apunta a la incidencia que tiene el desarrollo socio-afectivo en el aprendizaje de los niños y a la necesidad de generar un espacio no escolarizado, distinto del aula -donde han experimentado el fracaso- en el cual los niños puedan desarrollar su afectividad, sentirse más integrados, vivir situaciones personales exitosas y desarrollar proyectos y actividades más cercanas a su realidad cultural.

Los Talleres de Aprendizaje tienen gran importancia, no sólo por sus objetivos propios, sino también, porque actúan como modelo de la propuesta pedagógica general del Programa al hacer visible dentro de la escuela el criterio de discriminación positiva, el convencimiento de que todos los niños pueden aprender, la puesta en práctica de una pedagogía activa a través de juegos, proyectos y actividades; y la participación -a través de monitores comunitarios- de la familia y la comunidad en la tarea educativa.

Ya en las primeras evaluaciones se detectó que para producir mejoramientos en los aprendizajes de los niños era necesario considerar, no sólo los espacios de interacción pedagógica, sino también la compleja organización escolar donde otros actores claves, tales como los **directivos y las familias**, incidían fuertemente en el mejoramiento de la calidad educativa<sup>18</sup>. Si bien el efecto de la escuela en el mejoramiento de la calidad educativa no estuvo ausente en el diseño de la estrategia inicial, lo cierto es que a partir de 1993 se coloca un mayor énfasis en la problemática de la organización escolar como sistema que afecta el aprendizaje de los niños en el aula. Ello llevó al diseño de materiales educativos para trabajar temas referidos a la vocación e identidad de la escuela, calidad de la educación, evaluación participativa e incorporación de apoderados a la tarea educativa.

#### *Una gestión para mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños*

Considerando el desarrollo alcanzado por el Programa y la necesidad de generar procesos de apropiación e institucionalización del conjunto de las innovaciones propuestas, se hizo necesario atender en forma más focalizada a los equipos directivos de las escuelas, ya que desde el marco de descentralización del sistema educativo, son ellos los que deben asumir un rol protagónico en la generación y conducción de cambios en la unidad educativa.

A través de un plan piloto ejecutado por instituciones externas al Ministerio de Educación<sup>19</sup>, se desarrolló una estrategia orientada a fortalecer la gestión educativa

---

<sup>18</sup> El estudio "Programa de las 900 Escuelas, ejes de la gestión y evaluación de su impacto", desarrollado por UNESCO en 1992 concluye que las acciones del Programa no entregan a los directores elementos suficientes para juzgar y explicitar los logros concretos de sus profesores y para tomar decisiones fundadas respecto de las necesidades de aprendizaje de los alumnos y sus familias, de modo que la función de dirección se constituya en una gestión centrada en la calidad de los aprendizajes. (En: MINEDUC, Chile, Antecedentes par la Evaluación de Medio Término, Banco Mundial, documento no publicado, Santiago, 1996).

<sup>19</sup> Entre 1993 y 1997 el Programa de las 900 Escuelas desarrolló un convenio con la Pontificia universidad Católica y el CIDE para asesorar a equipos de gestión comunal en 39 comunas de las regiones Quinta, Sexta y Metropolitana.

mediante la capacitación a los equipos directivos de las escuelas, promoviendo en ellos un cambio de perspectiva de la gestión educativa, desde una labor centrada en el cumplimiento de tareas administrativas a una visión centrada en la planificación estratégica y la toma de decisiones participativa. El supuesto de este enfoque es que una gestión participativa y proactiva produce un mayor compromiso, responsabilidad e identidad de los actores involucrados y genera decisiones y acciones de mayor pertinencia.

Por otra parte, se pretende mejorar la coordinación entre el establecimiento escolar, el sostenedor municipal y el Departamento Provincial del Ministerio de Educación, de modo de hacer efectiva la descentralización educativa a los niveles comunales. Para ello el Programa apoya la conformación de equipos de gestión comunal integrados por representantes de directores de establecimiento, jefes de unidades técnico-pedagógicas de las escuelas, docentes de aula, jefes de departamentos de administración educacional municipal y supervisores técnico-pedagógicos del Ministerio de Educación. Estos equipos tienen como principal función la transferencia de la propuesta de gestión a la escuela, a través de la conformación de **Equipos de Gestión Escolar (EGE)**. Con este propósito reciben capacitación para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional, el trabajo en equipo, la toma de decisiones grupales, el desarrollo de un liderazgo participativo, la definición de roles y funciones, el mejoramiento del clima organizacional, el desarrollo de una comunicación efectiva, la planificación y organización del tiempo y la conducción de reuniones eficaces, entre otras.

### *Institucionalización del cambio*

Entre 1996 y 1997 se producen cambios de peso en el sistema educativo. La Reforma Educacional se profundiza incluyendo dentro de sus acciones la extensión de la jornada escolar, un nuevo marco curricular, la aplicación gradual de nuevos Planes y Programas de Estudio, la introducción de la informática en la escuela, y algunos incentivos para el desarrollo de la profesión docente<sup>20</sup>. El Programa de las 900 Escuelas se ve exigido a ampliar su estrategia, apoyando a los establecimientos escolares para usar el mayor tiempo proporcionado por la jornada escolar completa en función de mejorar los aprendizajes de los alumnos, incorporar la informática al trabajo del aula, implementar los nuevos Programas de Estudio. Es por ello que se habla de un apoyo integral a la escuela considerando, por una parte, cada uno de sus actores: directivos, docentes, alumnos, familia y comunidad y, por otra, los nuevos medios de que se dispone.<sup>21</sup>

Por otra parte, el Programa se propuso dar un apoyo, que potencie las propias fortalezas de la institución escolar y de los actores comprometidos en el cambio desde la perspectiva del desarrollo de la **autonomía de las escuelas**. La hipótesis de base es que los cambios o innovaciones propiciados desde el exterior no perduran, si no son concordados, enriquecidos y apropiados por las propias instituciones escolares y sus actores. Es por ello que a partir de 1998, el principal énfasis apunta a la responsabilidad compartida entre el establecimiento escolar -representado por su sostenedor y cuerpo directivo- y el Ministerio

---

<sup>20</sup> Nos referimos a incentivos por desempeño difícil, evaluación del desempeño (SNED), pasantías al extranjero y premios a la excelencia docente.

<sup>21</sup> A modo de ejemplo, de los 893 establecimientos escolares incorporados al Programa en 1998, 288 están adscritos a la Jornada Escolar Completa y 348 al Programa Enlaces.

de Educación por el mejoramiento de la calidad de la educación que imparte, estableciéndose un compromiso de ambas partes, que se traduce en planes anuales de mejoramiento con metas y acciones, que deben ser evaluados e informados a la comunidad escolar.

Para hacer más viable estos planes de mejoramiento se decide que un universo estable de unidades educativas permanecerá en el Programa durante tres años, y que además un supervisor permanente se hará cargo de la asesoría a cada escuela por este período. Anteriormente, los establecimientos podían ingresar o egresar cada año según sus niveles de mejoramiento en logros de aprendizaje medidos por el SIMCE y los supervisores rotaban por las distintas escuelas con bastante frecuencia.

Apuntado también a la institucionalización del cambio, se extiende el apoyo del Programa al Nivel de Transición Mayor de Educación Parvularia (5 a 6 años) y al Segundo Ciclo de Educación Básica (Quinto a Octavo grado), con lo que se facilita una mirada a la escuela en su integralidad. Ello se traduce en la distribución progresiva de material educativo y didáctico para estos niveles, en la participación de la educadora de párvulos y del conjunto de docentes en los Talleres de Profesores y en la implementación de actividades formativas complementarias para alumnos de segundo ciclo, donde se espera que los niños y niñas vivan experiencias concretas referidas al cuidado del medio ambiente, la sexualidad, la participación, la prevención de drogas y alcoholismo o la cultura y recreación.

#### *Familia y Escuela:*

Por último, en esta etapa se incluye, como una línea específica de acción del Programa, la relación familia-escuela, a partir de la consideración de que padres y apoderados son actores relevantes de la comunidad educativa. El propósito es que la escuela desarrolle iniciativas que permitan fortalecer las relaciones con la familia, estableciendo alianzas para potenciar, tanto el rol de la familia como el de la escuela, en la educación de niños y niñas. En tal sentido, la comunidad escolar debiera acoger y valorar los aportes educativos de la familia y respetar sus características culturales, favoreciendo así el sentido de identidad y pertenencia de los alumnos.

El supuesto de base es que en la medida en que se logre mejorar la calidad de las interacciones cotidianas entre comunidad escolar y familia, los niños se enfrentarán a demandas familiares y escolares más consistentes entre sí, lo que les dará mayor seguridad y les hará sentirse más respetados y acogidos en sus casas y en la escuela. Esto tendrá una incidencia directa sobre su desarrollo social, afectivo y cognitivo.

De allí la relevancia, para la escuela, de establecer la mejor comunicación posible con las familias reconociendo su función formativa, complementaria a la de la escuela y revisando sus expectativas respecto al potencial de aprendizaje de los niños provenientes de familias que viven en condiciones de pobreza.

Con este fin, se propone a las escuelas abrirse a entregar mayores grados de información y participación a los padres y apoderados, así como a ofrecerles espacios para la realización de actividades recreativas, culturales, y formativas, acordes a sus intereses.

## **Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación para las Escuelas Rurales Multigrado Incompletas**

### *Objetivos del programa Básica Rural*

El foco de atención del Programa ha sido el mejoramiento de los procesos internos del sistema escolar y de los resultados de aprendizaje, a través de una nueva pedagogía de enseñar para aprender. En los términos generales de la Reforma, no se concibe que las innovaciones esperadas pudieran lograrse por decreto, sino que implican básicamente un cambio en la manera de pensar la educación y sus estrategias por parte de los maestros, pero también por parte de los alumnos y de sus familias, a fin de introducir lenta y pacientemente una nueva práctica pedagógica en cada sala de clases. En consecuencia con ello, surgen los objetivos fundamentales del Programa Básica Rural:

- a) Mejoramiento sistemático en amplitud, profundidad y relevancia de los aprendizajes de competencias culturales de base en los alumnos de escuelas multigrado rurales incompletas hasta con tres profesores, en torno a los ejes del dominio de la lengua oral y escrita y el pensamiento matemático.
- b) Desarrollo de la capacidad de iniciativa pedagógica y curricular de las escuelas a través de mecanismos descentralizadores efectivos.
- c) Incremento de la capacidad de emprender de los profesores en sus unidades educativas, posibilitando la innovación permanente en los procesos de enseñanza aprendizaje en las escuelas multigrado de hasta tres profesores.

El desafío consiste en generar en los alumnos nuevos conocimientos y destrezas, desde la cultura propia que provee estabilidad sicosocial al niño o niña del medio rural.

### *Estrategia del programa*

La estrategia del Programa Básica Rural comienza por la generación de condiciones para un efectivo mejoramiento de los conocimientos y de las prácticas docentes, a fin de producir innovaciones curriculares efectivas que favorezcan en los alumnos el desarrollo de estructuras de pensamiento, actitudes y de destrezas para la acción, que sean fundantes, generadoras y referenciales de aprendizajes posteriores. Para ello, el Programa articula diversas líneas de acción que combinan la dotación de recursos suficientes y adecuados para crear ambientes favorables a la enseñanza y el aprendizaje, con reorientaciones curriculares y apoyo a los procesos pedagógicos.

## **Líneas de acción del programa**

### *a) Adecuación metodológica del trabajo en el aula:*

La adecuación metodológica está dirigida fundamentalmente a intervenir la tradición que sustenta la práctica pedagógica, ofreciendo alternativas fundadas en nuevas concepciones del conocimiento y del aprendizaje, que propicien una mayor autonomía y creatividad en el docente.

El problema fundamental que enfrenta la escuela rural multigrado, tiene que ver con el curriculum, dado que el diseño del curriculum y su adecuación metodológica representan la opción con respecto a lo que va a constituir el proceso educativo en el medio rural. Esto equivale a responder a tres preguntas fundamentales: ¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñar? y ¿Cómo enseñar y controlar lo que se aprende.? La primera pregunta tiene que ver con el horizonte de logros que se pretende alcanzar a través de la intervención educativa. Es decir, ¿queremos sólo el manejo instrumental de algunos contenidos básicos, como la lectura, escritura y cálculo o también queremos desarrollar hábitos de autonomía de aprendizaje, de reconceptualización del medio tradicional, entre otros? La segunda y tercera preguntas se relacionan directamente con la didáctica y la evaluación. ¿ Se quieren controlar rutinas de respuestas sobre instrucciones fijas o lo que se quiere controlar son procesos de aprender a aprender, en el sentido de trascender el molde cultural tradicional?. En función de lo segundo, la didáctica del programa está orientada hacia contextos de práctica activa y de organización de instancias cooperativas de aprendizaje que permitan acotar significativamente y socializar los aprendizajes escolares. Esto implica: (a) adecuación con el entorno cultural y natural; (b) flexibilidad y autonomía para adaptar el proceso pedagógico a las condiciones locales; (c) integración del conocimiento en torno a las necesidades de la comunidad. y (d) descentralización para llevar la planificación educativa a una escala humana.

La adecuación metodológica que introduce el programa se convierte en una oportunidad para: a) desarrollar en los niños las capacidades de adquirir, utilizar y crear conocimientos; b) estimular el pensamiento, habilitándolos para la formulación y la resolución de problemas; y c) fomentar la creatividad.

### *b) Capacitación de docentes*

La estrategia de capacitación del programa se funda en la convicción que una escuela rural más eficaz depende del logro de una efectiva autonomía técnica del docente que le permita asumir el rol de mediador entre el contexto de vida de los alumnos y el conocimiento. Ello le ayudará a interpretar su medio desde una perspectiva diferente, es decir, que el profesor, de cara a la realidad en que trabaja, pueda producir las condiciones para satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. En estos términos, la capacitación se propone ofrecer a los profesores de escuelas multigrado conceptos y sugerencias que, en un marco de autonomía profesional, puedan utilizar para mejorar sus prácticas docentes, desarrollando la



habilidad práctica de percibir y formular problemas pedagógicos de los alumnos, a partir de la observación y análisis de las situaciones en que estos surgen.

Un supuesto del programa es que el problema que un profesor no es capaz de detectar, formular y abordar por sí mismo, difícilmente tendrá solución pedagógica.

Para tales fines, la capacitación de los profesores rurales está dirigida a la habilitación para: a) implementar un currículum escolar flexible, en torno a las experiencias de los niños y referidas a necesidades de aprendizajes de ellos y de la comunidad; b) enseñar a leer y escribir comprensivamente en las condiciones dadas; c) desarrollar conceptos abstractos a partir del entorno socio-cultural y natural concreto de la comunidad rural; d) utilizar métodos de enseñanza activos, aprovechando diferentes espacios de aprendizaje y la colaboración de miembros de la comunidad con talentos aprovechables; e) organizar a los alumnos con criterios diferentes a los grados tradicionales, en grupos de aprendizaje cooperativo; y f) Generar un contexto democrático en la escuela.

#### *c) Organización profesional de profesores*

Con el objeto de superar el aislamiento profesional de los profesores uni, bi y tridocentes dispersos en amplias zonas rurales se crearon los **Microcentros de Programación Pedagógica**. Están constituidos por agrupaciones de profesores, de acuerdo a la proximidad geográfica de sus escuelas, que se reúnen por un día completo cada mes para: a) intercambiar sus experiencias pedagógicas; b) formular sus proyectos de mejoramiento educativo; c) diseñar sus prácticas curriculares relacionadas con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. y d) recibir apoyo técnico de parte de los supervisores técnico-pedagógicos del Ministerio de Educación.

La organización y coordinación de cada microcentro está en manos de sus profesores integrantes. En él se diseña en forma colaborativa la innovación curricular para las escuelas de la localidad y se lleva a cabo el análisis, el seguimiento y la evaluación de las experiencias de enseñanza aprendizaje que se han realizado.

#### *d) Asistencia técnico pedagógica a escuelas y microcentros*

La implementación del rediseño curricular en las escuelas implica una asesoría pedagógica constante para atender a los problemas específicos de cada escuela o microcentro. Esta supervisión constituye un proceso de “capacitación en la tarea” y es desarrollada por los supervisores técnico-pedagógicos de los Departamentos Provinciales del Ministerio de Educación. Ella se desarrolla de manera periódica en un tercio de las escuelas y al menos en el 50% de las reuniones de microcentros.

*e) Textos para enseñanza de cursos multigrado*

La tarea de profesores y profesoras que deben trabajar con distintos grados simultáneamente requiere de textos y guías didácticas adecuadas a tales condiciones. Estos textos permiten a los alumnos un trabajo colaborativo y relativamente independiente, de modo que el docente pueda diversificar sus actividades con distintos grupos de niños. Para ello, se diseñaron textos que contienen: a) secuencias didácticas bien detalladas; b) sugerencias de ejercicios que permitan conectar significativamente el entorno rural con el conocimiento nuevo que se quiere introducir; c) actividades relevantes, integradas en torno a las necesidades del niño y la comunidad, que propician la participación activa de los estudiantes, a través de sugerencias de actividades prácticas y de la tematización de la experiencia cotidiana; d) oportunidades de practicar y aplicar lo aprendido; e) medios explícitos para evaluar las experiencias de aprendizajes que estimulen el aprendizaje cooperativo; f) estimulación del aprendizaje cooperativo; g) vinculación del conocimiento local con el universal; h) generación de actitudes de respeto y valoración a las diferencias culturales y lingüísticas; e i) estimulación de la comunicación intercultural.

La premisa metodológica es que la experiencia cotidiana de los alumnos y su análisis teórico y práctico constituye el medio donde pueden adquirir habilidades y conocimientos relevantes que les permitan enfrentar problemas cotidianos. De este modo, se da coherencia a la formación y significando del entorno y a sus problemas, con el conocimiento desarrollado en la escuela. Para ello, el Programa elaboró y puso a disposición de todos los alumnos de 1° a 6° año básico materiales didácticos y textos especialmente diseñados para el medio rural llamados **Cuadernos de Trabajo**, que integran todas las asignaturas y son complementarios a los textos tradicionalmente distribuidos a todo el alumnado de Enseñanza Básica del país. Se trata de: a) una serie de ocho **textos integrados de lenguaje**, cuya concepción básica corresponde a la ejercitación lingüística, comprensión lectora y producción escrita más avanzada. Incluyen ejercitación para el desarrollo de la competencia comunicativa, referidos a la cultura local y nacional; y b) una serie de ocho **textos integrados de matemáticas**, en los que su concepción básica corresponde, más que al aprendizaje de contenidos, a las relaciones y dependencias recíprocas y esenciales de todos los fenómenos físicos, biológicos, psicológicos, sociales y culturales (observar, medir, interpretar, experimentar), de modo que el alumno pueda vincular sinérgicamente el conocimiento científico y la satisfacción de necesidades humanas. Se trata de lograr el desarrollo de conceptos abstractos a partir de la tematización del entorno inmediato y sus cambios.

*f) Dotación de material didáctico*

El desarrollo de metodologías activas requiere de material didáctico complementario a los textos, sobre todo cuando se atienden varios grados a la vez, de modo que los alumnos puedan estar constantemente trabajando. Se puso a disposición materiales de apoyo para los profesores, como el **Manual de Desarrollo Curricular** que propone: los principios y la operatoria de una

planificación escolar descentralizada; el diseño del currículo para la escuela multigrado y ejemplos de desarrollo del curriculum para la realidad rural. No se trata de un conjunto de instrucciones que deban ser ejecutadas para unificar y homogeneizarlas prácticas pedagógicas, sino una propuesta de discusión de varios conceptos, principios y casos que pueden abrir nuevas posibilidades de acción pedagógica. También se ofreció a los profesores **Guías Didácticas** especialmente diseñadas para la atención de alumnos de primer grado en forma simultánea con otros varios cursos en una misma aula y una **Didáctica del Lenguaje**, material introductorio a la enseñanza del lenguaje en diversos contextos culturales, incorporando en forma globalizada variadas áreas del conocimiento.

Para favorecer la reflexión pedagógica en los microcentros se los ha dotado un conjunto de libros de consulta actualizados, referidos a una pedagogía activa y personalizada. En forma complementaria, se ha dotado de equipamiento básico de recursos didácticos a cada microcentro en el momento de su constitución. Durante los primeros años del programa se distribuyó el Boletín Informativo Técnico, publicación bimensual con temas de interés vinculados al ejercicio profesional y distribuido a todos los profesores.

También se consideraron materiales didácticos y guías para los alumnos, relacionados con la dinámica del trabajo en aulas activas y con uso de rincones de aprendizaje.

*g) Formulación y ejecución de Proyectos de Mejoramiento Educativo en microcentros rurales*

Para favorecer la autonomía profesional y la creatividad de los profesores constituidos en equipos de trabajo, se promueve y presta apoyo técnico a cada microcentro en la formulación y ejecución de Proyectos de Mejoramiento Educativo. Estos son proyectos de innovación pedagógica generados, administrados y ejecutados por los equipos de profesores, a partir de un diagnóstico de la realidad y fundados en la propia experiencia profesional. Están destinados a aplicar en cada una de las escuelas que constituyen el microcentro alguna innovación original que el grupo de profesores considera importante para el mejoramiento de los aprendizajes de los niños.

El conjunto de estas iniciativas constituye una estrategia articulada para movilizar a los actores de la experiencia escolar en una dinámica curricular proactiva que apunta a la habilitación de los niños para aprender a aprender; a usar sus conocimientos y destrezas para resolver situaciones concretas; a participar activamente en la construcción colaborativa de soluciones; a comprometerse con los resultados de sus labores y a reconocer el valor y las posibilidades de una vida agro-rural asumida con responsabilidad.

## **Segundo Ambito de la Reforma Educacional: La Renovación Curricular**

A lo anterior se agrega más recientemente el diseño de un nuevo marco curricular de **Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos** promulgados a comienzos de 1996 para la Educación Básica y en 1998 para la Educación Media. A partir de ellos, los establecimientos educacionales pueden diseñar sus propios **Planes y Programas de Estudio** o adscribirse a los que formula el Ministerio de Educación.

Este ámbito de la Reforma se refiere específicamente a qué enseñar. La opción asumida fue la de elaborar un marco curricular de objetivos fundamentales de la acción pedagógica que todos los establecimientos deben perseguir y una ordenación de contenidos mínimos por sectores del saber. Ello lleva a la necesidad de concebir el cambio curricular como una tarea constante y a los propios establecimientos como los principales reelaboradores de los currículos. Este principio de fortalecer la actualización permanente del curriculum desde la escuela y desde los maestros en un verdadero principio reformista que recién comienza a vislumbrarse y a construirse.

Así, de las nuevas formas de producción, comunicación y organización de la sociedad, surgen demandas formativas al sistema escolar que apuntan a superar el paradigma del enciclopedismo y de la memorización y se propone el logro en los estudiantes de mayores capacidades de abstracción y elaboración de conocimientos; pensar en sistemas; experimentar y aprender a aprender; comunicarse y trabajar colaborativamente; resolución de problemas; manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio.

### **Proceso de construcción del nuevo curriculum**

El último día de su período (10 de marzo de 1990), el régimen militar promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que en materia curricular fijó la descentralización del curriculum. La LOCE estableció que el Ministerio debía definir un marco de **Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios**, a partir del cual los establecimientos escolares tendrían la libertad de formular y aplicar sus propios planes y programas de estudio. Los que así no lo hicieran deberían aplicar planes y programas formulados por el Ministerio de Educación. Adicionalmente, la LOCE crea un organismo público, independiente del Ministerio, el Consejo Superior de Educación<sup>22</sup>, que posee entre sus funciones la de ser la instancia final de aprobación o rechazo del marco curricular del sistema escolar propuesto por el Ministerio de Educación. Con esto la LOCE reasignó la autoridad final sobre la regulación del curriculum, del Ministerio de Educación

---

<sup>22</sup> El Consejo Superior de Educación establecido por la LOCE, es un organismo autónomo, cuyas funciones incluyen el otorgar reconocimiento oficial a las Universidades e Institutos Profesionales que cumplen con los requisitos de acreditación establecidos por la LOCE; las de aprobar o rechazar las propuestas de marco curricular y planes y programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación; y ser tribunal de apelaciones de escuelas y liceos cuyos planes y programas de estudio sean rechazados por el Ministerio de Educación. El Consejo es presidido por el Ministro de Educación y lo integran: 3 académicos nominados, uno por las universidades estatales, otro por las privadas autónomas (es decir, que pre-existían a 1981), y otro por los Institutos Profesionales; 3 representantes de la comunidad científica (designados por el Consejo Superior de Ciencia y Tecnología (1) y por el Instituto de Chile (2)); 1 representante de la Corte Suprema de Justicia; 1 representante de los Comandantes en Jefe de las Fuerzas Armadas y de Orden. Cuenta además con un Secretario Técnico nominado por el propio Consejo.

al Consejo Superior de Educación, cuya composición asegura que los cambios del currículum escolar no pueden ser objeto exclusivamente de una decisión del Gobierno. Asimismo, al establecer la distinción entre marco curricular y planes y programas de estudio, obligó al Ministerio de Educación y a los establecimientos educacionales, a iniciar el camino, que se probaría largo, de apropiación y manejo de unas nuevas categorías de pensamiento y elaboración sobre currículum, que en el país no tenían precedentes<sup>23</sup>.

### **Educación Básica (1991-1996)**

El proceso de elaboración del marco curricular de la educación básica se inicia en mayo de 1991 y culmina en enero de 1996, cruzando dos gobiernos y la gestión de cuatro ministros de educación. Tiene como base una Comisión ad-hoc interna del Ministerio de Educación que, entre 1991 y septiembre de 1993, y con el concurso adicional de especialistas universitarios externos al Ministerio, elabora y somete a procesos de consulta y discusión pública una propuesta de marco curricular nacional.

Como resultado de la discusión, el Ministerio fijó nuevos parámetros para la tarea pendiente de elaboración. Estos estipulan que: a) se presentarían en momentos diferenciados los marcos curriculares de los niveles básico y medio, y se ligaría la elaboración del currículum del segundo nivel al Programa MECE media<sup>24</sup>; b) la propuesta sería explícita sobre los fundamentos antropológicos, axiológicos y sociales que la sostenían; c) se disminuiría la flexibilidad presente en la formulación inicial en cuanto a la determinación de las asignaturas del plan de estudio por los establecimientos; d) la propuesta no formularía los Objetivos Fundamentales distinguiendo, para cada uno de ellos, entre las dimensiones del conocer, el hacer y el valorar; e) los Objetivos Transversales, que el Anteproyecto definía, como se mencionó, en términos temáticos, pasarían a definirse en términos de habilidades y disposiciones. (Castro, 1994).

Durante 1995, el Ministerio de Educación reanuda el esfuerzo de definición del marco curricular. Esta vez sólo del nivel básico y contando con dos factores nuevos: una base de elaboración más amplia, al sumar a la Comisión original, el esfuerzo de los equipos técnicos responsables del diseño y gestión del Programa de las 900 Escuelas y del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE); y las definiciones sobre valores a que llegó la Comisión Nacional de Modernización referida. El nuevo marco curricular de objetivos y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica es presentado al Consejo Superior de Educación en noviembre de 1995 y aprobado por éste en enero de 1996. A lo largo de ese año el Ministerio de Educación define planes y programas de estudio para los primeros dos años de la educación básica, la que inicia su implementación en marzo de 1997. La gradualidad de ésta define que el primer ciclo de la

---

<sup>23</sup> El concepto de 'marco curricular' o 'marco nacional de objetivos y contenidos', de origen inglés en la década de los 80, de aplicación luego en España, y prácticamente en todas las principales reformas curriculares nacionales de los 90, tiene su centro más en los aprendizajes que los alumnos deben obtener que en las materias que el profesor debe enseñar; tiene un carácter más abierto que los programas de estudio al no plantear un estricto ordenamiento anual de materias; incluye el concepto de habilidades 'transversales', que cruzan las divisiones disciplinarias. El concepto tradicional de currículum en Chile, hasta la LOCE, había sido el de 'programas de estudio' fuertemente centrado en los contenidos a ser trabajados por el docente, ordenados en una estricta secuencia anual, sin 'cruces' transversales. (Luginbühl, 1996).

<sup>24</sup> En forma paralela a los trabajos de elaboración de la Comisión ad-hoc de Currículum, y en el marco del programa MECE, el Ministerio había diseñado una estrategia de cambio y mejoramiento integral de la educación media. Las decisiones de octubre de 1992 hacen depender de ésta el proceso de elaboración de un nuevo marco curricular para el nivel.

educación básica (niveles 1° a 4°) adopte el nuevo curriculum los años 1997 y 1998; a partir de 1999, la reforma curricular se implementa al ritmo de un nivel por año, tanto en el nivel básico como en el nivel medio, esperándose completar el proceso el año 2002 en los grados 8° y 12°.

El nuevo marco quedó formulado en términos de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Ambos fueron definidos articulando las distinciones entre contenidos conceptuales, habilidades y disposiciones o actitudes. Junto a estos cambios de arquitectura, los OF-CMO de básica procuran actualizar el conocimiento así como orientar el conjunto, en términos de competencias a adquirir en una experiencia educativa centrada en la actividad de los alumnos. El nuevo marco deja, como lo estipula la LOCE, un margen de libertad significativo a los establecimientos para definir contenidos complementarios a los del marco nacional.

De acuerdo al mandato de la LOCE, en enero de 1996 se promulgaron los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF/CMO) para la Educación Básica. Con ello se dio un paso fundamental en la actualización de la estructura y contenidos curriculares correspondientes a este nivel.

Para la educación básica se definieron los siguientes sectores de aprendizaje, obligatorios para todos los alumnos:

- Lenguaje y comunicación
- Matemática
- Ciencia
- Tecnología
- Artes
- Educación Física
- Religión
- Orientación

### **Educación Media (1996-1998)**

El Ministerio de Educación invitó a grupos multidisciplinarios a participar en la elaboración de los proyectos de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media. Estos se dieron a conocer y se sometieron a una amplia consulta durante 1997, para ser posteriormente enviados al Consejo Superior de Educación y, finalmente, aprobarse a comienzos de 1998. Se invitó a participar en la consulta a un conjunto de 189 instituciones de diverso tipo, ligadas al tema en referencia, a directivos y docentes de más de 1.500 establecimientos de educación secundaria y a aproximadamente 1.200 grupos de estudiantes.

La propuesta ministerial de OF-CMO modifica sustantivamente la organización curricular, al organizar los Objetivos y Contenidos en dos grandes conjuntos: la Formación Común y la Formación Diferenciada, dividida esta última en dos modalidades: Humanístico-

Científica y Técnico-Profesional. A ello hay que agregar la creación de un ámbito de Libre Disposición de los establecimientos, reforzado desde ya por la oportunidad de ampliación de la Jornada Escolar Completa.

Se propone que la Formación Común ocupe todo el horario de los dos primeros años de la Educación Media y que se prolongue, en menor proporción a lo largo de los siguientes dos años. En consecuencia, la Formación Diferenciada será la predominante en los dos años finales, previa opción de los estudiantes al terminar el 2º año, por alguna de las dos modalidades ofrecidas. Es significativo el hecho que la elección se haga en ese tramo, a una edad normal de 15 años y no al término del nivel básico y una edad normal de 13 años, como ocurre hasta ahora.

La reforma propone importantes reorientaciones al interior de la Formación Común y la Formación Diferenciada, y rompe la actual estructura bi-modal de enseñanza humanístico-científica, orientada de hecho a la educación superior, y la técnico-profesional, orientada de hecho al ingreso directo al mercado de empleo.

La Formación Común que se diseñó incluye nueve sectores de aprendizaje, algunos de los cuales se desagregan en subsectores, dando lugar a un esquema de trece agrupaciones disciplinarias, en la forma que sigue:

#### Sector de Lenguaje y Comunicación

- \* Subsector : Lengua Castellana y Comunicación
- \* Subsector : Idioma Extranjero
  - Sector de Matemáticas
  - Sector de Historia y Ciencias Sociales
  - Sector de Filosofía y Psicología (sólo en 3er.y 4º año)
  - Sector de Ciencias Naturales
- \* Subsector de : Biología
- \* Subsector de : Química
- \* Subsector de : Física
  - Sector de Tecnología (sólo en 1º y 2º año)
  - Sector de Educación Artística
- \* Subsector : Artes Visuales
- \* Subsector : Música
  - Sector de Educación Física
  - Sector de Religión

Es destacable que la Formación Común incorpore un sector que no estaba presente en la tradicional educación humanístico-científica: el sector de Tecnología. Esta innovación, unida a las reorientaciones que se indicaron en los diversos campos disciplinarios, hacen que la Formación Común sea un concepto distinto a la enseñanza humanístico-científica.

### **Tercer ámbito de la Reforma Educacional: Desarrollo profesional de los docentes**

Tanto el Estatuto de los Profesionales de la Educación - incluida su reforma de 1995 - como los mejoramientos de remuneraciones y el establecimiento de incentivos al desempeño, ya descritos, se consideran parte de la Reforma Educativa, en su sentido más amplio, iniciada en 1990. En el diseño formalizado de la Reforma, a partir de los años 1995 y 1996, todas las políticas antes referidas se han entendido como parte de uno de los componentes de dicho diseño. Se han estimado también como condicionantes estratégicos del éxito de la Reforma.

Ya en 1994, la Comisión Nacional de Modernización de la Educación, convocada por el Presidente de la República, había recomendado "el fortalecimiento de la profesión docente" como uno de los cinco grandes propósitos de dicha modernización, y entendía su cumplimiento como resultante de un abanico de políticas que deberían compatibilizarse.

La formalización de la Reforma por el Gobierno en 1996, incluyó el "fortalecimiento de la profesión docente" como uno de los cuatro componentes de ésta, junto a los programas de mejoramiento de calidad y equidad, a la renovación curricular y a la implantación de la jornada escolar completa para todos. Este componente, bajo su actual denominación "desarrollo profesional de los docentes", está integrado por las siguientes políticas: a) normativo-laboral, analizada en este capítulo; b) formación inicial, a través del financiamiento de proyectos de renovación de la formación inicial de docentes en universidades; c) perfeccionamiento fundamental a docentes en los nuevos programas de estudio del Ministerio de Educación; d) un programa de pasantías y becas a docentes en el extranjero; e) Premios a la Excelencia Docente, destacando la excelencia profesional a partir de un proceso de postulación formulada por las propias comunidades educativas; y f) un mecanismo de incentivo al buen desempeño del establecimiento educacional, en función de la calidad de los procesos y resultados educativos de los establecimientos educacionales, determinados a través del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED).

En relación con el desarrollo profesional de los docentes, es preciso señalar también los esfuerzos desarrollados a través de los Programas de Mejoramiento de la calidad y Equidad de la Educación tanto en el nivel Básico como en el Nivel Medio del sistema escolar. Ellos contienen importantes e innovadores componentes de mejoramiento del desempeño profesional de los docentes: el Programa de las 900 Escuelas, con sus Talleres de Profesores; el Programa de Educación Básica Rural, con sus "microcentros de coordinación pedagógica"; el aprendizaje en la acción que los profesores y profesoras hacen en los Proyectos de Mejoramiento Educativo, PME; el uso que los profesores hacen de la Red Informática Enlaces para su propio desarrollo profesional; los Grupos Profesionales de Trabajo en la Educación Media y otros. Todos ellos tienen de común la creación de condiciones para favorecer a la vez, el mejoramiento del desempeño, la autonomía y la responsabilidad profesionales de los docentes, con sus consiguientes efectos sobre el aprendizaje y la formación de los estudiantes. A esa misma autonomía, concurre también la descentralización curricular, que abre promisorios espacios de decisión profesional a los



colectivos de docentes, acerca de los planes y programas de estudio a aplicar en cada centro escolar.

A lo anterior, deben sumarse otros procesos en curso, asociados a la extensión de la jornada escolar diaria. En primer lugar, implica incremento de la oferta de horas de trabajo docente en la proporción correspondiente a la ampliación de horas de funcionamiento de las escuelas y liceos, para lo cual el Estado está asignando los recursos requeridos. Este incremento hará que puedan producirse situaciones localizadas de déficits de docentes y que paulatinamente desaparezca el peligro de la inestabilidad laboral o del desempleo en el sector, con el consiguiente fortalecimiento de la profesión. Por otra parte, la jornada completa, si es rectamente gestionada por los centros educativos, creará condiciones para un mayor compromiso de los docentes con sus escuelas, en la medida que tiende a reemplazarse gradualmente el doble o triple empleo por la dedicación completa de los docentes a un establecimiento, con evidentes ventajas en la calidad del desempeño docente y en el perfeccionamiento de la gestión escolar. La existencia de un núcleo fuerte de docentes con dedicación completa y estabilidad, es uno de los requisitos para tener escuelas efectivas. Por último, la jornada completa fija por ley la obligación de destinar dos horas semanales o su equivalente quincenal o mensual al trabajo técnico-pedagógico de los docentes en equipo, lo que contribuirá a facilitar la aplicación de la Reforma en sus establecimientos educacionales.

#### *Aspectos Críticos de la Política de Desarrollo Profesional de los Docentes.*

En el país hay un vasto consenso en torno a dos afirmaciones: una, la importancia estratégica del sector docente en el destino de una reforma educativa como la chilena; otra, la condición docente es históricamente una condición desmedrada que debe corregirse urgentemente, especialmente en lo relativo a sus remuneraciones (En este último aspecto, todos los actores coinciden en reconocer avances y en señalar que hay que avanzar más). Aunque haya divergencias respecto al grado de los avances y de los rezagos, todos estos reconocimientos son parte del capital político con que cuenta un esfuerzo de desarrollo profesional de la docencia escolar.

Desde el punto de vista conceptual y del discurso público sobre educación, es importante subrayar que, oficialmente, la Reforma entiende que la docencia es una función de carácter profesional y que debe ser fortalecida, como condición básica del éxito de la modernización de la educación. Sin embargo, no se ha hecho un esfuerzo suficientemente, en y desde el Ministerio de Educación, ni en el mundo académico y la sociedad civil, por construir un concepto compartido de profesionalismo docente. Este hecho cultural, le resta fundamento y densidad a la política pública de fortalecimiento de la docencia.

También le resta visibilidad y ponderación al “desarrollo profesional de los docentes” el hecho que el gobierno y el Ministerio de Educación no articulan la rica diversidad de medidas, recursos y procesos integrantes de esta política pública. El discurso y la mirada tienden a considerar por separado componentes como la política laboral (Estatuto y remuneraciones), el fomento a la excelencia de la formación inicial, la ampliación y diversificación del perfeccionamiento profesional o los varios incentivos al desempeño. No

se hace un esfuerzo discursivo por señalar clara y fundadamente las conexiones entre todas ellas, ni por promover las correspondientes sinergias. Puede señalarse como una expresión administrativa de lo anterior que, a diferencia de los otros componentes de la Reforma, respecto a éste no hay al interior del Ministerio una autoridad ejecutiva o coordinadora, con jurisdicción o coordinación sobre el conjunto de esta política.

En un sentido más específico, puede afirmarse que, a pesar de lo anterior, el Estado ha hecho bastante para lograr lo que puede denominarse “una profesionalidad conferida”, que es su responsabilidad. Las políticas públicas que se han reseñado, son una demostración de un esfuerzo muy importante, aunque todavía incompleto y con frutos que necesitan tiempo para madurar.

Por otra parte, puede afirmarse que falta un esfuerzo mucho mayor en lo que puede denominarse “una profesionalidad socialmente construida”. En este déficit, tiene alguna responsabilidad el Estado y la política pública aquí esbozada, pero mayormente la tienen diversos actores socialmente organizados, entre los cuales en primer lugar, la entidad representativa de los docentes. También la tienen las organizaciones de empleadores, las Universidades, los medios de comunicación y diversas corrientes de opinión.

De las responsabilidades que puedan atribuirse a los actores y entidades referidas, la más importante puede ser la que cabe al sindicalismo magisterial. Por razones comprensibles, éste ha optado por una estrategia reivindicativa, centrada en la demanda salarial, en la perspectiva de satisfacerla como condición para ocuparse de la educación y de los asuntos profesionales. Esta opción ha significado desdeñar la otra opción, la de apropiarse de la Reforma y jugarse en el campo de la construcción cultural del profesionalismo docente y, desde aquí, demandar el mejoramiento de las condiciones de empleo.

En los años más recientes, parece desarrollarse en el Colegio de Profesores, entidad gremial que agrupa a la mayoría de los docentes del país, una tendencia, todavía no madurada, a expresarse en el terreno de la política educativa. Sin embargo y como efecto de la tradicional politización partidista de esta entidad y del explicable predominio de una cultura centralista, el Estado nacional sigue siendo el referente de la acción pública del Colegio. Aunque en su interior hay matices, el Colegio desarrolla un discurso de oposición o crítica a la política estatal, con fundamentos más ideológico-políticos globales que fundamentos propiamente profesionales. Por otra parte, la organización docente tiende a demandar una participación en las decisiones educativas nacionales y a no interesarse suficientemente por las decisiones locales ni por la cotidianeidad escolar o las prácticas pedagógicas, no obstante que los profesores están fuertemente implicados en éstas.

Como consecuencia de las omisiones señaladas, por ambas partes, no se ha hecho lo necesario por construir una “alianza estratégica” entre el Estado y el gremialismo docente, para motorizar la reforma educativa en el nivel macro-político. En el nivel de institución educativa y prácticas cotidianas, las variadas oportunidades y recursos que provee la Reforma, en general, no son suficientemente reconocidas y apropiadas por los profesores y profesoras. En esta limitación parecen intervenir diversos y complejos tipos de factores, cuya identificación y análisis excede los límites de este capítulo.

### **Cuarto ámbito de la Reforma Educacional: Jornada Escolar Completa.**

El año 1997 se inició el proceso de incorporación de establecimientos educacionales al régimen de Jornada Escolar Completa, pasando de la atención a dos grupos distintos de estudiantes en una jornada escolar, a la atención de un solo grupo mañana y tarde. En los próximos años la totalidad de las escuelas y liceos subvencionados estarán funcionando en el nuevo régimen de jornada escolar. El mayor tiempo para los estudiantes, profesores y directivos contribuirá a potenciar los procesos de cambio y mejoramiento pedagógico que la Reforma Educacional propone.

El fundamento de esta medida radica en el reconocimiento del tiempo como un factor que afecta positivamente al aprendizaje y como un elemento necesario para potenciar el trabajo técnico de los docentes y la gestión de cada establecimiento. Asimismo, existe una estrecha vinculación entre la Jornada Escolar Completa y la equidad, no sólo en cuanto a privilegiar el ingreso al nuevo régimen de jornada escolar a establecimientos educacionales que atienden población escolar de alto riesgo social y educativo, sino que también como una acción que iguala las oportunidades de aprender al aumentar de manera significativa el tiempo de trabajo escolar a todos los estudiantes y no a un sector minoritario como había sido hasta ahora. Adicionalmente, el mayor tiempo escolar posibilita la atención diferenciada de los estudiantes -lo que permite mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, enriqueciendo con ello la experiencia y convivencia escolar- que es otro contenido de la equidad en educación.

En concreto, la medida supone -de una parte- más tiempo lectivo al pasar de las 30 horas pedagógicas (de 45 minutos) a la semana a 38 horas en Educación Básica y de 35 a 42 en Educación Media y -de otra parte- un tiempo escolar más holgado (aumento de recreos, tiempo para almuerzo, etc.) que implica más permanencia en la escuela. Adicionalmente, este mayor tiempo es de libre disposición del establecimiento.

El funcionamiento del régimen de jornada escolar completa se financia con un incremento promedio de 34% de la subvención escolar a los establecimientos educacionales.

#### **Incremento de la subvención escolar de los establecimientos de enseñanza básica al ingresar a Jornada Escolar Completa. 1998.**

Educación General Básica	Valores Subvención anual por alumno en US\$ sin JEC	Valores Subvención anual por alumno en US\$ con JEC
1° a 6°	387	520
7° a 8°	420	522

En su primer año de funcionamiento (1997), se incorporaron a la Jornada Escolar Completa poco más de un tercio (35%) de los establecimientos subvencionados del país y cerca del 12% de la matrícula subvencionada nacional. Aproximadamente las tres cuartas partes de estos establecimientos eran de dependencia municipal (77% frente al 23% de particulares subvencionados). En 1998, la cobertura alcanzó el 50% de los establecimientos educacionales subvencionados del país al 18% de la matrícula nacional.

La Jornada Escolar Completa se comenzó a implementar en las escuelas que atienden a los grupos de niños y jóvenes más vulnerables. La población escolar atendida desde 1997 en jornada completa corresponde fundamentalmente a alumnos en condiciones de riesgo socio-educativo (el 85% de las escuelas y liceos presenta un índice de vulnerabilidad socioeconómica mayor al 50%). El 80% de estos establecimientos participan además de otros programas de la reforma educacional, siendo principalmente escuelas rurales que participan de las actividades del Programa Básica Rural.

El Estado, en 1994, creó el Fondo de Inversiones en Infraestructura (FIE) destinado a financiar obras de infraestructura y equipamiento de establecimientos educacionales de dependencia municipal; la asignación de los recursos se realiza a nivel regional, según las prioridades que establezca cada uno de los gobiernos regionales. Estos recursos han permitido reposición total o parcial de locales escolares, construcción de nuevos establecimientos educacionales y otras obras.

En 1997 el FIE recibe un complemento adicional que permite ampliación de establecimientos municipales que funcionaban en doble turno y que requerían de inversiones en infraestructura para ingresar a la Jornada Escolar Completa. El gasto en el bienio 97-98 es superior a los 210 millones de dólares, con los cuales se han financiado más de 1.700 proyectos de inversión.

La Jornada Escolar Completa establece el financiamiento por parte del Estado de las inversiones que se requieran para hacer efectivo el funcionamiento de todos los establecimientos subvencionados en un solo turno, a través de un aporte especial a los establecimientos que no cuentan con infraestructura para atender a todos los alumnos en el nuevo horario escolar. Este aporte más el incremento de la subvención escolar permiten asegurar financieramente la instalación y el funcionamiento de la medida en la totalidad del sistema escolar subvencionado por el estado.

#### **Proyectos de infraestructura para ampliar la jornada escolar.**

<b>Tipo de proyecto</b>	<b>Concepto</b>	<b>Monto base máximo por alumno (en US\$)</b>
Construcción*	Nuevos locales físicos que den origen a un nuevo establecimiento o los locales adicionales a establecimientos con locales ya existentes.	1.857
Ampliación	Construcción de nuevas salas de clases, servicios básicos y otros espacios educativos, en establecimientos existentes que dispongan de patio necesario	1.309
Adecuación	Optimización del uso de los recintos originalmente diseñados como salas de clases, para ser recuperadas como tales y permitir con ello el aumento de la capacidad	150
Habilitación	Modificación de un inmueble o de recintos existentes en éste, destinados a fines distintos a los educacionales, para adaptarlos a actividades educativas de acuerdo a la normativa técnica vigente	298
Equipamiento	Muebles propios de la salas de clases, salas de recursos de aprendizajes, talleres, bibliotecas, laboratorios, incluidos aquellos para dotar cocinas y comedores	77

Este valor por alumno se considera para una capacidad física de hasta 330 alumnos; sobre esta cifra existe un valor corrector.

Dado que el objetivo de la Ley de Jornada Escolar Completa es que todos los establecimientos subvencionados ingresen al cambio de jornada escolar (salvo aquellos que cumplan con los requisitos de excepción), uno de los desafíos es cómo el Ministerio de Educación ordena el ingreso. Para ello se contempla la realización de concursos de proyectos que ordenan el flujo de acuerdo a prioridades que se determinan de año en año durante la ejecución del plan. La regulación existente permite efectuar concursos organizando las convocatorias de acuerdo a tipos de intervención, ámbitos geográficos, características de los establecimientos montos máximos a financiar por tipo de proyectos. Este proceso es dirigido por el Ministerio de Educación, quien es el responsable de los concursos, la evaluación de las propuestas, los convenios con los sostenedores adjudicados, el traspaso de los recursos y supervisión de obras.

La evaluación de las solicitudes o proyectos que presenten los sostenedores a los llamados que realice el Ministerio, incluye los aspectos relacionados con el cumplimiento de las condiciones de ingreso al proceso y uno o más de los siguientes aspectos:

- a) vulnerabilidad socioeconómica o educativa de los alumnos del establecimiento.
- b) Monto del aporte solicitado por cada alumno que se incorporará al régimen de Jornada Escolar Completa
- c) Calidad técnica, pedagógica, económica, social y ambiental de los proyectos.
- d) Porcentaje de financiamiento propio ofrecido por el sostenedor en relación con el costo total del proyecto.

Para financiar la extensión de jornada escolar se establece la mantención del IVA (Impuesto al Valor Agregado) en 18%. Se asegura así una fuente de recursos constantes, tendiente a financiar parte de los mayores gastos que implica implementar esta acción. El mayor gasto fiscal que implica la puesta en marcha de esta iniciativa es del orden de 1.500 millones de dólares y un mayor gasto permanente cercano a 300 millones de dólares (sólo por concepto de subvención escolar) a partir de 2.002. La recaudación fiscal de un punto de IVA representa US\$ 332 millones (cifras de 1997); esto equivale a 0,5% del PIB.

Financiar la Jornada Escolar Completa manteniendo la tasa tributaria del IVA tiene un efecto redistributivo, por cuanto quienes más aportan son los grupos con mayores ingresos y que consumen más y el beneficio lo obtienen los grupos más pobres que tienen a sus hijos en establecimientos educacionales municipales o privados con financiamiento público.

### 3. Toma de decisiones y manejo de EFA

En julio de 1994 se constituyó el Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación, integrado por personalidades representativas de los más diversos sectores de la vida nacional. Este Comité concordó un informe sobre la modernización del sistema educacional, poniendo énfasis en los requerimientos que desde diversos ángulos se le formulan, en la perspectiva del ingreso al nuevo siglo y, al mismo tiempo, en los dilemas o cuestiones que el país debía resolver para modernizar la educación.

Este informe planteó que los principales desafíos del futuro y del papel de la educación son:

- a) *Superar la extrema pobreza y asegurar iguales oportunidades*: el principal desafío del país es “llegar a un estadio de desarrollo donde pueda asegurar una efectiva igualdad de oportunidades a todos los miembros de la comunidad nacional”<sup>25</sup>. Se reconoce a la educación como el único medio eficaz para hacer frente a la pobreza.
- b) *Desarrollo competitivo*: el Informe señala que los niveles educacionales se encuentran positivamente asociados al crecimiento económico de las naciones y que para poder mantener un sólido ritmo de crecimiento y desarrollarse, Chile debe competir en los mercados mundiales con países cuyas economías funcionan crecientemente en torno a la creación y aplicación de conocimientos y que cuentan con población bien educada. En ese sentido, uno de los mayores desafíos es elevar continua y persistentemente los niveles educacionales de sus recursos humanos.
- c) *Modernización de la sociedad*: constata que la educación juega un papel decisivo en los procesos de modernización, porque junto a la familia, es la principal agencia de transmisión de valores y de formación de la personalidad, para insertarse en un mundo en el que bajo el impulso de la industrialización, la urbanización y la globalización de los mercados y las comunicaciones, vive un proceso histórico complejo y de profundos cambios culturales y morales.

Las orientaciones y propuestas frente a los desafíos educacionales que esta comisión determinó fueron:

- a) *Máxima prioridad: una formación general de calidad para todos*: propone que antes del año 2000 deberá asegurarse a todos los niños una educación dotada de un mínimo aceptable de calidad. “Sólo si se alcanza esta meta podrá el sistema escolar hacer frente a los retos del futuro; en cambio, si la educación falla por la base, los cambios en los niveles superiores serán inútiles”<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> . Informe de la Comisión Nacional, “Los desafíos de la Educación chilena frente al siglo XXI”. Editorial Universitaria, Santiago, 1995. Pág. 63.

<sup>26</sup> . Informe de la Comisión Nacional, op. cit. Pág. 76.

- b) *Una tarea impostergable: Reformar la Educación Media:* indica que los énfasis principales de los cambios son la adquisición de conocimientos y habilidades suficientemente amplios como para asegurar éxito a las opciones de continuidad de estudios o de incorporación al mundo del trabajo; la formación del carácter en términos de valores y actitudes fundamentales; el desarrollo de un sentido de identidad del joven.
- c) *Una condición necesaria: fortalecer la profesión docente:* constata que la modernización de la educación en todos sus aspectos más importantes, requiere la participación activa y comprometida de los profesores. La renovación de la educación requiere fortalecer la profesión docente, dotándola de las condiciones que permitan a los profesores ejercer su labor en el mejor nivel posible y creando un adecuado contexto para su desarrollo.
- d) *Un requisito básico: mayor autonomía de las unidades escolares para tener escuelas efectivas:* el Informe indica que la calidad del aprendizaje depende en última instancia de lo que los estudiantes realizan en la sala de clases y ésta a su vez, de las características de organización y funcionamiento de los establecimientos educacionales. Para alcanzar las metas de modernización de la educación propuestas, cada establecimiento educacional deberá desarrollar un conjunto de características que la investigación identifica como propias de las escuelas efectivas: sentido de misión compartido, autonomía de acuerdo a su propio proyecto educativo institucional, liderazgo de la dirección escolar, clima organizacional positivo, gestión responsable de sus procesos y de sus resultados.
- e) *Un compromiso de la nación: aumentar la inversión educacional:* propone elevar la subvención escolar y las rentas de los docentes, e incrementar los programas de apoyo para los establecimientos educacionales que atienden a estudiantes más pobres. Para lo anterior propone aumentar el total nacional de la inversión educacional que entonces alcanzaba a alrededor del 4.5% del PGB, en tres puntos adicionales del producto, en un plazo máximo de ocho años. Ello llevaría el gasto total del país al 8% del producto destinado a educación.

La decisión de considerar la educación como primero prioridad fue ratificada en un documento parlamentario denominado “Acuerdo marco de una Política de Estado para la Modernización de la Educación Chilena”. Este acuerdo fue firmado por representantes de todos los partidos políticos y bancadas parlamentarias en conjunto con el Gobierno.

#### **4. Cooperación en EFA**

El sistema educacional chileno se caracteriza por su organización descentralizada, donde la administración de los establecimientos es realizada por personas o instituciones municipales y particulares, denominadas “sostenedores”, que asumen ante el Estado la responsabilidad de mantener en funcionamiento el establecimiento educacional. De esta forma, el sistema está conformado por establecimientos subvencionados (municipales y

particulares), particulares pagados y de corporaciones de administración delegada<sup>27</sup>. Todos estos atienden a alumnos de los niveles de educación parvularia, básica y media.

En el año 1997, el país contaba con 10.470 establecimientos educacionales, de los cuales el 61% correspondía a establecimientos municipales el 28% a establecimientos particulares, el 11% a establecimientos particulares pagados y el resto a establecimientos de corporaciones de administración delegada.

Las principales fuentes de financiamiento del sistema escolar son: el aporte fiscal a través de la subvención escolar, el aporte de las familias a través del sistema de financiamiento compartido, los aportes municipales y los cobros a las familias que realizan los establecimientos particulares.

- a) *Sistema de Subvención escolar*: el principal aporte fiscal es la subvención de escolaridad. Desde 1980 existe una subvención de carácter fiscal que se otorga mensualmente a los establecimientos municipales o particulares adscritos a esta modalidad de financiamiento y que se entrega de acuerdo a la asistencia diaria de los estudiantes al establecimiento educacional.

Esta subvención consiste en un pago por alumno sobre la base de una unidad de cuenta denominada Unidad de Subvención Escolar (USE). El monto de subvención en USE difiere de acuerdo al tipo de enseñanza (parvularia, básica, media, adultos, etc.), el nivel educacional, el tipo de escuela (diurno, vespertino), la región y la ruralidad, reflejando así las diferencias de los costos de proveer enseñanza.

Los establecimientos educacionales que se incorporan al régimen de funcionamiento en jornada escolar completa reciben un 34% promedio de incremento en la subvención escolar, respecto de los que no han modificado todavía el régimen de funcionamiento de su jornada escolar.

El presupuesto de subvenciones representa en 1998 un 60% del gasto del Ministerio de Educación y un 78% del gasto en el sistema escolar.

- b) *Sistema de Financiamiento Compartido*: es una modalidad en la cual los cobros mensuales a padres y apoderados se suman al financiamiento fiscal con el objeto de colaborar con la educación de sus hijos. El acceso a esta modalidad es voluntario para los sostenedores particulares. Para la educación municipalizada, en el caso de la enseñanza media, el financiamiento compartido está sujeto a la aprobación de los apoderados del establecimiento, mientras que las escuelas municipales básicas están excluidas de este esquema. Esta modalidad prevé un descuento a la subvención fiscal proporcional al pago familiar.

---

<sup>27</sup>. Se trata de establecimientos educacionales que no fueron traspasados por el Estado a los municipios en la década del 80, que siguen siendo del Estado, pero que deben ser administrados por Corporaciones, bajo el esquema jurídico de Convenios renovables. Todos son liceos técnico-profesionales y son menos del 1% de los establecimientos educacionales del país.



En 1997, alrededor de un 68,7% de la matrícula de los establecimientos particulares subvencionados había entrado a este sistema de financiamiento. En el sector municipal, en cambio, tan sólo un 16,6% de la matrícula se había adscrito a esta modalidad de financiamiento. El aporte de las familias representó ese año un aporte superior a los US\$ 60 millones.

El sistema incluye la obligación de establecer un sistema de becas a los sostenedores educacionales en una cantidad proporcional a su matrícula; al menos dos tercios de ellas deben asignarse por razones socioeconómicas.

- c) *Aportes municipales*: los aportes municipales son recursos que destinan los sostenedores municipales a los diferentes establecimientos de su dependencia. Estos recursos son adicionales a los recursos fiscales y tienen por objetivo contribuir a la administración y desempeño de los establecimientos.
- d) *Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR)*: Mecanismo a través del cual el Estado financia proyectos de infraestructura y equipamiento en establecimientos educacionales del sistema municipal.
- e) *Aportes estatales para el mejoramiento de la calidad de la educación*: el Estado invierte además por otras vías en el mejoramiento de la calidad de la educación, a través de los Programas de Mejoramiento en Educación Parvularia, Básica y Media; textos escolares para la totalidad de los estudiantes de Educación Básica y Media subvencionados; informática educativa en la totalidad de los establecimientos educacionales secundarios y en el 50% de las escuelas de enseñanza básica; bibliotecas de aula y material didáctico en todas las escuelas subvencionadas; bibliotecas y centros de recursos de aprendizaje en todos los liceos subvencionados; mantención de un Fondo de Proyectos de Mejoramiento Educativo; alimentación y asistencialidad a los estudiantes de sectores más pobres, entre otras.

Durante 1998 se adquirieron y distribuyeron textos escolares para el 100% de los alumnos de 1° a 8° básico de las escuelas subvencionadas. A su vez, se repartieron textos de lenguaje y comunicación y de matemáticas para el 97% de los alumnos de 1° medio y 2° Medio.

La opción de llegar rápidamente a los establecimientos educacionales con insumos y mejoramiento de procesos se justifica ampliamente debido a la precariedad de medios con los que contaba el sistema escolar en 1990<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> . Por ejemplo, el Estado no renovaba las bibliotecas de los liceos desde fines de la década de los 70.

## 5. Inversión en EFA desde 1990

La realización de la reforma educacional ha significado un aumento sostenido del financiamiento de la educación. Los programas implementados contaron con un financiamiento directo. El Programa de las 900 escuelas se inició (1990-19991) con donaciones de los gobiernos de Suecia y Dinamarca. Los dos programas MECE (básica y Media) se han financiado mediante sendos convenios de préstamos con el Banco Mundial. El primer convenio de préstamo correspondiente al Mece Básica involucró recursos por 243 millones de dólares y el correspondiente al Mece Media ascendió a 206,5 millones de dólares.

La inversión en educación efectuada a través del Ministerio de Educación alcanzó, en el año 1997, los \$1.037,3 miles de millones. Si se le agrega el gasto realizado por las municipalidades y la inversión educacional efectuada por el Ministerio del Interior, a través del Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR), el gasto público en educación sumó \$ 1.118,1 miles de millones, representando el 3,4% del PIB.

Para 1997 el gasto del gobierno Central en Educación se había más que duplicado, en términos reales, con respecto a 1990, todo ello para un número de alumnos en el sistema relativamente constante.

De los recursos gastados por el Ministerio de Educación, el 79% se destinó al sistema escolar (educación parvularia, básica y media) y el 16% a la educación superior. En 1997 la inversión privada en educación alcanzó alrededor de \$1.040,7 miles de millones, lo que equivale al 3,2% del PIB, sumados los aportes en el sistema escolar y en educación superior. De este modo, en 1997 Chile destinó al sector educación el equivalente al 6,7% del PIB del mismo año.

### GASTO EN EDUCACION DEL GOBIERNO CENTRAL

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998 (1)
Gasto Público en Educación del Gobierno Central (millones pesos de cada año)	231.633	315.659	418.551	513.554	623.860	754.387	914.569	1.069.653	1.252.143
Gasto Público en Educación del Gobierno Central / Total Gasto Social	19,5%	19,9%	20,7%	20,6%	21,1%	21,9%	22,6%	23,6%	24,5%
Gasto Público en Educación del Gobierno Central / Total Gasto Gobierno Central	11,9%	12,0%	12,8%	13,0%	13,5%	14,3%	14,9%	15,5%	16,1%
Gasto Público en Educación del Gobierno Central / PIB	2,5%	2,6%	2,8%	2,9%	2,9%	2,9%	3,2%	3,4%	3,7%

Fuente: Ministerio de Hacienda, Dirección de Presupuesto, Estadísticas de las Finanzas Públicas.

(1): Cifras provisionales del PIB 1998.

**GASTO TOTAL EN EDUCACION** (porcentaje del PIB)

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
Gasto Público en Educación/PIB (1)	2,6%	2,7%	2,9%	3,0%	3,1%	3,1%	3,4%	3,5%
Gasto Privado en Educación/PIB	1,8%	1,9%	2,0%	2,2%	2,5%	2,5%	2,8%	2,9%
Gasto Total en Educación/PIB	4,4%	4,6%	4,9%	5,3%	5,6%	5,6%	6,2%	6,4%

Fuentes:

Gasto Público: Estadísticas de las Finanzas Públicas 1989 -1998, Ministerio de Hacienda, Dirección de Presupuesto y Contraloría General de la República (aporte municipal).

Gasto Privado: estimación efectuada en base a información preliminar del Banco Central, Departamento de Cuentas Nacionales.

PIB: Banco Central de Chile.

(1): El gasto público en educación considera el gasto del gobierno central más los aportes municipales a la educación.

**GASTO PUBLICO EN EDUCACION**

(Millones de pesos 1998)

Años	MINEDUC 1/	Municipalidades 2/	Inversión 3/	Total
1990	500.657	25.008	11.505	537.170
1991	544.827	28.487	18.267	591.581
1992	616.989	37.697	17.424	672.110
1993	689.517	44.895	24.537	758.950
1994	748.380	55.878	30.585	834.842
1995	863.578	49.670	12.355	925.603
1996	979.359	47.124	25.035	1.051.518
1997	1.090.485	57.037	5.220	1.152.743
1998	1.201.501	53.081	12.117	1.266.698

FUENTE: Estadísticas de las finanzas públicas 1989-1998.  
Balances Presupuestarios Sectoriales, MINEDUC.  
Balances Regionales, FNDR.  
Departamento Inversiones MINEDUC.  
IPC: INE.  
Estado de la Situación Presupuestaria del Sector Municipal, Contraloría General de la República.

NOTAS: Cifras de gasto efectivo neto

1/ Presupuesto ejecutado de cada año. En 1996 Y 1997 incluye gasto en moneda extranjera.

2/ Aportes de Municipalidades para Operación e Inversión.

Las cifras correspondientes al período 1990-1997, fueron actualizadas según el Informe Análítico consolidado del Estado de la Situación Presupuestaria del Sector Municipal de cada año.

1998: Estimado (en base al 92,1% del mismo informe).

3/ Inversión educacional realizada por el Ministerio del Interior a través del F.N.D.R. y el Fondo Social.

**GASTO MINEDUC POR NIVELES DE ENSEÑANZA**  
(Millones de Pesos de 1998)

<b>AÑO</b>	<b>TOTAL</b>	<b>PARVULARIA</b>	<b>BASICA</b>
<b>1990</b>	500.657,4	40.984,9	263.719,0
<b>1991</b>	544.827,3	41.479,9	280.102,6
<b>1992</b>	616.988,8	44.825,6	314.002,5
<b>1993</b>	689.517,5	54.681,7	357.452,1
<b>1994</b>	748.379,7	59.152,8	388.383,8
<b>1995</b>	863.578,0	66.109,0	448.061,4
<b>1996</b>	979.359,2	74.928,7	506.830,1
<b>1997</b>	1.090.485,4	82.691,5	565.913,7
<b>1998</b>	1.201.500,6	90.834,3	618.497,6

FUENTE:

Estados de la gestión financiera sector público, CGR  
Balances presupuestarios , Departamento Recursos Financieros MINEDUC  
Estadísticas matrícula y gasto en subvenciones por nivel, oficina de pago subvenciones,  
MINEDUC

Los datos de subvenciones por nivel del año 1998 fueron estimados

Estadísticas de cobertura, JUNJI, JUNAEB

IPC, INE

Tipo de cambio: Observado promedio anual, Banco Central.

Observaciones

Cifras en millones de pesos promedio 1998.

Desde 1996 incluye gasto en moneda extranjera por pasantías.

El gasto por nivel incluye administración

No incluye educación particular pagada

Ed. parvularia incluye JUNJI y transferencia del MINEDUC a INTEGRA

Educ. Básica, especial y media incluye JUNAEB.

Educación adultos desde 1991 hasta 1995 incluye Programa 02

Ed. Sup. Considera Universidades, I. Profesionales, CONICYT, Consejo de rectores,  
Consejo Sup. de Ed.

Cultura incluye DIBAM, FONDART , Fondo del Libro, Fondo Concursable a Esc.

Artísticas, Corp. Municp. De Santiago y Div. Cultura

El gasto en educación básica es el mejor focalizado en el sistema educacional chileno, especialmente en lo relativo a raciones alimenticias, pero también en subvenciones. Esto se manifiesta en que, según la encuesta CASEN, alrededor de dos tercios del gasto público en educación básica se concentra en el 40% más pobre de la población.

El gasto total por alumno es semejante en educación básica y en media debido a los gastos extraordinarios distintos a la subvención, especialmente las raciones alimenticias, que tienen una mayor cobertura relativa en educación básica, y la mayor asistencia en ese nivel, lo que tiende a compensar la diferencia en los factores de subvención. Además en educación básica hay una mayor proporción de establecimientos rurales, lo que les permite acceder a la tabla de ruralidad y al piso rural, lo que incrementa el gasto promedio por alumno.

## **Parte II: Secciones analíticas**

## 6. Progresos con respecto a logros y objetivos (cubriendo la década 1990-1999)

### Mejoramiento de la calidad y equidad en Educación Parvularia:

#### *Ampliación de cobertura en Educación Parvularia*

A la fecha se han tenido logros en el aumento de la cobertura de atención a los niños y niñas menores de 6 años, lo que se refleja en los cuadros siguientes:

#### **Incremento de la cobertura de Educación Parvularia. Periodo 1992 1997**

Año	1992	1995	1996	1997	variación
<b>JUNJI</b>	82.534	91.596	96.867	103.884	41.166
<b>INTEGRA</b>	39.748	47.504	50.473	57.188	13.001
<b>ESCUELAS a/</b>	268.955	284.710	289.762	280.302	11.347

Fuente: Datos basados en información proporcionada por JUNJI e INTEGRA y del Compendio Estadístico, MINEDUC.

a/ Se trata de alumnos de educación parvularia de 5 años en "escuelas subvencionadas", tanto municipales como particulares subvencionadas.

#### **Cobertura según grupos etáreos (%).**

Grupos etáreos	Cobertura
0-1	3%
1-2	4%
2-3	22%
3-4	35%
4-5	36%
5-6	82.9%

Fuente Compendio estadístico MINEDUC, 1996

Como se puede observar en el cuadro la cobertura aumenta significativamente al aproximarse el ingreso a la enseñanza básica.

#### **Cobertura de educación parvularia según región. 1990 y 1996**

Región	1990	1996
I	30,9	35,6
II	19,0	27,8
III	24,3	25,0
IV	18,3	35,2
V	20,0	32,4
VI	18,0	24,5
VII	16,0	26,0
VIII	17,4	27,8
IX	15,4	23,5
X	13,9	20,6
XI	16,4	25,7
XII	22,9	41,2

R.M.	25,2	32,9
------	------	------

Fuente: MIDEPLAN, CASEN 1990 1996

En el Cuadro se aprecia el incremento de la atención de educación parvularia registrado en todas las regiones del país. Destacándose en particular el crecimiento de las coberturas en las regiones IV de 18,3% en 1990 a 35,2% el 1996 y XII de 22,9% a 41,2% en las mismas fechas. Este incremento entre los años 1990 y 1996 significó pasar de un 21% a un 29,8% de atención de niños menores de seis años (Datos de encuestas CASEN de ambos años). Es decir, se ha ampliado la atención en 65.514 nuevas vacantes. No obstante, esto significa que de cada 10 niños, sólo tres asisten a alguna alternativa educativa, (cabe recordar lo ya señalado respecto a que en el año 1990 lo hacían sólo dos de cada 10 niños). Situación que continúa siendo insuficiente y uno de los principales desafíos, pues subsiste un porcentaje significativo de niños que no acceden a ningún programa de atención.

### Cobertura de educación parvularia según nivel de ingreso: 1990 y 1996

Quintil de Ingreso	Cobertura 1990	Cobertura 1996	Variación %
I	16,9	22,3	32,0
II	17,5	26,8	53,1
III	20,4	30,0	47,1
IV	27,2	36,8	35,3
V	32,4	48,4	49,4
<b>TOTAL</b>	20,9	29,8	42,6

Fuente :MIDEPLAN, Encuesta CASEN 1996

En el Cuadro se puede observar la clara asociación entre nivel de ingreso y cobertura de educación parvularia. Los esfuerzos por aumentar la cobertura en los dos quintiles de menores ingresos se han traducido en un crecimiento del 53% en el segundo quintil y del 32% entre los niños del primer quintil de ingreso entre 1990 y 1996.

El número de niños menores de 6 años del primer quintil de ingresos matriculados aumentó de aproximadamente 68.000 en 1990 a cerca de 86.000 en 1996. Asimismo, en el quintil siguiente la matrícula de menores de seis años creció de 50.00 en 1990 a cerca de 77.000 en 1996. En este esfuerzo las diversas instituciones han realizado acciones por incrementar la cobertura con calidad para asegurar un mejor desarrollo integral de los párvulos y una mejor llegada de estos a la escuela.

Pese a los logros anteriormente señalados, las iniciativas por aumentar cobertura de atención son aún insuficientes. Si bien la cobertura alcanzada tiende a favorecer la asistencia de los hijos provenientes de familias pobres, el nivel de ingreso familiar es un factor diferenciador en cuanto a la asistencia de los niños al sistema de educación parvularia. Participan de los programas sólo el 22% de los niños más pobres, en contraposición al 48% de los niños que provienen de las familias con mejores ingresos (CASEN 1996).

La inclusión del Componente Preescolar en el Programa MECE y su ejecución con las instituciones de mayor cobertura en la atención del párvulo en Chile, contribuyó al

propósito de desarrollar conciencia respecto de la necesidad de ampliar cobertura de educación parvularia. De este modo, la sensibilización política al respecto, ha dejado de ser una tarea central, pasando a adquirir relevancia, la tarea de diseñar estrategias pertinentes y viables, para aumentar cobertura en sectores de mayor vulnerabilidad socioeconómica y cultural.

Lo anterior supone aunar esfuerzos tendientes a estimular la concurrencia de los padres y a considerar sus necesidades y expectativas en el diseño de la oferta, lo que facilita la pertinencia de la misma, será necesario por lo tanto conocer en profundidad las razones por las cuales los párvulos no participan de algunas de las alternativas que ofrece el sistema.

El comportamiento de la demanda indica que las necesidades de atención parvularia son diferenciadas por grupo edad, es así como para el grupo de 0 a 2 años cuya población pobre no atendida representa al 80% y está representada en general por madres con menor escolaridad y menor acceso al mundo laboral, que requieren que desde el Estado se generen espacios de cuidado y atención para sus hijos y acceso a capacitación que las prepara para insertarse en el mundo del trabajo remunerado.

Para el grupo de 2 a 5 años, las demanda mayoritariamente proviene del grupo de madres que desean incorporarse al mundo laboral, en consecuencia se requiere generar ofertas que se adecuen a los horarios laborales; en este grupo etáreo la población pobre no atendida es cercana al 77%.

En el tramo de 4 a 5 años se concentra gran parte de la demanda espontánea por educación parvularia, sin embargo el porcentaje de población pobre no atendida es de 47,2% y al igual que en el grupo anterior será necesario seguir buscando estrategias efectivas para asegurar el acceso.

Finalmente para el grupo de 5 a 6 años, el porcentaje de niños no atendidos disminuye ostensiblemente. Los niños no atendidos (17,1%) pertenecen mayoritariamente al mundo rural, por lo que será necesario establecer ofertas cercanas a la escuela con alternativas formales y no formales de acuerdo a las distintas necesidades de la población.

#### *Mejoramiento de la calidad con equidad en Educación Parvularia:*

El Componente Educación Parvularia del Programa MECE, incluyó la evaluación de diversas iniciativas de atención a los párvulos, siendo la de mayor envergadura la que midió el impacto en los niños de los programas de mayor cobertura. Esta serie de estudios aportan con información relevante que permite retroalimentar al sistema y dimensionar la tarea por realizar.

Los principales resultados obtenidos por el conjunto de los estudios realizados señalan que:

- La experiencia en programas de Educación Parvularia es una de las variables que afecta el desarrollo psicosocial de los niños aunque con más efectividad en



la población rural que en la urbana y, en la dimensión socioemocional más que en la cognitiva.

- No toda la experiencia es igualmente efectiva, al menos a lo que desarrollo cognitivo se refiere. Hay algunas modalidades educativas que muestran ser más efectivas que otras en cuanto a la promoción del desarrollo cognitivo. Los niños que asisten al Segundo Nivel de Transición de escuelas subvencionadas obtienen mejores resultados que aquellos que asisten a programas dependientes de otras instituciones
- La Educación Parvularia muestra un impacto sostenido en el rendimiento de los niños atendidos a través de diversas modalidades que pertenecen a los sectores rurales. Para estos niños constituye una desventaja ingresar a Primer Año Básico sin experiencia en Educación Parvularia.

Es importante hacer referencia al hecho de que JUNJI e INTEGRA han desarrollado institucionalmente líneas de evaluación de sus programas, midiendo a los niños que asisten a los establecimientos respectivos. Los resultados informados por estas instituciones son similares a los encontrados en la evaluación de impacto de los programas de mayor cobertura.

Otros estudios entregan información respecto a los resultados de los programas no formales. En este contexto cabe destacar el **Programa Conozca a su Hijo**, desarrollado en los sectores rurales más pobres, dado que los resultados obtenidos en el estudio destacan los avances de los niños, el compromiso y participación de las madres y la valoración que ellas hacen de los materiales educativos, de los talleres de trabajo y de la labor de las monitoras, aspecto que constituye en un aporte significativo a la actual Reforma Educacional.

El informe final de la evaluación de impacto del “Conozca a su Hijo” indica que los hijos de madres asistentes al programa presentan un déficit de un 40% en contraposición con los niños del grupo control (sin programa de educación parvularia), que era de un 68%<sup>29</sup>. En el logro académico los niños cuyas madres participaron en el programa alcanzaron un 37% versus grupo control 54%. Igualmente en el logro académico (más del 75% de los objetivos) los niños cuyas madres han participado en el programa alcanzan un 16% a diferencia del grupo control que no tuvo logros.

En el caso de la evaluación realizada a los **Proyectos de Mejoramiento a la Infancia (PMI)**, en comunidades urbanas de altos niveles de pobreza, también se pueden destacar resultados en el sentido de que las madres perciben un mejor desempeño en los niños, en sus relaciones familiares y en su participación comunitaria.

Los PMI presentan una serie de resultados producto de su ejecución como lo son: la capacitación dirigido a profesionales y no profesionales que trabajan en pro de la infancia; algunos proyectos han logrado convocar a municipios, organismos de la comunidad y en

---

<sup>29</sup> Estaba constituido por madres cuyos hijos no asistían a este programa, más del 80% eran habitantes de las mismas localidades donde se aplicaba el “Conozca a su Hijo”.

muchos casos a privados para apoyar con diversos recursos la ejecución de los proyectos, como también para conseguir algunos beneficios sociales para las propias familias de los niños beneficiados; descentralización del programa en el proceso de evaluación, seguimiento y capacitación, entre otros.

Aún cuando se han materializado importantes logros, en el tema de la equidad aún quedan tareas pendientes para los próximos años, entre las principales están la de continuar desarrollando estrategias como las aplicadas y que han tenido resultados positivos, introducir adecuaciones cuando los estudios, la investigación y/o el seguimiento entreguen insumos para que así sea y una tarea fundamental y un desafío para el sistema es el mejorar la calidad de la educación que reciben los niños de 5 años que se incorporan a los establecimientos subvencionados siempre en un marco de discriminación positiva, es decir focalizando en los que presentan mayor riesgo social y cultural.

### **Logros del Programa de las 900 Escuelas**

Entre 1990 y 1997 un total de 2.300 escuelas han sido atendidas por el Programa. Su egreso ha estado determinado por un mejoramiento significativo de los rendimientos de los alumnos (superar el promedio regional del SIMCE) y/o ganar un concurso para el desarrollo de un Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME). A la fecha existen 137 establecimientos que permanecen en el Programa desde 1990-1993, ya que no han logrado resultados suficientes como para superar el promedio de su región. Sin embargo, puede observarse un mejoramiento sustantivo en estas escuelas de 18.5 puntos en promedio - considerando sus resultados en castellano y matemáticas- lo que permite decir que han avanzado casi 10 puntos por sobre las demás escuelas subvencionadas, que han aumentado en 8.9 puntos, entre 1990 y 1996.

El Programa ha sido ejecutado por un pequeño equipo de profesionales, contratados para el diseño, implementación y seguimiento, y a través de convenios de servicios con universidades y centros académicos independientes. La ejecución, que se expresa en la asistencia técnica a las escuelas, es responsabilidad de los equipos técnicos de regiones y de los supervisores técnico pedagógicos de los Departamentos Provinciales de Educación.

La flexibilidad para ir asumiendo la heterogeneidad de las escuelas y la capacidad para ir respondiendo a los desafíos emergentes, las positivas evaluaciones externas y el progreso de la mayoría de los establecimientos participantes, hicieron posible que el Programa continuara tras el término de la cooperación internacional. En 1994, el Programa de las 900 Escuelas constituye un componente más del MECE Básica, y a partir de 1995, forma parte de la División de Educación General del Ministerio de Educación, con lo que se materializa su incorporación a la estructura y el quehacer del Ministerio.

Por sus características de programa focalizado y de trabajo directo con los establecimientos educacionales, el Programa de las 900 Escuelas se constituye en una oportunidad de aprendizaje, que permite al Ministerio de Educación impulsar iniciativas, que posteriormente son transferidas al sistema escolar en su conjunto.

Uno de los factores determinantes de esta influencia lo constituye la opción de incorporar a la estructura ministerial en las distintas acciones de implementación del Programa, generando equipos de trabajo entre funcionarios de gran tradición en el sector público y profesionales del sector no gubernamental, que se incorporan al trabajo estatal. Estos equipos son fundamentales para establecer un estilo de trabajo distinto, orientado principalmente a metas y resultados de corto y mediano plazo, que obligan a romper las inercias propias de la burocracia estatal y contribuyen a ir generando los equipos profesionales que deberán hacerse cargo de los distintos componentes de la reforma educacional.

La organización y funcionamiento de las distintas líneas de acción del Programa estuvieron, desde el comienzo, a cargo de los equipos de supervisión técnico-pedagógica de los Departamentos Provinciales de Educación. Esta opción de incorporar a los supervisores técnico-pedagógicos como ejecutores del Programa en las escuelas contribuyó a que los propios supervisores recuperaran su rol pedagógico, perdido en funciones administrativas y de control.<sup>30</sup> Se genera, de este modo, un nuevo estilo de relación entre la escuela y el supervisor.

Asimismo, se establece en el Ministerio de Educación el concepto de supervisión focalizada, entendida ésta como la atención a las escuelas de mayor vulnerabilidad educativa, aplicándose de este modo la discriminación positiva en el sistema escolar. La atención al establecimiento es de responsabilidad de un supervisor que lo apoya integralmente. Esta relación se organiza mediante un acuerdo entre este profesional y la escuela, en que se establecen las responsabilidades mutuas para el desarrollo de acciones de mejoramiento educativo. La supervisión se desarrolla de manera sistemática y permanente, durante un plazo establecido.

Por otra parte, la ampliación del concepto de discriminación positiva al conjunto de las políticas educativas ha sido, quizás, una de las contribuciones más importantes del Programa de las 900 Escuelas, ya que obliga a mantener en la mira el desafío del mejoramiento de la equidad del sistema educativo. Ejemplos de ello son, Programa Básica Rural destinado a escuelas uni, bi y tri docentes incompletas, y una serie de otros programas, que introducen el criterio de discriminación positiva para otorgar distintos beneficios a los establecimientos escolares de mayor vulnerabilidad, como por ejemplo: Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), Enlaces, incorporación a la Jornada Escolar Completa Diurna, Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED), entre otros.

Por último, numerosas acciones implementadas inicialmente en el Programa, fueron evaluadas y validadas y luego transferidas al conjunto del sistema educativo. Presentamos a continuación algunas de ellas:

---

<sup>30</sup> Así lo concluye una evaluación realizada por el CIDE en 1991, confirmada por otra evaluación realizada por UNESCO en 1992. (En: MINEDUC, Chile, Antecedentes par la Evaluación de Medio Término, Banco Mundial, documento no publicado, Santiago, 1996).

- En la tradición de la educación chilena existía una importante política de **textos**, a través de la cual se entregaba anualmente textos escolares a todos los alumnos de enseñanza básica. Durante la década de los 80, esta política se vio restringida a una parte reducida de la población escolar.

Basándose en los datos arrojados por numerosas investigaciones, que demostraban la importancia de contar con materiales de apoyo al proceso educativo, el Programa de las 900 Escuelas dispuso la entrega de libros de texto para todos los niños, y con un uso exclusivo, lo que permitía llevar el texto al hogar y manipularlo sin restricciones.

- Como complemento del texto escolar se incorpora **la biblioteca de aula**, consistente en una colección de 40 libros de gran calidad y diversidad, causando gran impacto en el sistema y cambiando el enfoque de la lectura y del uso de libros en las actividades cotidianas del niño. Concretamente, se incentiva al niño a leer por placer y no por obligación y se rompe la idea de que los textos deben estar en una sala especial, incentivando su uso cotidiano y permanente en el aula.

Las bibliotecas de aula son hoy una realidad en todos los establecimientos de educación básica del país y el Ministerio de Educación mantiene una política de reposición para asegurar un mínimo permanente de libros en cada aula.

- Lo mismo ha ocurrido con los **materiales didácticos**, que apoyan las actividades de aprendizaje del primer ciclo básico, especialmente en lenguaje y matemáticas, introducidos inicialmente en las escuelas del Programa.
- El Programa de las 900 Escuelas impulsa cambios pedagógicos a través de sus materiales educativos y de los **Talleres de Profesores** tendientes a la experimentación de nuevas metodologías para lograr aprendizajes más pertinentes y significativos. Sin formalizar cambios curriculares, el Programa impacta en el "currículum oculto" de la escuela y los docentes establecen nuevas formas de acercarse al conocimiento y definen nuevos contenidos en función de los intereses de sus alumnos. La Ley de Jornada Escolar Completa está extendiendo a la totalidad de los establecimientos educacionales subvencionados del país un tiempo para la reflexión pedagógica y profesional de los docentes.

### **Logros del Programa Educación Básica Rural**

Las escuelas rurales multigrado incompletas, tradicionalmente excluidas de iniciativas pedagógicas del estado, del municipio y de los centros de formación de profesores, han pasado a ser reconocidas en su especificidad, incorporadas y destacadas como prioridad nacional. El Gobierno las incorporó en sus prioridades; el Ministerio de Educación ha decidido continuar con la atención especializada a los establecimientos multigrado. Un número importante de municipios apoya con recursos a los microcentros. Universidades

con programas de formación de maestros han incorporado las temáticas del programa para incluirlas a la docencia, investigación y apoyo a las escuelas.

Se ha formulado una propuesta pedagógica para poblaciones escolares etno-culturalmente heterogéneas, cuya aplicación está proporcionando experiencias válidas no sólo para las poblaciones rurales, sino para las que requieran mayor atención a sus modalidades peculiares de organizar la vida local.

Los profesores, en los microcentros, están experimentando cómo vincular significativamente la experiencia cultural del niño, las características de la racionalidad rural y el conocimiento nuevo que se quiere enseñar.

En las escuelas los maestros ensayan, con distintos niveles de intensidad y de éxito, métodos de aprendizajes activos; recurriendo a la diversificación de los espacios de aprendizaje; organizando a los alumnos con criterios diferentes a los cursos tradicionales; con metodologías de cursos combinados, centrados en los ritmos y particularidades de aprendizaje de los diversos estudiantes.

El Sistema de Medición de la Calidad de La Educación (SIMCE) en las aplicaciones 1992 y 1996 entre los alumnos de 4° año básico de las escuelas del programa ha mostrado un mejoramiento de 25.3 % en lenguaje y de 26.5 % en matemáticas. El porcentaje de reprobación disminuyó en un 5,4%. Han disminuido en un 6.0% los retiros.

La casi totalidad de las escuelas multigrado uni, bi y tridocentes se han incorporado al plan de Jornada Escolar Completa, habiendo formulado su Proyecto Educativo Institucional con participación de docentes y familias de los alumnos.

### **Logros académicos del Nivel Básico:**

Los resultados en las mediciones de logro académico, realizado a través de la prueba Nacional SIMCE, muestran un mejoramiento sistemático a partir de su fundación en 1988.

Para cuarto año de enseñanza básica los mejoramientos son cercanos a 40% en el sector municipal, en torno al 30% en el sector particular subvencionado y alrededor del 10% en el particular pagado, lo que ha significado un acortamiento de las brechas de puntaje absoluto entre las distintas dependencias administrativas.

Por su parte, en octavo año de enseñanza básica el mejoramiento es inferior en magnitud (entre el 10 y 20 por ciento), levemente favorable al sector particular subvencionado, y con un acortamiento de la brecha entre los sectores con apoyo público respecto al particular pagado.

**Logros de objetivos académicos por grados según asignatura y dependencia. 1988-97.**

	Dependencia Adm.	4° básico					8° básico				
		88	90	92	94	96	89	91	93	95	97
Castella	Municipal	50,20	57,20	64,0	63,44	68,25	52,99	51,80	55,12	55,85	62,15
	P. Subvencionado	58,00	54,40	70,70	69,93	74,25	58,85	56,99	61,11	61,11	68,41
	P. Pagado	79,00	80,0	86,60	83,69	86,13	76,73	72,61	76,80	74,63	80,39
Matem.	Municipal	48,30	56,20	63,70	65,41	67,86	51,54	48,48	52,88	54,28	59,49
	P. Subvencionado	54,70	63,20	69,60	71,39	73,17	56,19	52,47	57,63	59,94	65,34
	P. Pagado	73,30	80,10	85,30	86,44	85,59	76,03	72,10	74,73	77,51	80,86
Historia	Municipal	54,20	56,70	60,80	57,98	65,26	54,70	49,56	53,26	56,71	61,54
	P. Subvencionado	58,10	61,9	66,70	60,76	67,85	57,10	54,77	57,66	61,01	68,41
	P. Pagado	74,90	73,80	79,40	71,86	78,07	76,30	68,85	68,67	74,01	80,39
Cs. Nat	Municipal	50,20	57,0	56,10	64,38	65,65	56,54	47,81	50,87	55,68	59,71
	P. Subvencionado	55,30	63,40	62,50	67,46	68,98	57,60	52,32	55,03	60,15	63,70
	P. Pagado	73,50	77,80	76,30	78,02	81,36	77,19	67,11	68,33	75,14	76,07

Los esfuerzos de la Reforma y el incremento del gasto han sido acompañados de un mejoramiento importante en los resultados del sistema educacional. Desde 1990 las caídas en las tasas de repitencia y abandono oscilan entre 21 y 44%.

**Tasas de repitencia y abandono en educación básica. 1990-1997.**

Años	Repitencia	Abandono
1990	7,80	2,29
1991	7,37	2,04
1992	7,24	1,92
1993	6,90	1,86
1994	6,85	1,92
1995	5,98	1,74
1996	5,72	1,81
1997	4,40	1,60

En Educación Básica en 1998, la tasa de aprobación alcanzó un 95%, la tasa de reprobación un 3.5% y la tasa de abandono un 1.5%. En Educación Media, la tasa de aprobación fue igual a 87.1%, la de reprobación equivalente a 7.9% y la de abandono a un 5%<sup>31</sup>.

Considerando la información de la cohorte 1988-1998, el tiempo promedio de egreso de los alumnos de Educación Básica es de 9.6 años para los ocho grados. Para Educación Media y

<sup>31</sup>. Ministerio de Educación, "Compendio de Información Estadística 1998", pág. 16.

considerando la cohorte 1993-1998, el tiempo promedio de egreso alcanza los 5.2 años para los cuatro grados<sup>32</sup>.

En 1998 la escolaridad promedio de la población fue de 9.9 años, existiendo una diferencia en este indicador entre los 9.6 años de promedio de escolaridad de los hombres y los 10.6 de las mujeres<sup>33</sup>

La evidencia aportada por la comparación de los resultados SIMCE de 1990 con los de los años siguientes, permite afirmar que los niños chilenos que van a la escuela hoy, sobre todo los más pobres, aprenden más que los que asistían en 1990: los puntajes promedios del SIMCE, tanto para los alumnos de Cuarto Grado básico como para los de Octavo Grado han mejorado en once puntos en los seis últimos años; este mejoramiento ha sido superior en las escuelas de sectores pobres atendidas por el Programa de las 900 Escuelas y muy superior en las escuelas de sectores rurales, las que estaban en 1990 en un nivel de gran exclusión.

#### Resultados escuelas del Programa de Educación Básica Rural\* (SIMCE 4° básico)

	1992	1996	Variación
Matemáticas	34,3	60,8	26,5
Castellano	34,1	59,4	25,3

\* Se consideran todas las escuelas uni, bi y tri docentes del programa de Educación Básica Rural que tuvieron medición en 1992 y 1996 y que estaban incorporadas al programa desde 1992. Total: 196 escuelas, equivalente al 6,1% de las escuelas del programa.

Además la distancia entre las mejores y las peores escuelas se ha acortado produciéndose una reducción de la distancia entre la educación de élite y la de las mayorías.

#### Comparación de resultados SIMCE 4° Básico entre 10% de escuelas con mejores resultados (A) y 10% de escuelas con peores logros.

	Resultado SIMCE promedio Matemáticas- Castellano				Diferencia de distancia entre escuelas tipo A y B	
	1990	1992	1994	1996	1990-1996	1994-1996
Escuela A	79,6	86,3	85,9	87,0		
Escuela B	35,3	41,3	45,9	47,6		
Distancia	44,3	45,0	40,0	39,4	4,9	0,6

Se han ido instalando en la cotidianidad de las escuelas y liceos procesos de reflexión de los docentes sobre sus prácticas y sobre la orientación educativa de sus establecimientos. Se han ampliado los márgenes de independencia de estos actores, los que pueden tomar decisiones estratégicas sobre la calidad de la educación que sus centros educativos ofrecen: posibilidad de solicitar asistencia técnica, de elaborar proyectos de mejoramiento educativo,

<sup>32</sup> . Ministerio de Educación, op. cit. Pág. 16.

<sup>33</sup> . Ministerio de Educación, op. cit. Pág. 16.

de decidir sobre el uso de buena parte del tiempo escolar, de elaborar sus propios planes y programas de estudio.

Este cambio se apoya en instituciones escolares crecientemente enriquecidas en medios de enseñanza: textos, bibliotecas, en tiempo y espacio y, a través del Programa de Informática Educativa "Enlaces"<sup>34</sup>, en sus relaciones con "el afuera": otras escuelas, las universidades y el mundo. Se trata también de instituciones conducidas por un magisterio cada vez mejor formado y más profesional, administradas por municipios más preparados para una gestión educativa eficaz y apoyados por un Ministerio más modernizado.

### **Disminuye la brecha entre establecimientos Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares Pagados:**

El análisis de los resultados del SIMCE permite sostener que en relación con la medición de Cuarto Año Básico 1994, se observa un mejoramiento sostenido de los establecimientos municipales y particulares subvencionados.

#### **Comparación Resultados Simce, según asignatura y Dependencia. 1994-1996.**

Dependencia	Castellano		Matemática	
	1994	1996	1994	1996
<b>Municipal</b>	63.44	68.25	65.41	67.86
<b>Particular Subvencionada</b>	69.93	74.25	71.39	73.17
<b>Particular Pagada</b>	83.70	86.13	86.44	85.59

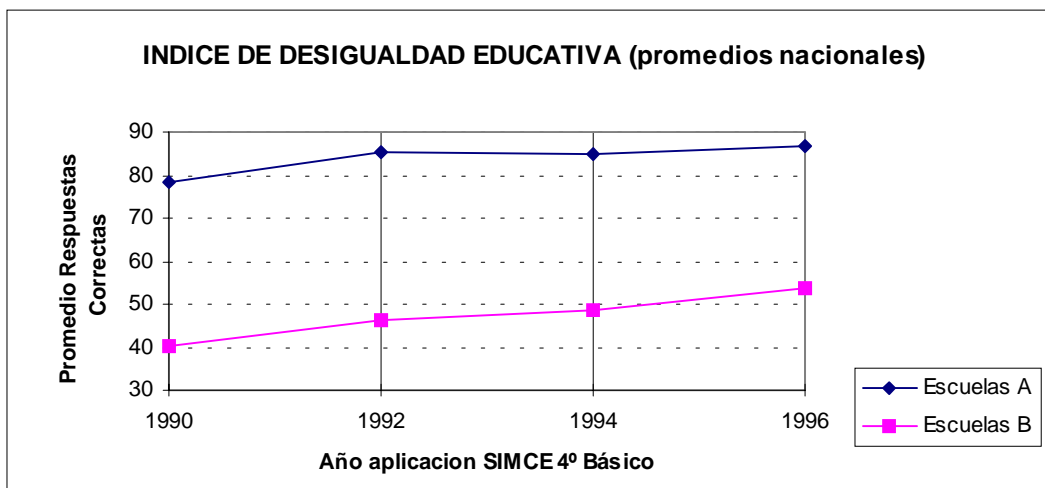
Fuente: SIMCE.

### **Mejoran las oportunidades para los niños y las niñas más pobres**

El **Índice de Desigualdad Educativa** establece la diferencia de resultados en Castellano y Matemática entre el 10% de los establecimientos educacionales de más alto rendimiento en el SIMCE (Escuelas A) y el 10% de los de más bajo rendimiento (Escuelas B). Mientras en 1990 la distancia era de 38.06 puntos, en 1996 ella se ha reducido a 33.14 puntos, lo que representa una disminución de un 13%

<sup>34</sup> . Este, además de entregar equipamiento computacional en hardware y software, integra a los establecimientos educacionales a una red de apoyo de instituciones de educación superior, las que capacitan y entregan asistencia técnica. También, integra a las escuelas y liceos en red computacional y a Internet. A la fecha, la totalidad de los centros educacionales secundarios y más del 50% de las escuelas, participan en este Programa.

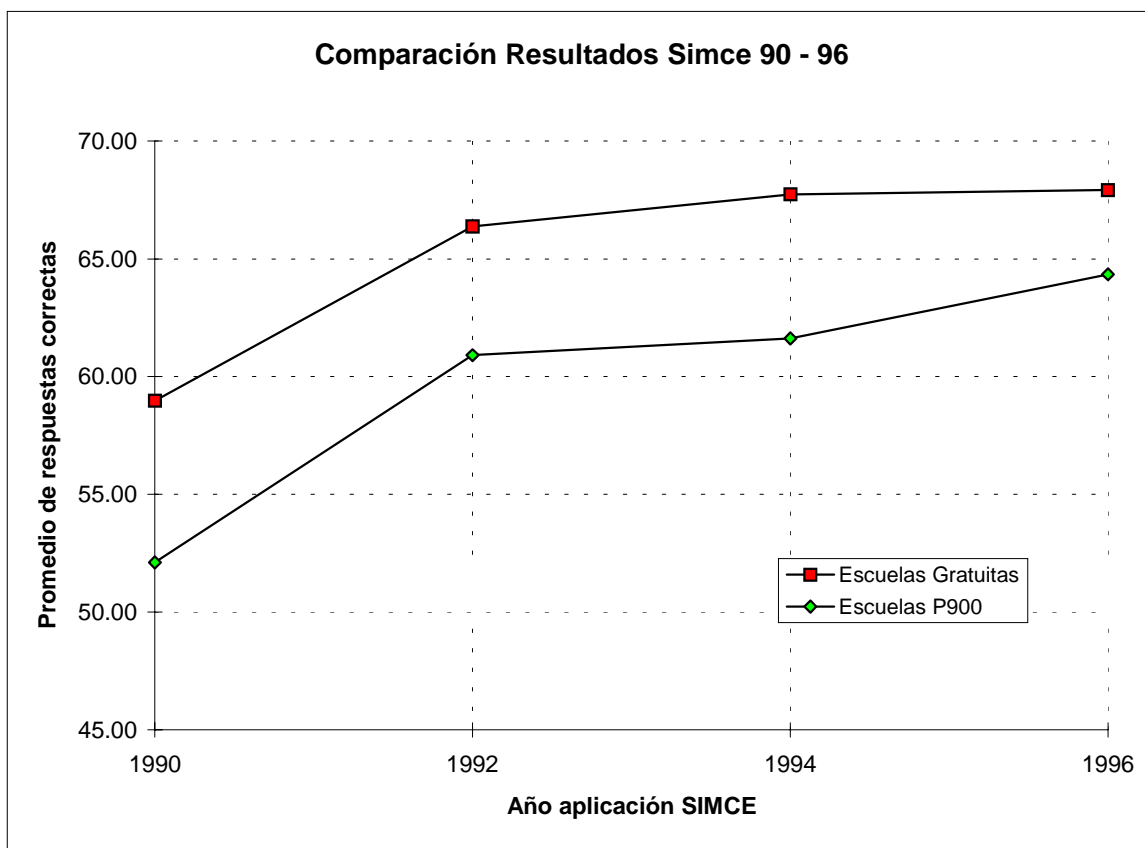




El 66% de las escuelas con resultados más bajos están siendo atendidas por el Ministerio de Educación a través de sus programas de mejoramiento de la calidad de la educación

Se constata también que el 10% de los mejores resultados de la población escolar del nivel socioeconómico más bajo logra resultados en Castellano y Matemática similares al 10% de los mejores resultados de los estudiantes de nivel socioeconómico más alto.

Las Escuelas que han sido atendidas por el P900 mejoran más rápidamente sus resultados que las demás escuelas subvencionadas, tal como lo muestra el siguiente cuadro.



	1990	1992	1994	1996	Diferencia 90-96
Escuelas	58.98	66.37	67.74	67.93	8.95
Escuelas P900	52.11	60.91	61.62	64.34	12.23
Diferencia	-6.87	-5.46	-6.12	-3.59	3.28

## 7. Eficacia de la estrategia, el plan y los programas de EFA

La actual política educacional diseñada para resolver los problemas de calidad y equidad de la enseñanza que reciben niños y jóvenes ha demostrado ser eficiente disminuyendo las diferencias internas que presenta el sistema educacional.

El criterio de focalización ha permitido centrar los recursos en aquellos establecimientos educacionales que requieren de mayor apoyo, permitiendo que éstos logren avances significativos.

La descentralización educacional ha posibilitado que los establecimientos educacionales avancen crecientemente en autonomía, estimulando la profesionalización de la función docente.

La política de Estado que ha acordado Chile permite sostener que se continuarán realizando esfuerzos y destinando los recursos necesarios para concretar estrategias de solución de los problemas que persisten en el sistema educacional.

Las críticas a la política educacional se refieren al aspecto equidad y señalan que los esfuerzos que se están haciendo para producir una educación de calidad entre los más pobres resultan todavía insuficientes. Los principales argumentos de estas críticas son:

- a) Un diagnóstico que subestimó la gravedad de la desigualdad que afecta al sistema educacional
- b) Se han privilegiado políticas homogéneas y los recursos destinados a políticas focalizadas de discriminación positiva han sido proporcionalmente insuficientes.
- c) Se ha optado acertadamente por la descentralización y por la utilización de herramientas de mercado (financiamiento vía subvención y fondos competitivos de proyectos), pero no se han compensado los efectos no deseados que estos mecanismos poseen en contra de la equidad en educación.
- d) Las políticas han sido restrictivamente intraescolares y no han diseñado instrumentos para afectar los factores externos a la escuela como el clima familiar, las condiciones sociales, económicas y culturales.

## **8. Principales problemas encontrados y anticipados**

En términos generales puede señalarse que lo avanzado en calidad es ciertamente mayor que lo avanzado en equidad, como se advierte por las fuertes brechas que subsisten en el sistema educacional.

Otro aspecto en que se puede advertir una política insuficiente es el marco jurídico y administrativo de la educación. En este ámbito es conveniente generar las condiciones que permitan cautelar mejor el derecho de todos a la educación; revisar su financiamiento para el logro de una mayor equidad y transparencia en la utilización de los recursos públicos destinados a educación; evaluar la gestión municipal y adecuar mejor la estructura y funcionamiento del Ministerio de Educación a los requerimientos de la actual Reforma educativa.

De este modo, los avances en calidad se seguirán produciendo en muchos establecimientos, pero es de prever también que un número significativo de los establecimientos que atienden a la población más pobre seguirá obteniendo resultados mucho más bajos. Además, aun en los establecimientos que marchan bien, continuará subsistiendo un conjunto de conductas que atentan contra el derecho a la educación de los niños (alto número de expulsiones y

suspensiones de matrícula, discriminación de los alumnos más pobres, más inquietos, más lentos).

Otra limitación de la reforma, desde el punto de vista de la equidad, se advierte al constatar que las acciones han sido insuficientes en algunos ámbitos muy ligados a las necesidades educativas de los pobres. Tres ejemplos:

- a) Educación de adultos (sobretudo de jóvenes adultos). No se ha hecho en este campo un esfuerzo ni proporcionado al problema, ni comparable con la seriedad y cuantía de los programas MECE en Educación Básica y Media diurna. Existe más de un millón y medio de jóvenes entre 15 y 24 años (10% de la población del país), que no ha completado su educación y no está en las escuelas.
- b) Séptimos y octavos grados rurales: sigue existiendo un alto número de escuelas incompletas (sin Séptimo y Octavo Grado) y no se ha logrado proveer los medios suficientes (internados, escuelas de concentración, asignación de transportes u otros) para ofrecer a estos alumnos una oportunidad cierta de proseguir estudios, lo que arriesga la deserción temprana de muchos niños de estos años escolares (por ejemplo, en 1995 cursaban Sexto Básico 251.000 niños y Octavo Básico 228.000).
- c) Educación indígena: sólo a fines de 1993, en la Ley 19.252, el Estado asume y reconoce en un cuerpo jurídico la multiétnicidad de Chile y expresa el reconocimiento y valoración cultural de las etnias mapuches, aymará, rapa nui, atacameña, colla, kawashkar y yámana. Asimismo, el Estado asume el deber de respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias, comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines, entre ellas un esfuerzo educativo especial. Sin embargo, las realizaciones en esta línea han sido escasas: recién en 1996 se creó un programa de educación intercultural bilingüe y se iniciaron en octubre de 1996 cuatro proyectos pilotos. El programa ha mostrado vitalidad y ha sido recibido con entusiasmo, pero sus recursos son muy reducidos si se tiene en cuenta la amplitud y complejidad de las tareas que tiene por delante.

Por otra parte, la mayor cobertura en educación parvularia se ha concentrado en áreas urbanas (32,6%) más que en áreas rurales. Respectos de los tramos etéreos se observa que la matrícula en educación parvularia se ha concentrado en los niveles superiores de edad. Al analizar la cobertura por niveles de ingreso, se observan diferencias importantes en desmedro de los quintiles más bajos, siendo el mayor aumento de cobertura en los estratos sociales más acomodados.

Otra limitación es que el 85% de los ingresos por concepto de subvenciones escolares fue destinado en los años 1996 y 1997 a remuneraciones de los docentes, con 14% de los municipios del país gastando montos superiores al 100% de sus ingresos por subvención. Considerando el personal no docente, el 88% del gasto total en educación realizado por los municipios va dirigido a remuneraciones. El problema con este gasto es que en gran medida ha sido fijado por ley, por lo que los sostenedores tienen actualmente poco margen de decisión al respecto.

Hay que considerar que la política de los años noventa, con pocas excepciones (Estatuto Docente, en 1991, y el Padem, 1995), no se ha ocupado de cambiar el marco jurídico institucional en el que opera la educación.

Se advierte en la educación chilena un conjunto grave de comportamientos de segregación escolar que se contradicen con la concepción de la educación como un servicio de carácter público cuyo objetivo es asegurar la igualdad de oportunidades. La selección de alumnos y la negación de matrícula a los que no cumplen con las condiciones de ingreso fijadas por el establecimiento, es ya una práctica considerada normal y aceptada. Sin embargo, se da también un conjunto de conductas discriminatorias para los que ya están en los establecimientos, como la frecuente cancelación de matrícula o expulsión por bajo rendimiento académico (por ejemplo, repetir) o por fallas de "conducta" (que van desde niños algo más inquietos que el promedio a adolescentes embarazadas).

Estas irregularidades se generan porque no existe en Chile un marco legal de las actividades que defina con claridad el alcance del derecho de todos a una educación de calidad y entregue al Estado las herramientas indispensables para cumplir un rol efectivo en la cautela de esos derechos.

Otro aspecto se relaciona con la gestión de la educación, ya que si bien la participación de los municipios en la administración de la educación puede considerarse un avance, es claro también que la forma actual de gestión municipal de la educación requiere de una revisión profunda que no se ha hecho. Manteniendo la búsqueda de una gestión descentralizada y participativa de la educación pública, hoy en manos municipales, es preciso examinar la variedad de formas de gestión posibles, por ejemplo: asociaciones intermunicipales, participación de gobiernos regionales en la gestión y varias otras que es urgente analizar.

De igual forma requiere revisión la actual modalidad de financiamiento de la educación vía subvención. Si la subvención por alumno atendido, esto es financiar la demanda por educación y no la oferta, posee ventajas como incentivar la asistencia a clases y permitir a las familias la elección de los establecimientos para sus hijos; posee también límites que es preciso abordar. Entre estos está el reconocimiento que los costos asociados a una educación de calidad son superiores cuando se trata de sectores en condiciones de riesgo social y educativo, la extensión del mecanismo a modalidades del sistema en la que la asistencia a clases no tiene tanta importancia (por ejemplo, educación de adultos), o donde la elección de escuela no es posible (por ejemplo, comunidades rurales). Adicionalmente, es preciso revisar la filosofía subyacente a la actual modalidad de subvención, la que impide un control serio de los recursos públicos que se destinan a educación.

También requiere revisión el sistema de financiamiento compartido, el incentivar a las familias a aportar en forma directa recursos a la educación, si bien incrementa sus recursos, puede estar contribuyendo también a fomentar la segmentación del sistema y la segregación educativa según criterios socioeconómicos con consecuencias negativas tanto en lo social como en lo pedagógico.

Respecto de la incorporación de los profesores a los procesos de reforma, hay que señalar que no se ha generado un discurso que incorpore a profesores y profesoras como actores

protagonistas de estos cambios. En efecto, pese a que muchos docentes están participando en forma activa en los diversos programas en curso, muchas veces ellos no se sienten actores de una "reforma nacional", que trasciende los límites de cada establecimiento y que le otorga un sentido único y común a las distintas acciones. Más aún, pese a que la situación laboral y salarial de los docentes ha mejorado persistentemente desde 1991 a la fecha, una parte significativa del magisterio mantiene una disposición socio-afectiva de desánimo y de carencia de perspectivas. Una explicación posible de esta conducta es la inexistencia de instancias permanentes de participación a nivel de diseño y evaluación de las políticas públicas, así como la carencia de una perspectiva de mediano plazo sobre la situación laboral y el mejoramiento salarial, que permita superar la inseguridad, quebrar una tendencia de autodescalificación e interpretar lo logrado en el marco de una redefinición y valoración de la profesión docente.

Algunas de las principales tensiones que el proceso de reforma enfrenta en la presenta etapa:

- *Problemas de asincronía entre distintos ámbitos de intervención de las políticas.* Las distintas iniciativas impactan a escuelas y liceos, pero en forma paralela, con mucho menos sinergia de la planteada en los diseños, y con áreas importantes que aún no han sido abordadas. Destacan la asincronía entre: la normativa que rige al sistema escolar y los principios curriculares, pedagógicos y evaluativos que empujan los programas de cambio del Mineduc; la consistencia, grado de preparación y recursos invertidos en llegar a las escuelas y liceos a través de los programas de mejoramiento, y el retraso en la modernización de la gestión del sector; el avance pedagógico de las escuelas y liceos, y el atraso comparado de la formación inicial de docentes; la centralidad que en las nuevas funciones del Mineduc ocupa un sistema de evaluación, y el aislamiento relativo del sistema vigente de medición de la calidad de la educación respecto al resto de las políticas (así como su falta de desarrollo: sólo mide resultados de aprendizaje de los alumnos, no evalúa procesos, ni instituciones, ni programas, ni personal).
- *Sobrecarga de la agenda de cambios:* si se distingue entre tiempo político, tiempo técnico, tiempo de la burocracia y el tiempo pedagógico o de los docentes (Braslavski, 1996) el de mayores requerimientos es el último. Lógicas políticas y técnicas han determinado el ritmo de los cambios y la agregación de intervenciones examinada. Desde la perspectiva de los profesores, sin embargo, la velocidad de estos cambios no ha tenido tiempo para la apropiación real de las operaciones y significados de las nuevas prácticas que promueven las políticas.

## **9. Conciencia pública, intenciones políticas y capacidades nacionales**

La política educacional aplicada en la década del noventa ha estado orientada sobre un acuerdo político que trasciende a la coalición de gobierno, y se ha concretado en la asignación a educación como la primera prioridad.

Como se señaló, en 1994 el segundo gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia formó un Comité técnico asesor que dio origen al Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. Este Comisión estuvo conformada por representantes de los diversos estamentos de la sociedad y, por su intermedio, se realizaron consultas nacionales. Este Informe analiza los principales desafíos para la sociedad chilena (superar la pobreza extrema y asegurar la igualdad de oportunidades, lograr desarrollo competitivo, modernización de la sociedad e invertir en educación) y define las orientaciones y propuestas frente a los desafíos educacionales:

- a) Máxima prioridad: Lograr una formación general de calidad para todos
- b) Tarea impostergable: Reformar la educación media
- c) Condición necesaria: Fortalecer la profesión docente
- d) Requisito básico: Mayor autonomía a las unidades educativas para tener escuelas efectivas
- e) Compromiso de la Nación: Aumentar la inversión social

Desde el aspecto financiamiento de la educación, estos acuerdos se han concretado en que a partir de 1990 se produjo un crecimiento sostenido, que ha permitido la “recuperación” de niveles históricos de inversión en educación, los cuales se habían perdido durante el gobierno militar.

A partir del año 1995, a pesar de las restricciones impuestas sobre el gasto público agregado por la desaceleración económica, se produce un crecimiento en el gasto en el sistema escolar mucho mayor que el de educación superior. Por ejemplo, hasta 1994 el crecimiento en el sistema escolar explicaba alrededor de un 60% del aumento total del gasto, mientras que a partir de 1995 siempre supera el 80%. Las iniciativas del período refuerzan la naturaleza descentralizada del sistema, aunque dentro de los marcos generales establecidos en el período anterior, producto de lo cual se reforma el Estatuto Docente, se crean los Planes Anuales de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM) y se instaura el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los establecimientos educacionales subvencionados (SNED).

El gasto total por alumno es semejante en educación básica y en media debido a los gastos extraordinarios distintos a la subvención, especialmente las raciones alimenticias, que tienen una mayor cobertura relativa en básica, y la mayor asistencia en ese nivel, lo que tiende a compensar la diferencia en los factores de subvención escolar. Además, en educación básica hay una mayor proporción de establecimientos rurales, lo que les permite acceder a la tabla de ruralidad y al piso rural, lo que incrementa el gasto promedio por alumno.

Esta situación se refleja en el presupuesto del año 2000 en un incremento de un 13% respecto de la ley de presupuesto de 1999, reflejada en mayor gasto en subvenciones, en alimentación escolar y en infraestructura.

## 10. Conciencia general del progreso

La situación del sistema educacional ha sido evaluada y sus resultados difundidos tanto a través de mecanismos periódicos como a través de estudios particulares.

Anualmente se realizan en Chile evaluaciones cuantitativas del avance del sistema educacional:

- a) **Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE):** sistema diseñado en la década del ochenta y actualmente en reestructuración a propósito de la implementación del nuevo currículum escolar. Se trata de mediciones nacionales, de carácter censal e incluye mediciones de logro en lenguaje, matemática, ciencias sociales y aceptación de la labor educativa del establecimiento educacional por parte de los padres. Se aplica anualmente y de manera alternada a los grados 4° y 8° de educación básica y a 2° grado de educación media. Sus resultados son difundidos a los establecimientos educacionales, a los padres y apoderados y publicados en diarios de circulación nacional.
- b) **Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED):** como parte de las iniciativas destinadas al Fortalecimiento de la Profesión Docente, el objetivo de este sistema es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación impartida por el sistema educacional subvencionado a través de incentivar económicamente y reconocer a los profesionales del 25% de los establecimientos educacionales de mejor desempeño regional. Se aplica bianualmente desde 1996 y considera indicadores de desempeño en relación con los factores efectividad, superación, iniciativa, condiciones laborales, igualdad de oportunidades e integración de padres y apoderados. Se busca además que la comunidad escolar cuente con más información, con el objeto que los padres y apoderados conozcan la evolución y comportamiento del establecimiento donde se educan sus niños y niñas, y que los directores y docentes dispongan de más antecedentes que apoyen sus decisiones de gestión técnico pedagógicas y administrativa. Incluye
- c) **Sistemas de información:** los datos y los resultados del sistema educacional son sistematizados a través de diversos mecanismos:
  - Sistema de información computarizado de los indicadores de la reforma educacional.
  - Anuario estadístico, que sistematiza los principales datos del sistema educacional.



Los resultados del sistema educacional son difundidos ampliamente a la comunidad. Tres mecanismos a través de los cuales se difunden los resultados alcanzados por los establecimientos:

- Publicación de los resultados obtenidos por los establecimientos educacionales en la Prueba Nacional Simce. Estos resultados son publicados en periódicos de circulación nacional.
- Página Web del Ministerio de Educación<sup>35</sup>.
- A nivel de los establecimientos educacionales, la Cuenta pública que los directores deben rendir anualmente a su comunidad sobre los resultados educacionales desarrollados en su gestión.

Además, los programas de mejoramiento han sido evaluados a través de distintas investigaciones externas al Ministerio de educación. Entre ellas se puede mencionar.

- a) Evaluación a programas de Educación Parvularia en Chile: resultados y desafíos. Mineduc-CEDEP, 1997
- b) Evaluación de la línea de proyectos de mejoramiento Educativo (PME) del programa MECE. P. Universidad católica de Chile. 1998
- c) Evaluación del Programa Básica Rural. Universidad Austral de Chile.
- d) Todos los niños pueden aprender. El Programa de las 900 escuelas para los sectores pobres de Chile. Unesco.
- e) Evaluación en el marco de la educación media técnico profesional. Universidad de Chile.1999.

---

<sup>35</sup> [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

## **Parte III: Perspectivas**

## 11. Direcciones de las políticas para el futuro.

La política educacional que se implementará en el futuro próximo es expresión de la prioridad alcanzada por la sociedad chilena en torno a la educación, en tanto contribuye a promover la igualdad de oportunidades, superar la pobreza, estimular el desarrollo económico e integrar a los sujetos a un mundo que cada vez hará un uso más intensivo de las tecnologías en todos los ámbitos de la producción, de los servicios y de la gestión.

Las diferentes líneas de la Reforma Educacional están institucionalizadas en el Ministerio de Educación y en el sistema escolar; la tarea principal que viene es de apropiación por parte de los actores y de consolidación. Algunas líneas de la Reforma con tareas pendientes, son:

- Completación de la renovación curricular: entre los años 2000 y 2002, los niveles 6º, 7º y 8º Básico y 2º, 3º y 4º Medio deberán iniciar nuevos Planes y Programas de Estudio.
- Poco más del 50% de los establecimientos educacionales y alrededor del 75% de la matrícula escolar, deberá incorporarse al régimen de jornada escolar completa. Ello implica enormes inversiones en infraestructura, equipamiento y subvención escolar.

Algunos criterios matriciales de las orientaciones de futuro en relación con la educación en el sistema escolar, son:

- Compensar las desventajas de los sectores más pobres, aumentando el gasto educacional a su favor. Ello requiere destinar mayores recursos a estos sectores, mediante una subvención diferenciada, programas especiales de apoyo, becas y asistencialidad, para elevar la calidad de la educación y reforzar la igualdad en el sistema escolar.
- Garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación, tanto en el acceso de niños y jóvenes al sistema y su permanencia, como en la calidad de la educación que reciben.
- Aumento de la cobertura de la educación parvularia en los sectores más pobres, universalizando la educación para el grupo de edad de 5 a 6 años.
- Avanzar hacia un promedio de 12 años de estudios para toda la población, lo que implica ampliar la cobertura en Educación Media y el desarrollo de programas nacionales de reinserción escolar.
- Fortalecimiento de la enseñanza Media Vocacional a través de una estrecha relación de los establecimientos educacionales con la empresa.
- Ampliación del tiempo y los recursos para la educación de un segundo idioma.
- Consolidación de la renovación curricular y de la jornada escolar completa.
- Exigencias en la calidad y los resultados educativos, promoviendo que los establecimientos educacionales asuman mayores responsabilidades sobre su desempeño y sobre los resultados que obtienen; amplio apoyo a los docentes y mayores exigencias en su formación, perfeccionamiento y trabajo en la sala de

clase. Aplicación continua de medios de evaluación y acreditación de la calidad, sobre todo en el caso de los programas que atienden a los niños y jóvenes de los sectores más vulnerables.

- Impulsar fuertemente el uso educacional de las nuevas tecnologías de información y comunicación a través de la Red Enlaces del Ministerio e Internet.
- Ampliación de las medidas de apoyo a la profesionalización de los docentes.
- Fortalecimiento de la participación de los padres en la educación de sus hijos.
- Iniciar el desarrollo de un esfuerzo nacional por la educación de adultos, especialmente de jóvenes adultos, en el marco de un programa de educación permanente.

**ANEXOS**  
**Nº 1**  
**Indicadores**

**CUADRO RESUMEN DE LOS INDICADORES DEL PROYECTO EFA**

N°	INDICADOR Descripción	VALORES CHILE	
		Tasa Total	Indice paridad entre sexos
1	Tasa bruta de matrícula en programas de desarrollo de la primera infancia	23,1	1,0
2	Porcentaje de nuevos alumnos que ingresan en el primer grado de la enseñanza primaria, a los que se ha dispensado un tipo cualquiera de programa organizado de desarrollo de primera infancia.	90,6	1,0
3	Tasa bruta de ingreso en el primer grado de primaria (1)	103,0	1,0
4	Tasa neta de ingreso en el primer grado de primaria (2)	-	-
5	Tasa bruta de matrícula en enseñanza primaria (1° a 6° básico)	103,1	1,0
6	Tasa neta de matrícula en enseñanza primaria (1° a 6° básico)	88,2	1,0
7	Gasto Público ordinario en enseñanza primaria:		
	a) en % del PNB	1,3	
	b) por alumno en % del PNB por habitante	11,8	
8	Gasto Público en enseñanza primaria, en % del total del gasto público en educación	41,1	
9	Porcentaje de docentes en enseñanza primaria que poseen los títulos académicos exigidos	96,4	1,0
10	Porcentaje de docentes en enseñanza primaria acreditados para enseñar de acuerdo con las normas nacionales	3,6	0,6
11	Número de docentes en enseñanza primaria	28,6	-
12	Tasa de repetición por grado en educación básica	-	-
13	Tasa de supervivencia en el 5° grado de enseñanza primaria (considera repeticiones)	94,0	1,0
14	Coeficiente de eficacia en 5° grado (no considera repeticiones)	87,8	1,0
	Coeficiente de eficacia en educación básica	73,1	1,0
15	Porcentaje de alumnos que han alcanzado 4° grado de primaria y que dominan un conjunto de competencias básicas:		
	Castellano:	58,2	1,1
	Matemática:	54,6	1,0
16	Tasa de alfabetización de la población de 15 y 24 años	98,9	0,7
17	Tasa de alfabetización de la población de 15 años y más	95,8	1,0

Notas: (1) Incluye a todos los niños que van por primera vez a la escuela, independientemente de la edad, por lo tanto el valor puede ser superior a 100%.

(2) El indicador 4 no fue calculado por no tener información específica disponible.

(3) Para el indicador 12 se requiere revisión y comprensión en su cálculo

## RESUMEN

### I Aspectos Generales

1. El Ministerio de Educación, a través del Departamento de Estudios y Estadística, se encuentra participando en tres proyectos que requieren de entrega de información referida a diferentes áreas del sistema educacional chileno. Estos son el Proyecto de Indicadores Educativos de la OECD-UNESCO, Proyecto de Indicadores de la UNESCO, Indicadores del Mercosur Educativo y Proyecto de Educación para Todos (EFA).
2. En relación a lo anterior se utiliza, cuando corresponde, metodologías, supuestos comunes y fuentes de información requeridas en estos proyectos.
3. En el Proyecto de **Educación para Todos** para los 18 indicadores se entrega información a nivel nacional y cuando es pertinente se desagrega por género y por sector (público y privado) según las indicaciones del proyecto Educación para Todos.
4. De acuerdo a las características de cada indicador se consideró información de Educación Parvularia (CINE Nivel 0), Educación Primaria (CINE Nivel 1) y Educación Básica (CINE Nivel 2), sin incluir Educación Especial y de Adultos.
5. Se entrega información para el año 1997 y cuando ésta no está disponible se utiliza el año 1996.

**Indicador 1:** Tasa bruta de matrícula en programas de desarrollo de la primera infancia. Considera el total de la matrícula respecto del total de la población del grupo de edad oficial.

**Indicador 2:** Porcentaje de nuevos alumnos que ingresan en el primer grado de la enseñanza primaria, a los que se ha dispensado un tipo cualquiera de programa organizado de desarrollo de la primera infancia.

**Indicador 3.** Tasa bruta de ingreso: nuevos alumnos que ingresan en el primer grado de enseñanza primaria y que tienen la edad oficial de ingreso en este nivel de enseñanza.

**Indicador 4.** Tasa neta de ingreso: nuevos alumnos que ingresan en el primer grado de enseñanza primaria y que tienen la edad oficial de ingreso en este nivel de enseñanza en porcentaje de la población correspondiente.

- No fue calculado por no disponer de datos de repitentes por edades.

**Indicador 5.** Tasa Bruta de Matrícula de enseñanza primaria: total de alumnos que ingresan en el primer grado de enseñanza primaria independiente de su edad, expresado en porcentaje de la población oficialmente escolarizable para dicho nivel de enseñanza.

**Indicador 6.** Tasa Neta de Matrícula de enseñanza primaria: matrícula en la enseñanza primaria del grupo que tiene oficialmente la edad de asistir a este nivel de enseñanza, expresada en porcentaje de la población correspondiente.  
Información y supuestos:

**Indicador 7.** Gasto Público ordinario en enseñanza primaria, en porcentaje del PNB y por alumno en porcentaje del PNB por habitante, año 1996.

**Indicador 8.** Gasto Público en enseñanza primaria, en porcentaje del total del gasto público en educación, año 1996.

**Indicador 9.** Porcentaje de docentes de enseñanza primaria que poseen los títulos académicos exigidos.

### **Información y supuestos**

En la categoría “con la calificación académica exigida” se incluye a los docentes que tienen el título en Educación Básica, título académico que corresponde al grado de licenciatura en educación a partir de 1990. Hasta el año 1974 la formación la realizaban las Escuelas Normales y desde esa fecha hasta 1990 la formación es realizada en instituciones de educación superior pero sin otorgar el grado de Licenciatura en Educación.

La información incluye los docentes que trabajan jornada completa y los de jornada parcial, de acuerdo a la metodología establecida en los indicadores de la OECD-UNESCO.

**Indicador 10:** Porcentaje de docentes de enseñanza primaria acreditados para enseñar de acuerdo con las normas nacionales.

En la categoría “acreditados para enseñar” se incluye a los docentes que tienen el título en áreas distintas a educación y a los que no tienen título. Estos últimos ejercen docencia con autorizaciones especiales y el requisito es tener licencia secundaria (CINE nivel 3 aprobado).

**Indicador 11.** Número de alumnos por docente en enseñanza primaria, año 1996.

**Indicador 12.** Tasa de repetición por grado.

**Nota:** Indicador no aprobado, se requiere una revisión y comprensión en su cálculo. Las tasas de repitencia que se obtienen en el archivo COHORTS.XLS son diferentes a las que se registran automáticamente en este cuadro.

**Indicador 13.** Tasa de supervivencia en el 5° grado (porcentaje de la cohorte de alumnos que alcanza efectivamente el grado) de enseñanza primaria.

**Indicador 14.** Coeficiente de eficacia (número ideal de años-alumnos necesarios para que una cohorte finalice el ciclo de la enseñanza básica, expresado en porcentaje del número efectivo de años-alumnos).



**Indicador 15.** Porcentaje de alumnos que han alcanzado como mínimo el cuarto año de la escolaridad primaria y que dominan un conjunto de competencias básicas definidas a escala nacional.

**Indicador 16.** Tasa de alfabetización de la población entre 15 y 24 años.

**Indicador 17.** Tasa de alfabetización de la población de 15 años y más.

**Indicador 18.** Índice de paridad de alfabetización entre los sexos: relación entre la tasa de alfabetización de las mujeres y los hombres.

## **Información utilizada y supuestos considerados en el llenado de los cuadros para el cálculo de los indicadores del Proyecto Educación para Todos**

### **I. Aspectos Generales**

1. El Ministerio de Educación, a través del Departamento de Estudios y Estadística, se encuentra participando en tres proyectos que requieren de entrega de información referida a diferentes áreas del sistema educacional chileno. Estos son el Proyecto de Indicadores Educativos de la OECD-UNESCO, Proyecto de Indicadores de la UNESCO, Indicadores del Mercosur Educativo y Proyecto de Educación para Todos (EFA).
2. En relación a lo anterior se utiliza, cuando corresponde, metodologías, supuestos comunes y fuentes de información requeridas en estos proyectos.
3. En el Proyecto de Educación para Todos para los 18 indicadores se entrega información a nivel nacional y cuando es pertinente se desagrega por género y por sector (público y privado) según las indicaciones del proyecto Educación para Todos.
4. De acuerdo a las características de cada indicador se consideró información de Educación Parvularia (CINE Nivel 0), Educación Primaria (CINE Nivel 1) y Educación Básica (CINE Nivel 2), sin incluir Educación Especial y de Adultos.
5. Se entrega información para el año 1997 y cuando ésta no está disponible se utiliza el año 1996.
6. Los indicadores 1 a 6 se calcularon directamente del archivo EFATABS.XLS, según la opción establecida y no a través del archivo ACCESS.XLS, cuyos datos se encuentran en los cuestionarios electrónicos solicitados por la UNESCO.

## II. Aspectos Específicos para cada Cuadro

### Cuadro 1

**Indicador 1:** Tasa bruta de matrícula en programas de desarrollo de la primera infancia. Considera el total de la matrícula respecto del total de la población del grupo de edad oficial.

Información y supuestos:

- Se utilizó información de los programas de Educación Parvularia del Ministerio de Educación, de la Junta de Jardines Infantiles (organismo descentralizado) y de INTEGRA, fundación privada que atiende niños de sectores económicos derivados.
- Se consideró el tramo de edad 0 (94 días) a 5 años, que son las edades que atienden estas instituciones.
- No existe información para la categoría “otros”.
- Al no contar con información por sexo en dos de las instituciones, se aplicó la distribución porcentual de la matrícula de párvulos del Ministerio de Educación.

### Cuadro 2

**Indicador 2:** Porcentaje de nuevos alumnos que ingresan en el primer grado de la enseñanza primaria, a los que se ha dispensado un tipo cualquiera de programa organizado de desarrollo de la primera infancia.

Información y supuestos:

- Considera sólo a los alumnos de primer grado de educación regular ya que en la educación especial el concepto de repitencia no es similar para poder obtener los “alumnos nuevos”.
- No se dispone de información de repitentes por dependencia, por lo tanto se entregan sólo totales.
- Se considera como supuesto que todos los niños que cursaron el último nivel de Educación Parvularia en 1996 se matriculan al año siguiente en primer grado.

### Cuadro 3

**Indicador 3.** Tasa bruta de ingreso: nuevos alumnos que ingresan en el primer grado de enseñanza primaria y que tienen la edad oficial de ingreso en este nivel de enseñanza.

Información y supuestos:

- Considera sólo a los alumnos de primer grado de educación regular ya que en la educación especial el concepto de repitencia no es similar para poder obtener los “alumnos nuevos”.

- No se dispone de información de repitentes por dependencia, por lo tanto se entrega sólo el total nacional.
- La edad oficial de admisión al primer grado son 6 años cumplidos al 30 de junio, las edades de ingreso se distribuyen entre 6 y 7 años.

**Indicador 4.** Tasa neta de ingreso: nuevos alumnos que ingresan en el primer grado de enseñanza primaria y que tienen la edad oficial de ingreso en este nivel de enseñanza en porcentaje de la población correspondiente.

- No fue calculado por no disponer de datos de repitentes por edades.

#### **Cuadro 4**

**Indicador 5.** Tasa Bruta de Matrícula de enseñanza primaria: total de alumnos que ingresan en el primer grado de enseñanza primaria independiente de su edad, expresado en porcentaje de la población oficialmente escolarizada para dicho nivel de enseñanza.

Información y supuestos:

- Incluye sólo educación regular, no hay edades oficiales de ingreso para la educación especial
- Para población se utilizan proyecciones de población por edades simples del Instituto Nacional de Estadísticas.

**Indicador 6.** Tasa Neta de Matrícula de enseñanza primaria: matrícula en la enseñanza primaria del grupo que tiene oficialmente la edad de asistir a este nivel de enseñanza, expresada en porcentaje de la población correspondiente.

Información y supuestos:

- La información de matrícula en edad oficial no está disponible por sector público y privado.
- Los datos corresponden a educación primaria y las edades oficiales son 6 a 11 años.

#### **Cuadro 5**

**Indicador 7.** Gasto Público ordinario en enseñanza primaria, en porcentaje del PNB y por alumno en porcentaje del PNB por habitante.

Información y supuestos:

- Toda la información del cuadro 5 corresponde al año 1996.
- Los datos corresponden a la educación primaria, considerando la educación regular, especial y de adultos.
- El gasto público en educación primaria y el PNB se expresan en millones de pesos de 1996.

- El gasto público en educación primaria considera el gasto del Ministerio de Educación en subvenciones, programas de calidad y equidad de la educación (Escuelas Rurales, P-900, PME, MECE-Media, entre otros), textos escolares y material educativo, alimentación escolar, programas de salud escolar y becas, entre otros; y el aporte a educación que realizan las municipalidades. Las fuentes del gasto público en educación son el Ministerio de Educación, División de Planificación y Presupuesto y la Subsecretaría de Desarrollo Regional, respectivamente.
- La matrícula total de educación primaria corresponde a la matrícula de 1° a 6° básico que asiste a establecimientos municipales, establecimientos particulares subvencionados y establecimientos de Corporaciones de Administración Delegada. Esta matrícula incluye la educación regular, especial y adulta.
- La fuente de la población es el Instituto Nacional de Estadísticas.

**Indicador 8.** Gasto Público en enseñanza primaria, en porcentaje del total del gasto público en educación.

Información y supuestos:

- Toda la información del cuadro 5 corresponde al año 1996.
- Los datos corresponden a la educación primaria, considerando la educación regular, especial y adulta.
- El gasto público en educación primaria y el gasto público total se expresan en millones de pesos de 1996.
- El gasto público en educación primaria considera el gasto del Ministerio de Educación en subvenciones, programas de calidad y equidad de la educación (Escuelas Rurales, P-900, PME, MECE-Media, entre otros), textos escolares y material educativo, alimentación escolar, programas de salud escolar y becas, entre otros; y el aporte a educación que realizan las municipalidades. Las fuentes del gasto público en educación son el Ministerio de Educación, División de Planificación y Presupuesto y la Subsecretaría de Desarrollo Regional, respectivamente.
- La fuente del gasto público total son las Estadísticas de las Finanzas Públicas, publicadas por la Dirección de Presupuesto del Ministerio de Hacienda.

## Cuadro 6

**Indicador 9.** Porcentaje de docentes de enseñanza primaria que poseen los títulos académicos exigidos.

Información y supuestos:

- Los datos son del año 1996 y corresponden a educación básica (INE nivel 1 y 2).
- En la categoría “con la calificación académica exigida” se incluye a los docentes que tienen el título en Educación Básica, título académico que

corresponde al grado de licenciatura en educación a partir de 1990. Hasta el año 1973 la formación la realizaban las Escuelas Normales y desde esa fecha hasta 1990 la formación es realizada en instituciones de educación superior pero sin otorgar el grado de Licenciatura en Educación.

- La información incluye los docentes que trabajan jornada completa (30 horas) y los de media jornada (15 horas), de acuerdo a la metodología establecida en los indicadores de la OECD-UNESCO. Para estos efectos se considera como un profesor de jornada completa a aquel que trabaja al menos 30 horas semanales en el sistema educacional. Los profesores que trabajan menos de 30 horas son contabilizados de acuerdo a la relación entre sus horas trabajadas y 30 horas. Por ejemplo si un profesor trabaja 15 horas es contado como 1/2 profesor en los datos reportados.

**Indicador 10:** Porcentaje de docentes de enseñanza primaria acreditados para enseñar de acuerdo con las normas nacionales.

Información y supuestos:

- Los datos son del año 1996 y corresponden a educación básica (INE nivel 1 y 2).
- En la categoría “acreditados para enseñar” se incluyen los docentes que tienen el título en áreas distintas a educación y a los que no tienen título. Estos últimos ejercen docencia con autorizaciones especiales y el requisito es tener licencia secundaria (CINE Nivel 3 aprobado).
- La información incluye los docentes que trabajan jornada completa (30 horas) y los de media jornada (15 horas), de acuerdo a la metodología establecida en los indicadores de la OECD-UNESCO. Para estos efectos se considera como un profesor de jornada completa a aquel que trabaja al menos 30 horas semanales en el sistema educacional. Los profesores que trabajan menos de 30 horas son contabilizados de acuerdo a la relación entre sus horas trabajadas y 30 horas. Por ejemplo si un profesor trabaja 15 horas es contado como 1/2 profesor en los datos reportados.

### **Cuadro 7**

**Indicador 11:** Número de alumnos por docente.

Información y supuestos:

- La información de docentes y matrícula corresponden a la enseñanza básica del año 1996 (INE Nivel 1 y 2).

### **Cuadro 8**

**Indicador 12:** Tasa de repetición por grado.

Información y supuestos:

- Las tasas se obtuvieron con la metodología del flujo de cohortes del archivo COHORT.XLS.
- La información base de las cohortes corresponde a: matrícula de educación básica por grados y sexo años 1996 y 1997; matrícula de repitentes por grados y sexo del año 1997.
- Para la información de graduados del año 1996 se consideró los aprobados de 8° año básico de 1996.

**Nota:** Indicador no aprobado, se requiere una revisión y comprensión en su cálculo. Las tasas de repitencia que se obtienen en el archivo COHORTS.XLS son diferentes a las que se registran automáticamente en este cuadro.

### **Cuadro 9**

**Indicador 13:** Tasa de supervivencia en el 5° grado (porcentaje de la cohorte de alumnos que alcanza efectivamente el grado) de enseñanza primaria.

Información y supuestos:

- Las tasas se obtuvieron con la metodología del flujo de cohortes del archivo COHORT.XLS

**Indicador 14:** Coeficiente de eficacia (número ideal de años-alumnos necesarios para que una cohorte finalice el ciclo de la enseñanza básica, expresado en porcentaje del número efectivo de años-alumnos).

Información y supuestos:

- Las tasas se obtuvieron con la metodología del flujo de cohortes del archivo COHORT.XLS para el ciclo de educación básica.

### **Cuadro 10**

**Indicador 15:** Porcentaje de alumnos que han alcanzado como mínimo el cuarto año de la escolaridad primaria y que dominan un conjunto de competencias básicas definidas a escala nacional.

- Los valores corresponden a los alumnos de cuarto grado que lograron un 70% de mayor logro académico.

Información y supuestos:

### **Cuadro 11**

**Indicador 16:** Tasa de alfabetización de la población entre 15 y 24 años.

Información y supuestos:

- Se definió como criterio para precisar a la población alfabetizada a aquella que ha completado el cuarto grado de educación primaria. A nivel nacional este criterio se ajusta a la definición entregada en las bases técnicas de este proyecto.
- La fuente de población por edades y población con grados de escolaridad completados es el Instituto Nacional de Estadísticas.

**Indicador 17:** Tasa de alfabetización de la población de 15 años y más.

- Se utilizó el mismo criterio anterior.

**Indicador 18:** Índice de paridad de alfabetización entre los sexos: relación entre la tasa de alfabetización de las mujeres y los hombres.

**TABLE 1: Indicator 1 - Gross enrolment ratio in early childhood development programmes <sup>1</sup>**

**Country:**  **Year:**

Col.1	Col.2	Col.3	Col.4	Col.5	Col.6	Col.7=Col.3/Col.6	Col.8
Add Province		Enrolment			Official age-group <sup>2</sup> population (or 3-5 years)	GER (Gross enrolment ratio)	Gender Parity Index
		Total	Pre-schools	Others <sup>1</sup>			
NATIONAL (The whole country)	TOTAL (MF)	404.009	404.009		1.749.717	23,1	1,0
	Male (M)	206.176	206.176		890.704	23,1	
	Female (F)	197.833	197.833		859.013	23,0	
Province 1	TOTAL (MF)					#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)					#jDIV/0!	
	Female (F)					#jDIV/0!	
Province 2	TOTAL (MF)					#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)					#jDIV/0!	
	Female (F)					#jDIV/0!	
Province 3	TOTAL (MF)					#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)					#jDIV/0!	
	Female (F)					#jDIV/0!	
Province 4	TOTAL (MF)					#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)					#jDIV/0!	
	Female (F)					#jDIV/0!	
Province 5	TOTAL (MF)					#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)					#jDIV/0!	
	Female (F)					#jDIV/0!	
Urban areas	TOTAL (MF)					#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)					#jDIV/0!	
	Female (F)					#jDIV/0!	
Rural areas	TOTAL (MF)					#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)					#jDIV/0!	
	Female (F)					#jDIV/0!	

1. By 'Early childhood development programmes' is meant here all organized educational programmes for young children aged 3 to 5 years old (or according to the official age-group in a given country). The data on enrolment should include those in registered pre-schools (or pre-primary schools) and those in other similar organized educational institutions/programmes.

2. Please specify official age-group for early childhood development programmes, if different from 3-5 years old:

Starting age:

Ending age:

Data sources:



**TABLE 2: Indicator 2 - Percentage of new entrants to Grade 1 who have attended some form of organised early childhood development programme during at least one year (or one enrolment period) <sup>1</sup>**

Country: **CHILE**

Year: **1997**

Col.1	Col.2	Col.3	Col.4	Col.5	Col.6	Col.7	Col.8	Col.9=Col.6/Col.3	Col.10=Col.7/Col.4	Col.11=Col.8/Col.5	Col.12
Add Province		New entrants to Grade 1			New entrants with ECD experience			Percentage of new entrants with ECD experience			Gender Parity Index
		Total	Public	Private <sup>2</sup>	Total	Public	Private <sup>2</sup>	Total	Public	Private <sup>2</sup>	GER
NATIONAL (The whole country)	TOTAL (MF)	300.838			272.529			90,6	#jDIV/0!	#jDIV/0!	1,0
	Male (M)	154.307			138.966			90,1	#jDIV/0!	#jDIV/0!	
	Female (F)	146.531			133.563			91,1	#jDIV/0!	#jDIV/0!	
Province 1	TOTAL (MF)							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	
	Female (F)							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	
Province 2	TOTAL (MF)							#jDIV/0!	#jVALOR!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	
	Female (F)							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	
Province 3	TOTAL (MF)							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	
	Female (F)							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	
Province 4	TOTAL (MF)							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	
	Female (F)							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	
Province 5	TOTAL (MF)							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	
	Female (F)							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	
Urban areas	TOTAL (MF)							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	
	Female (F)							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	
Rural areas	TOTAL (MF)							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	
	Female (F)							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	

1. By 'Early childhood development programmes' is meant here all organized educational programmes for young children aged 3 to 5 years old (or according to the official age-group in a given country). The data on enrolment should include those in registered pre-schools (or pre-primary schools) and those in other similar organized educational institutions/programmes.

2. By 'Private' is meant here all educational institutions not operated by a public authority, whether or not they receive financial support from such authorities.

Data sources : Ministerio de Educación, Departamento de Estudios y Estadística.

**TABLE 3: Indicators 3 and 4 - Apparent(Gross) and net intake rates in primary education**

Country:

CHILE

Year:

1997

Col.1	Col.2	Col.3	Col.4	Col.5	Col.6	Col.7	Col.8	Col.9	Col.10=Col.3/Col.9	Col.11 =Col.6/Col.9	Col.12	
Add Province		New entrants of all ages			New entrants of primary school entrance age <sup>2</sup>			School entrance age population	AIR (Apparent intake rate)	NIR (Net intake rate)	Gender Parity Index	
		Total	Public	Private <sup>1</sup>	Total	Public	Private <sup>1</sup>				AIR	NIR
NATIONAL (The whole country)	TOTAL (MF)	300.838						291.965	103,0	0,0	1,0	#jDIV/0!
	Male (M)	154.307						148.564	103,9	0,0		
	Female (F)	146.531						143.401	102,2	0,0		
Province 1	TOTAL (MF)								#jDIV/0!	#jDIV/0!	#####	#jDIV/0!
	Male (M)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		
Province 2	TOTAL (MF)								#jDIV/0!	#jDIV/0!	#####	#jDIV/0!
	Male (M)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		
Province 3	TOTAL (MF)								#jDIV/0!	#jDIV/0!	#####	#jDIV/0!
	Male (M)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		
Province 4	TOTAL (MF)								#jDIV/0!	#jDIV/0!	#####	#jDIV/0!
	Male (M)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		
Province 5	TOTAL (MF)								#jDIV/0!	#jDIV/0!	#####	#jDIV/0!
	Male (M)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		
Urban areas	TOTAL (MF)								#jDIV/0!	#jDIV/0!	#####	#jDIV/0!
	Male (M)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		
Rural areas	TOTAL (MF)								#jDIV/0!	#jDIV/0!	#####	#jDIV/0!
	Male (M)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		

1. By 'Private' is meant here all educational institutions not operated by a public authority, whether or not it receives financial support from such authorities.

2. Official entrance age to primary education :

6 Años

Data sources :

Ministerio de Educación, Departamento de Estudios y Estadística.

**TABLE 4: Indicators 5 and 6 - Gross and net enrolment ratios in primary education**

Country: **CHILE** Year: **1997**

Col.1	Col.2	Col.3	Col.4	Col.5	Col.6	Col.7	Col.8	Col.9	Col.10=Col.3/Col.9	Col.11=Col.6/Col.9	Col.12	
Add Province		Total enrolment (all ages)			Enrolment of official primary school age			Official school-age population <sup>2</sup>	GER (Gross enrolment ratio)	NER (Net enrolment ratio)	Gender Parity Index	
		Total	Public	Private <sup>1</sup>	Total	Public	Private <sup>1</sup>				GER	NER
NATIONAL (The whole country)	TOTAL (MF)	1.753.867	1.018.254	735.613	1.500.685			1.701.855	103,1	88,2	1,0	1,0
	Male (M)	904.097	531.580	372.517	765.090			865.881	104,4	88,4		
	Female (F)	849.770	486.674	363.096	735.595			835.974	101,7	88,0		
Province 1	TOTAL (MF)								#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		
Province 2	TOTAL (MF)								#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		
Province 3	TOTAL (MF)								#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		
Province 4	TOTAL (MF)								#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		
Province 5	TOTAL (MF)								#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		
Urban areas	TOTAL (MF)								#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		
Rural areas	TOTAL (MF)								#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)								#jDIV/0!	#jDIV/0!		

1. By 'Private' is meant here all educational institutions not operated by a public authority, whether or not it receives financial support from such authorities.

2. Official primary school age : Starting age :  Ending age :

Data sources :

**TABLE 5: Indicators 7 and 8 - Public expenditure on primary education as percentage of GNP and of total public expenditure on education (all levels); and Public current expenditure on primary education per pupil as percentage of Gross National Product (GNP) per capita**

Country:

CHILE

Year:

1996

<i>Col.1</i>	<i>Col.2</i>	<i>Col.3</i>	<i>Col.4</i>	<i>Col.5</i>	<i>Col.6</i>	<i>Col.7=Col.2÷Col.3</i>	<i>Col.8=Col.2÷Col.5</i>	<i>Col.9=(Col.2÷Col.4)/(Col.5÷Col.6)</i>
Year	Public current expenditure on primary education	Total public current expenditure on education	Total enrolment in primary education	Gross national product (GNP)	Total Population	Public current exp. on primary ed. as % of total public current exp. on ed.	Public current exp. on primary ed. as % of GNP	Public current exp. on primary ed. per pupil as % of GNP per capita
1990						#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
1991						#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
1992						#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
1993						#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
1994						#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
1995						#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
1996	371.640	903.343	1.592.796	28.536.186	14.418.864	41,1	1,3	11,8
1997						#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
1998						#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
1999						#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
2000 *						#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!

Note: Data should refer to actual expenditure in national currency. Please indicate by means of a footnote if otherwise.

\* Forecast

Data sources : Ministerio de Educación, Departamento de Estudios y Estadística. Subsecretaría de Desarrollo Regional.

**TABLE 6 : Indicators 9 and 10 - Percentage of primary school teachers having the required academic qualifications; and Percentage of primary school teachers who are certified to teach according to national standards <sup>1,2</sup>**

Country:

CHILE

Year:

1996

Col.1	Col.2	Col.3	Col.4	Col.5	Col.6 =Col.4/Col.3	Col.7 =Col.5/Col.3	Col.8	
Add Province	Number of primary school teachers			Percentage of primary school teachers		Gender Parity Index		
	Total	With academic qualification	Certified to teach	With academic qualification (1)	Certified to teach (2)	(1)	(2)	
NATIONAL (The whole country)	TOTAL (MF)	75.608	72.864	2.744	96,4	3,6	1,0	0,6
	Male (M)	18.595	17.659	936	95,0	5,0		
	Female (F)	57.013	55.205	1.808	96,8	3,2		
Province 1	TOTAL (MF)				#jDIV/0!	#jDIV/0!	#####	#jDIV/0!
	Male (M)				#jDIV/0!	#jVALOR!		
	Female (F)				#jVALOR!	#jDIV/0!		
Province 2	TOTAL (MF)				#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)				#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)				#jDIV/0!	#jDIV/0!		
Province 3	TOTAL (MF)				#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)				#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)				#jDIV/0!	#jDIV/0!		
Province 4	TOTAL (MF)				#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)				#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)				#jDIV/0!	#jDIV/0!		
Province 5	TOTAL (MF)				#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)				#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)				#jDIV/0!	#jDIV/0!		
Urban areas	TOTAL (MF)				#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)				#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)				#jDIV/0!	#jDIV/0!		
Rural areas	TOTAL (MF)				#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)				#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)				#jDIV/0!	#jDIV/0!		

1. Please specify national standard requirements for primary school teachers in terms of :

(a) Minimum academic qualifications:

Licenciatura en Educación y título otorgado por las Universidades

(b) Certification to teach :

Licencia Secundaria (Nivel 3 CINE aprobado) y con autorizaciones especiales

2. To the extent possible, the same table may be produced separately for public and private schools.

Data sources :

Ministerio de Educación, Departamento de Estudios y Estadística.

**TABLE 7 : Indicators 11 - Pupil-teacher ratios in primary education**

Country:

**CHILE**

Year:

**1996**

Col.1	Col.2	Col.3	Col.4	Col.5	Col.6	Col.7	Col.8=Col.2/Col.5	Col.9=Col.3/Col.6	Col.10=Col.4/Col.7
Add Province	Total enrolment			Total number of teachers			Pupil-teacher ratios		
	Total	Public	Private <sup>1</sup>	Total	Public	Private <sup>1</sup>	Total	Public	Private <sup>1</sup>
NATIONAL (The whole country)	2.165.188	1.283.046	882.142	75.608	46.462	29.146	<b>28,6370225</b>	<b>27,6149542</b>	<b>30,26631442</b>
Province 1							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
Province 2							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
Province 3							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
Province 4							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
Province 5							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
Province 6							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
Urban areas							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
Rural areas							#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!

Nota: Incluye matrícula y docentes de Educación Básica del año 1996 (CINE Nivel 1 y 2)

1. By 'Private' is meant here all educational institutions not operated by a public authority, whether or not it receives financial support from such authorities.

Data sources :

Ministerio de Educación, Departamento de Estudios y Estadística.

**TABLE 8 : Indicator 12 - Repetition rate in primary education by grade** <sup>1, 2, 3</sup>

Country:

CHILE

Year:

1997

Col.1	Col.2	Col.3	Col.4	Col.5	Col.6	Col.7	Col.8	Col.9	Col.10	Col.11	Col.12	Col.12	Col.13
Add Province		Grade										Average grades 1 to 5	Gender Parity Index
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
NATIONAL (The whole country)	TOTAL (MF)	10,0%	8,5%	6,3%	5,6%	4,2%	3,4%	1,8%	13,5%			7,1%	0,7
	Male (M)	11,1%	9,7%	7,3%	6,5%	5,0%	4,1%	1,3%	14,7%			8,1%	
	Female (F)	8,9%	7,2%	5,3%	4,7%	3,5%	2,8%	2,3%	12,2%			6,0%	
Province 1	TOTAL (MF)												#jDIV/0!
	Male (M)												
	Female (F)												
Province 2	TOTAL (MF)												#jDIV/0!
	Male (M)												
	Female (F)												
Province 3	TOTAL (MF)												#jDIV/0!
	Male (M)												
	Female (F)												
Province 4	TOTAL (MF)												#jDIV/0!
	Male (M)												
	Female (F)												
Province 5	TOTAL (MF)												#jDIV/0!
	Male (M)												
	Female (F)												
Urban areas	TOTAL (MF)												#jDIV/0!
	Male (M)												
	Female (F)												
Rural areas	TOTAL (MF)												#jDIV/0!
	Male (M)												
	Female (F)												

1. Data in this table should be derived using the cohort pupil flow model (see note in Annex on cohort analysis and the attached Excel file: TEMPLATE2.XLS).

2. If data in this table cover basic education, please specify below :

Primary education extends from grade  to grade

Basic education extends from grade  to grade

3. To the extent possible, the same table may be produced separately for public and private schools.

Data sources :

Nota: Indicador no aprobado, se requiere una revisión y comprensión en su cálculo. Las tasas de repitencia que se obtienen en el archivo COHORTS.XLS son diferentes a las que se registran automáticamente en este cuadro.

**TABLE 9 : Indicators 13 and 14 - Survival rate to Grade 5 and coefficient of efficiency <sup>1</sup>**

Country:

CHILE

Year:

1997

Col.1	Col.2	Col.3	Col.4	Col.5	Col.6	Col.7	Col.8	Col.9	Col.10	Col.11	Col.12	Col.13
Add Province	Survival rate to Grade 5			Coefficient of efficiency to Grade 5			Coefficient of efficiency in primary education			Gender Parity Index		
	Both sexes (MF)	Male (M)	Female (F)	Both sexes (MF)	Male (M)	Female (F)	Both sexes (MF)	Male (M)	Female (F)	Survival rate to grade 5	Coef. of efficiency at Grade 5	Coef. of efficiency in primary educ.
NATIONAL (The whole country)	94,0%	93,5%	94,3%	87,8%	85,9%	89,8%	73,1%	72,0%	74,0%	1,0	1,0	1,0
Province 1										#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
Province 2										#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
Province 3										#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
Province 4										#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
Province 5										#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
Urban areas										#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
Rural areas										#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!

1. Data in this table should be derived using the cohort pupil flow model (see note in Annex on cohort analysis and the attached Excel file: TEMPLATE2.XLS).

2. To the extent possible, the same table may be produced separately for public and private schools.

Data sources :

Ministerio de Educación, Departamento de Estudios y Estadística.



**TABLE 10 : Indicator 15 - Percentage of pupils having reached at least grade 4 of primary schooling who master a set of nationally defined basic learning competencies<sup>1,2,3</sup>**

**Country:** CHILE **Year:** 1998

Col 1 Add Province	Col 2	Col 3		Col 4	Col 5	Col 6	Col 7	Col 8 - Col 11			Col 9 - Col 11				
		Reading/ Writing	Mathematics	Life skills/ others	Life skills/ others	A.C.S. <sup>4</sup>	Enrolment in grade 4 (or in the corresponding grade)	Reading/ Writing	Mathematics	Life skills/ others	A.C.S. <sup>4</sup>	Reading/ Writing	Mathematics	Life skills/ others	A.C.S. <sup>4</sup>
NATIONAL (The whole country)	TOTAL (MF)	146.778	137.857				252.306	58,2	54,6	0,0	0,0	1,1	1,0	#DIV/0!	#DIV/0!
	Male (M)	69.755	69.302				127.631	54,7	54,3	0,0	0,0				
	Female (F)	77.023	68.555				124.675	61,8	55,0	0,0	0,0				
Province 1	TOTAL (MF)							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
	Male (M)							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
	Female (F)							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
Province 2	TOTAL (MF)							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
	Male (M)							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
	Female (F)							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
Province 3	TOTAL (MF)							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
	Male (M)							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
	Female (F)							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
Province 4	TOTAL (MF)							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
	Male (M)							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
	Female (F)							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
Province 5	TOTAL (MF)							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
	Male (M)							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
	Female (F)							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
Urban areas	TOTAL (MF)							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
	Male (M)							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
	Female (F)							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
Rural areas	TOTAL (MF)							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
	Male (M)							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
	Female (F)							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!

1. This data sheet should show the latest results of learning achievement tests. In the absence of such tests, please show the number of pupils passing school examinations by subject in columns 3, 4 and 5 under respectively 'Reading/writing', 'Mathematics' and 'Life skills/others', and the overall number of pupils passing the school examinations, if any, under column 6: 'A.C.S.'

2. Please specify the national norms for :

Reading/Writing:  Corresponde a los alumnos de cuarto grado de educación primaria que han logrado un 70% de mayor logro.

Mathematics :  Corresponde a los alumnos de cuarto grado de educación primaria que han logrado un 70% de mayor logro.

Life skills/others:  *(Please specify subject if not life skills)*

3. A.C.S. refers to 'Any composite score' i.e. pupils achieving an overall passing score for test results in columns 3, 4 and 5.

4. To the extent possible, the same table may be produced separately for public and private schools.

Data Sources:  Sistema Nacional de Evaluación, Ministerio de Educación.

NOTA: La matrícula registrada en la columna 7 corresponde a los alumnos que rindieron la prueba y no a la matrícula total.

TABLE 11 : Indicators 16, 17 and 18 - Literacy rates of population aged 15-24 and 15 years old and over, and Literacy Gender Parity Index <sup>1</sup>

Country:

CHILE

Year:

1997

Col.1	Col.2	Col.3	Col.4	Col.5	Col.6	Col.7=Col.5/Col.3	Col.8=Col.6/Col.4	Col.9=F%/M%	Col.10=F%/M%
Add Province		Population		Number of literates		Literacy rate		Literacy Gender Parity Index	
		15+	15-24	15+	15-24	15+	15-24	15+	15-24
NATIONAL (The whole country)	TOTAL (MF)	10.378.249	2.454.288	431.175	27.061	4,2	1,1	1,1	0,7
	Male (M)	5.076.626	1.243.172	200.099	16.012	3,9	1,3		
	Female (F)	5.301.623	1.211.116	231.076	11.049	4,4	0,9		
Province 1	TOTAL (MF)					#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)					#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)					#jDIV/0!	#jDIV/0!		
Province 2	TOTAL (MF)					#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)					#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)					#jDIV/0!	#jDIV/0!		
Province 3	TOTAL (MF)					#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)					#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)					#jDIV/0!	#jDIV/0!		
Province 4	TOTAL (MF)					#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)					#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)					#jDIV/0!	#jDIV/0!		
Province 5	TOTAL (MF)					#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)					#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)					#jDIV/0!	#jDIV/0!		
Urban areas	TOTAL (MF)					#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)					#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)					#jDIV/0!	#jDIV/0!		
Rural areas	TOTAL (MF)					#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!	#jDIV/0!
	Male (M)					#jDIV/0!	#jDIV/0!		
	Female (F)					#jDIV/0!	#jDIV/0!		

1. Definition of literacy used :

La misma definición a la entregada en las Directivas Técnicas

Data Sources :

Instituto Nacional de Estadística

**ANEXO**

**Nº 2**

**Evaluación de Competencias Básicas**

<p><b>COLUMNA 1</b> <b>Competencias Básicas: los Adultos, los Jóvenes y los Niños y niñas deben recibir una formación que les permita:</b></p>	<p><b>COLUMNA 2</b> <b>Fecha y modalidad de inclusión en los currículos, planes y programas.</b></p>	<p><b>COLUMNA 3</b> <b>Alcance e impactos reales.</b> <b>Entregue información empírica y cuantitativa cuando de ella disponga.</b></p>
<p>1. Respetar la dignidad de la vida humana construyendo una Cultura de Paz</p>	<p>1996 OFT del MCB 1997 OFT del MCM TP y HC En todo caso este OFT esta más referido a dignidad humana que ha una cultura de paz. Cultura de paz es un objetivo del sector historia y ciencias sociales.</p>	<p>Nota para toda la columna: La reforma curricular se está aplicando gradualmente desde el año 1997, faltan muchos niveles y recién el sistema se está ajustando a esta propuesta curricular. No se tiene una información empírica sobre la presencia de estas capacidades en los currícula en uso, la cual probablemente aún es muy limitada.</p>
<p>2. Fortalecer la democracia y respetar los Derechos Humanos</p>	<p>1996 OFT del MCB 1997 OFT del MCM TP y HC con especial presencia explícita en sectores de Lenguaje y comunicación, Historia y Ciencias Sociales; Filosofía (EM), y Orientación (EB)</p>	
<p>3. Desarrollar una vida sexual, afectiva y familiar plena</p>	<p>1996 OFT del MCB 1997 OFT del MCM TP y HC Ed. sexual y familia: Programa Orientación 5° a 8° Ed. sexual: Ciencias 7° y Biología 2° medio Familia: Ciencias sociales 1° medio. En todo caso la orientación de este transversal no va hacia una vida sexual plena", sino más bien a información sobre sexualidad y prevención de embarazo adolescente y ETS.</p>	

4. Adoptar estilos de vida físicos y mentalmente saludables.	1996 MCB Sector educación Física 1997 MCM HC y TP Sector educación Física 1999 MCB 7° año sector ciencias. Con presencia en los respectivos programas.	
5. Reconocer y afirmar la igualdad de derechos y oportunidades y el respeto a la diversidad ante las diferencias de género, las étnico –culturales y las culturales en general	1996 OFT del MCB 1997 OFT del MCM TP y HC Con presencia en todos los sectores y sus respectivos programas, especialmente en: Orientación 5°-8° Cs. Sociales, Ed. Física, Ed. Artística, Lenguaje y comunicación en todos los niveles.	

6. Respetar y cuidar el medio - ambiente	1996 OFT del MCB 1997 OFT del MCM TP y HC Presencia transversal, especial desarrollo en ciencias básica y media y sociales básica y media, Ed. Física básica y media. En todos los sectores en primero medio.	
7. Respetar el patrimonio cultural propio y de otros.	1996 OFT del MCB 1997 OFT del MCM TP y HC Especial presencia en Lenguaje y comunicación, idioma extranjero, Ed. artística, y Artes visuales y musicales.	

MCB: Marco curricular educación básica

MCM TP y HC: Marco curricular educación media, modalidad Técnico profesional y científico humanista.

OFT: Objetivo Fundamental Transversal.

**COMPETENCIA BASICA 1: Respetar la dignidad de la vida humana construyendo una Cultura de Paz**

COLUMNA 1 NOMBRE DE LOS PROGRAMAS	COLUMNA 2 POBLACION OBJETIVO O BENEFICIA-RIA	COLUMNA 3 INSTITUCIONES RESPONSABLES Y EJECUTORAS DEL PROGRAMA	COL.4 ALCANCE	COLUMNA 5 ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS O MEDIATICAS.	COL. 6 AÑO DE INICIO Y AÑO DE TERMINO SI CON-CLUYÓ	COLUMNA 7 COBERTURA E IMPACTO
Mediación para la Resolución no violenta de conflictos	Profesionales del nivel regional y provincial del MINEDUC.	Instituto Chileno de Terapia Familiar - MINEDUC	Generar a nivel de los Seremis competencias técnicas para la resolución de conflictos que atentan al derecho de la educación de los niños y a la participación de los padres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposiciones y lectura de documentos enfoque de la mediación.</li> <li>• Elaboración de Proyecto de transferencia.</li> <li>• Juego de roles para el desarrollo de estrategias y habilidades para abordar situaciones conflictivas recurrentes, del sistema escolar.</li> </ul>	1998	35 Profesionales procedentes del Nivel Regional, Provincial y Central.

**COMPETENCIA BÁSICA 2. Fortalecer la democracia y respetar los derechos humanos**

<b>COLUMNA 1 NOMBRE DE LOS PROGRAMAS</b>	<b>COLUMNA 2 POBLACION OBJETIVO O BENEFICIA-RIA</b>	<b>COLUMNA 3 INSTITUCIONES RESPONSABLES Y EJECUTORAS DEL PROGRAMA</b>	<b>COL.4 ALCANCE</b>	<b>COLUMNA 5 ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS O MEDIATICAS.</b>	<b>COL. 6 AÑO DE INICIO Y AÑO DE TERMIN O SI CON- CLUYÓ</b>	<b>COLUMNA 7 COBERTURA E IMPACTO</b>
Seminario regional Sobre Derecho a la educación	Académicos, Escuelas formadoras de docentes, padres y estudiantes. Medios de comunicación local	Mineduc, Depto Extraescolar y PFC, Programa Educación y Democracia	Locales I, II, III, X	Seminario	1999	300 personas
Concurso Nacional de Ensayo Premio Anual Profesor Jorge Millas	Escritores del País	Mineduc Sech	Nacional	Concurso	1993-1999	No definida
El Consejo de Curso, un espacio de participación	Niños y Niñas de 11 a 14 años	Depto Extraescolar y PFC	Local	Taller y Proyecto Grupo-curso	1998	6200 Estudiantes 143 Profesores Jefes
Niños y Niñas en la Comunidad	Niños y Niñas de 11 a 14 años	Depto Extraescolar Y PFC	Local	Metodología de Proyecto	1998	2600 Estudiantes 130 Profesores Jefes 130 Comunidades
Elaboración Democrática del Reglamento Interno Escolar	Escuelas Básicas	Mineduc, Programa Educación y Democracia	Local	Estudio	1999	7 Escuelas participantes. Escuelas básicas destinatarias
Resolución pacífica de conflictos	Escuelas Básicas	Mineduc, Programa Educación y Democracia	Local	Estudio	1999	7 Escuelas participantes. Escuelas básicas del país como destinatarias



REPUBLICA DE CHILE  
MINISTERIO DE EDUCACION

---

<p>Apoyar a la Gestión de los Centros de Padres</p>	<p>Dirigentes de Centros de Padres de escuelas Municipalizadas a nivel comunal</p>	<p>ONGs y Secretarías Regionales Ministeriales</p>	<p>Visibilizar a los Centros de Padres como organización interlocutora del Proceso de Reforma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuentros Informativos del proceso de Reforma.</li> <li>• Trabajos de grupo de Centros de Padres inter escuela con el fin de compartir experiencias.</li> <li>• Análisis y levantamiento de Estrategias de utilización de material de Apoyo a la Gestión de Centros de Padres y Apoderados (video y 9 cartillas educativas).</li> </ul>	<p>1996</p>	<p>2.500 Centros de Padres aproximadamente desde 1996 a 1999.</p>
---	--	--	--	---	-------------	---

**COMPETENCIA BÁSICA 3. Desarrollar una vida sexual, afectiva y familiar plena**

<b>COLUMNA 1 NOMBRE DE LOS PROGRAMAS</b>	<b>COLUMNA 2 POBLACION OBJETIVO O BENEFICIA-RIA</b>	<b>COLUMNA 3 INSTITUCIONES RESPONSABLES Y EJECUTORAS DEL PROGRAMA</b>	<b>COL.4 ALCANCE</b>	<b>COLUMNA 5 ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS O MEDIATICAS.</b>	<b>COL. 6 AÑO DE INICIO Y AÑO DE TERMINO SI CON-CLUYÓ</b>	<b>COLUMNA 7 COBERTURA E IMPACTO</b>
Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad.	Alumnos/as de enseñanza media, docentes y padres.	Secretarías Regionales Ministeriales.	Crear condiciones básicas a nivel de los liceos para abordar la Educación Afectivo Sexual de los/las jóvenes de enseñanza media.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo de tres días de conversación entre pares (alumnos/as, docentes y padres), acerca de la afectividad y sexualidad, en el que participan para informar y orientar agentes educativos del área de la salud, socioafectivo, y ético.</li> </ul>	1996	Entre 1996 y 1999 230.000 alumnos/as 12.000 docentes 30.000 padres provenientes de un total de aproximadamente 600 liceos.

**COMPETENCIA BÁSICA 4. Adoptar estilos de vida físicos y mentalmente saludables**

<b>COLUMNA 1 NOMBRE DE LOS PROGRAMAS</b>	<b>COLUMNA 2 POBLACION OBJETIVO O BENEFICIA-RIA</b>	<b>COLUMNA 3 INSTITUCIONES RESPONSABLES Y EJECUTORAS DEL PROGRAMA</b>	<b>COL.4 ALCANCE</b>	<b>COLUMNA 5 ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS O MEDIATICAS.</b>	<b>COL. 6 AÑO DE INICIO Y AÑO DE TERMINO SI CON- CLUYÓ</b>	<b>COLUMNA 7 COBERTURA IMPACTO</b>	<b>E</b>
Maruri y Tutibu: Prevención Temprana	Alumnos, Profesores y padres de 1° ciclo básico	Ministerio de Educación	Nacional. 4 Regiones	Capacitación a Profesores	1999	6.400	
Para Ser y Crecer	Alumnos, Profesores y padres de 2° ciclo básico	Ministerio de Educación	Nacional 11 Regiones	Capacitación a profesores	1998	20.800	
Pasarlo Bien	Alumnos, Profesores y padres de 2° ciclo básico	Ministerio de Educación	Nacional 10 Regiones	Capacitación a Profesores	1999	20.800	
Vitales y Libres	Alumnos, Profesores y padres de 1° y 2° E.M.	Ministerio de Educación	Nacional 6 Regiones	Capacitación a profesores	1999	9.600	
Cable a Tierra	Alumnos, Profesores y padres de 3° y 4° E.M.	Ministerio de Educación	Nacional 5 Regiones	Capacitación a profesores	1999	9.600	
Dile No por la Radio	Alumnos de 7° Básico a 4° E.M.	Ministerio de Educación	Nacional	Concurso Radial	1999	5.000	
Día de la Prevención	Comunidad Educativa	Ministerio de Educación	Nacional	Campaña Nacional	1998	10.000	
En Contacto	Padres y Apoderados	Ministerio de Educación	Nacional	Capacitación a Profesores	1996	40.000	
Fondo Nacional Concursable de Proyectos de Prevención del Consumo de Drogas	Unidad Educativa 5° Básico a 4° E.M., Escuelas y Liceos Municipales	Mineduc/Conace	Nacional	Campaña y difusión nacional	1998	545.000	

**COMPETENCIA BÁSICA 5. Reconocer y afirmar la igualdad de derechos y oportunidades y el respeto a la diversidad ante las diferencias de género, las étnico –culturales y las culturales en general**

<b>COLUMNA 1 NOMBRE DE LOS PROGRAMAS</b>	<b>COLUMNA 2 POBLACION OBJETIVO O BENEFICIA-RIA</b>	<b>COLUMNA 3 INSTITUCIONES RESPONSABLES Y EJECUTORAS DEL PROGRAMA</b>	<b>COL.4 ALCANCE</b>	<b>COLUMNA 5 ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS O MEDIATICAS.</b>	<b>COL. 6 AÑO DE INICIO Y AÑO DE TERMINO SI CON- CLUYÓ</b>	<b>COLUMNA 7 COBERTURA E IMPACTO</b>
Desarrollo de la socioafectividad con perspectiva de género.	Docentes y alumnado de 7° y 8° año básico	MINEDUC – Establecimientos Educativos	Reflexionar sobre los agentes de socialización familia – escuela desde la perspectiva de género	Utilización de materiales de Autoaprendizaje y Guía de Apoyo para docentes.	1997	300 alumnos/as 860 docentes.
Fomento del Liderazgo Femenino	Docentes y alumnas de Enseñanza Media.	MINEDUC – SERNAM – EDUK	Promoción de competencias para el protagonismo y la participación de las niñas en el liceo.	Implementación de Talleres, con materiales de Apoyo para los docentes y alumnas.	1998 1999	5.000 alumnas 500 docentes.

**COMPETENCIA BÁSICA 6. Respetar y cuidar el medio –ambiente**

<b>COLUMNA 1 NOMBRE DE LOS PROGRAMAS</b>	<b>COLUMNA 2 POBLACION OBJETIVO O BENEFICIA-RIA</b>	<b>COLUMNA 3 INSTITUCIONES RESPONSABLES Y EJECUTORAS DEL PROGRAMA</b>	<b>COL.4 ALCANCE</b>	<b>COLUMNA 5 ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS O MEDIATICAS.</b>	<b>COL. 6 AÑO DE INICIO Y AÑO DE TERMINO SI CON- CLUYÓ</b>	<b>COLUMNA 7 COBERTURA E IMPACTO</b>
Cai	Profesores Educación Básica Alumnos 5° A8°	Mineduc	Programa Nacional	Talleres Profesores/As Publicas	1997	8.000 Alumnos/Año 300 Profesores/Año
Inserción Ambiental En TP	Profesores Tp Alumnos Tp	Mineduc	Multiregional	Capacitación Proyectos	1997	200 Profesores 5.000 Alumnos
Monitoreo Rio Loa	Profesores Básica Alumnos	Mineduc	II Región	Estudio De Variables	1997	300 Alumnos 20 Profesores
PME Ambientales	Profesores, Alumnos Educación Básica	Mineduc	Nacional	Proyectos	1996-1998	180 Escuelas 500 Profesores
Globe	Profesores Y Alumnos	Mineduc	X Región	Monitoreo Científico	1998	5 Profesores 200 Alumnos

**Bibliografía utilizada en la Elaboración de este Informe:**

1. Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, “Los Desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo XXI”. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1995.
2. Cox, Cristián: “La Reforma Educacional Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación”. Documento de trabajo, mayo de 1997.
3. García-Huidobro, J.E, Editor: “La Reforma Educacional Chilena”. Editorial Popular, Madrid, 1999.
4. Ministerio de Educación, Departamento de Estudios, División de Planificación y Presupuesto: “Compendio de Información Estadística, 1997”. Santiago, 1998.
5. Ministerio de Educación, Departamento de Estudios, División de Planificación y Presupuesto: “Compendio de Información Estadística, 1998”. Santiago, 1999.
6. Ministerio de Educación: “Reforma en Marcha: buena educación para todos”. 1998.
7. Ministerio de Educación: “Informe evaluativo final de la ejecución del Programa de Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación básica”. Documento presentado a la Misión de Cierre del Banco Mundial. 1997.
8. Ministerio de Educación: “Evaluación de Programas de Educación Parvularia en Chile: resultados y desafíos”. Santiago, 1999.
9. Ministerio de Educación: Castellano. Resultados Simce Octavos años. 1997
10. Ministerio de Educación: Matemáticas. Resultados Simce Octavos años. 1997
11. Ministerio de Educación: “Evaluación de la Red de asistencia técnica de la Red Enlaces”. Santiago, 1998.
12. Ministerio de Educación: “Reconocimiento al Compromiso Docente. Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educativos”. Santiago, 1998.
13. Ministerio de Planificación Nacional: “Resultados Encuesta CASEN 1998”. Documento N° 5, Situación de la Educación en Chile. División Social, 1999.
14. Ministerio de Planificación Nacional: “Información Estadística para el Seguimiento del Plan nacional de la Infancia 1990-1998”. Santiago, 1999.