

INFORME

**FACTORES INFLUYENTES EN LA
VALORACIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA**

Enero 2015

Tabla de contenido

I. Antecedentes	6
II. Objetivos	7
1. Objetivo General	7
2. Objetivos Específicos.....	7
III. Marco de Referencia	7
IV. Metodología	12
1. Revisión Bibliográfica	12
1.2 Recopilación.....	13
1.3 Selección	15
1.4 Organización.....	15
1.5 Análisis y Síntesis	17
2. Selección de Países	17
2.1 Primera etapa.....	17
2.2 Segunda etapa.....	18
2.3 Tercera Etapa.....	19
3. Limitaciones del presente estudio	22
V. Breve Historia de la Educación Pública en Chile	23
1. La Educación Pública el Siglo XIX.....	23
2. La Educación Pública el Siglo XX.....	24
3. La Educación Pública el Siglo XXI.....	25
VI. Análisis Descriptivo de Contenido	27
1. Bélgica	27
1.1 Infraestructura/Equipamiento	29
1.2 Cuerpo docente.....	29
1.3 Gestión administrativa	31
1.4 Ubicación geográfica	31
1.5 Orientación de los establecimientos	32
1.6 Restricción presupuestaria.....	32
1.7 Juicios de calidad	32
1.8 Resultados académicos.....	32
1.9 Dependencia administrativa de los establecimientos.....	33
2. Canadá	33
2.1 Infraestructura/Equipamiento	34
2.2 Cuerpo docente.....	35
2.3 Gestión administrativa	35
2.4 Ubicación geográfica	36
2.5 Orientación de los establecimientos	36
2.6 Restricción presupuestaria.....	37
2.7 Juicios de calidad	37
2.8 Resultados académicos.....	38

2.9 Dependencia administrativa de los establecimientos.....	38
3. Chile	40
3.1 Infraestructura/Equipamiento	40
3.2 Cuerpo docente.....	41
3.3 Gestión administrativa	42
3.4 Ubicación geográfica	43
3.5 Orientación de los establecimientos	43
3.6 Restricción presupuestaria.....	44
3.7 Juicios de calidad	44
3.8 Resultados Académicos	45
3.9 Dependencia administrativa de los establecimientos.....	46
4. Costa Rica.....	47
4.1 Infraestructura/Equipamiento	49
4.2 Cuerpo docente.....	49
4.3 Gestión administrativa	50
4.4 Ubicación geográfica	50
4.5 Orientación de los establecimientos	50
4.6 Restricción presupuestaria.....	51
4.7 Juicios de calidad	51
4.8 Resultados académicos.....	52
4.9 Dependencia administrativa de los establecimientos.....	53
5. Finlandia.....	54
5.1 Infraestructura/Equipamiento	55
5.2 Cuerpo docente.....	56
5.3 Gestión administrativa	57
5.4 Ubicación geográfica	58
5.5 Orientación de los establecimientos	58
5.6 Restricción presupuestaria.....	59
5.7 Juicios de calidad	59
5.8 Resultados académicos.....	59
5.9 Dependencia administrativa de los establecimientos.....	60
6. Irlanda	61
6.1 Infraestructura/Equipamiento	63
6.2 Cuerpo docente.....	63
6.3 Gestión administrativa	64
6.4 Ubicación geográfica	64
6.5 Orientación de los establecimientos	64
6.6 Restricción presupuestaria.....	65
6.7 Juicios de calidad	65
6.8 Resultados académicos.....	66
6.9 Dependencia administrativa de los establecimientos.....	67
7. México.....	67
7.1 Infraestructura/Equipamiento	68
7.2 Cuerpo docente.....	69
7.3 Gestión administrativa	70
7.4 Ubicación geográfica	71
7.5 Orientación de los establecimientos	71
7.6 Restricción presupuestaria.....	72

7.7 Juicios de calidad	72
7.8 Dependencia administrativa de los establecimientos.....	73
8. Nueva Zelanda	74
8.1 Infraestructura/Equipamiento	75
8.2 Cuerpo docente.....	75
8.3 Gestión administrativa	76
8.4 Ubicación geográfica	76
8.5 Orientación de los establecimientos	77
8.6 Restricción presupuestaria.....	77
8.7 Juicios de calidad	77
8.8 Resultados académicos.....	77
8.9 Dependencia administrativa de los establecimientos.....	79
9. Reino Unido	79
9.1 Infraestructura/Equipamiento	83
9.2 Cuerpo docente.....	84
9.3 Gestión administrativa	84
9.4 Ubicación geográfica	85
9.5 Orientación de los establecimientos	86
9.6 Restricción presupuestaria.....	86
9.7 Juicios de calidad	86
9.8 Resultados académicos.....	86
9.9 Dependencia administrativa de los establecimientos.....	87
10. Uruguay.....	88
10.1 Infraestructura/Equipamiento	89
10.2 Cuerpo docente.....	90
10.3 Gestión administrativa	92
10.4 Ubicación geográfica	93
10.5 Orientación de los establecimientos	94
10.6 Restricción presupuestaria.....	94
10.7 Juicios de calidad	94
10.8 Resultados académicos.....	94
10.9 Dependencia administrativa de los establecimientos.....	95
VII. Análisis Comparativo	95
1. Recursos de los Establecimientos	95
1.1. Infraestructura/Equipamiento: un problema latinoamericano	96
1.2. Cuerpo docente: la importancia de la comunicación	97
1.3. Gestión Administrativa de los Establecimientos	100
2. Otros Factores de Decisión	102
2.1. Ubicación Geográfica de los Establecimientos	102
2.2. Orientación de los Establecimientos	104
2.3. Restricciones Presupuestarias.....	105
3. Concepto de Calidad Educativa y Resultados Académicos	106
4. Dependencia Administrativa de los Establecimientos	108
VIII. Conclusiones	109
IX. Referencias Bibliográficas.....	110
1. Revisión bibliográfica	110

<i>Bélgica</i>	110
<i>Canadá</i>	111
<i>Chile</i>	111
<i>Costa Rica</i>	112
<i>Finlandia</i>	112
<i>Irlanda</i>	113
<i>Nueva Zelanda</i>	113
<i>México</i>	114
<i>Reino Unido</i>	115
<i>Uruguay</i>	115
2. Bibliografía de contexto	115

I. Antecedentes

En la actualidad el Gobierno de Chile se encuentra desarrollando y aplicando una serie de medidas en el contexto de la Reforma Educacional que se está llevando a cabo en el país. Los pilares de ésta Reforma son¹;

1. Mejorar y asegurar la calidad de la educación para todos y todas, independiente de su nivel socioeconómico,
2. Generar un sistema más equitativo e inclusivo,
3. Asegurar la educación como un derecho social garantizado por el Estado,
4. Fortalecer la Educación Pública,
5. Mejorar el sistema íntegramente, fortaleciendo tanto la educación inicial, general, superior, educación técnica y profesión docente.
6. Poner en el centro a las personas y comunidades educativas: niños, niñas y jóvenes, profesores, padres y apoderados, directivos y comunidad.
7. Fomentar la participación y el involucramiento de las familias y de la ciudadanía en los esfuerzos por mejorar la educación chilena.

En relación al cuarto punto sobre el fortalecimiento de la educación pública, se solicita un estudio sobre los “factores influyentes en la valoración de la educación pública”, cuyo objetivo es determinar y analizar cuáles serían los factores que influirían en la valoración positiva de la educación pública tanto a nivel nacional como internacional.

La metodología sugerida es una revisión bibliográfica, solicitándose los siguientes productos²:

- Revisión bibliográfica de los países en que la educación pública es valorada positivamente y definidos como referentes por el MINEDUC.
- Revisión bibliográfica de la educación pública que ha existido en Chile y sus diferentes elementos de valoración.
- Análisis y sistematización de la información recabada en los puntos anteriores, y comparada con la educación pública actual, a través de un análisis FODA u otra metodología que se definirá en las reuniones con la contraparte técnica.
- Entrega de Informe Final que resuma los principales hallazgos del estudio e incluya recomendaciones para incorporar en la educación pública chilena actual.

¹ Fuente: La Reforma Educacional. Primeras Iniciativas Legislativas. Presentación ante la Comisión de Educación de la Honorable Cámara de Diputados. Junio 2014. Ministerio de Educación.

² Términos de Referencia

- Presentación en software Power Point que resuma los principales hallazgos.

El propósito del presente documento es presentar el informe final, que contempla la revisión bibliográfica de Chile, y los siguientes países: Bélgica, Canadá, Costa Rica, Finlandia, Irlanda, México, Nueva Zelanda, Reino Unido y Uruguay. Se presentan adicionalmente datos históricos y contextuales del escenario chileno, y datos contextuales de cada sistema educativo analizado. Se detalla la metodología utilizada, y se adjuntan en anexo, las matrices de organización de la información, con las cuáles se ha elaborado el presente informe.

II. Objetivos

1. Objetivo General

Determinar factores que influyen en la valoración de la educación pública.

2. Objetivos Específicos

1. Elaborar una definición para el concepto de valoración de la educación pública.
2. Determinar y analizar los factores que influyen en la valoración positiva y/o negativa de la educación pública en una selección de países.
3. Determinar y analizar los factores que influyen en la valoración positiva y/o negativa de la educación pública en Chile.

III. Marco de Referencia

En la actualidad, el sistema escolar chileno, se caracteriza por tener una organización descentralizada. Esto significa que la administración de los distintos establecimientos, se realiza a través de instituciones del Estado autónomas, municipales, fundaciones, y privados, quienes asumen ante el Estado la responsabilidad de otorgar educación y mantener el establecimiento educacional en las condiciones requeridas para cumplir su mandato. Según datos de la OCDE (2012), Chile concentra la matrícula escolar en instituciones privadas -con o sin subvención del Estado-, con un 66% de estudiantes en este tipo de instituciones, dejando un 34% de estudiantes en establecimientos exclusivamente de financiamiento público.

Los establecimientos de exclusivo financiamiento público dependen de las Municipalidades, las cuáles reciben fondos del gobierno central y asignan presupuesto a los distintos establecimientos de su dependencia. Las Municipalidades son así mismo las encargadas de tomar decisiones de inversión y las que planifican el desarrollo de la educación pública comunal en el mediano y largo plazo³.

El decremento sostenido de matrícula que ha tenido la educación pública escolar en Chile pone cuestionamientos a la educación pública escolar, pero en particular, objeto de la presente revisión, acerca de la valoración que se hace de la educación pública escolar en el país.

La pregunta por la valoración de la educación pública remite al reconocimiento, la estima y la apreciación que se hace de ella⁴. La valoración responde a percepciones subjetivas que dependen del contexto de las personas y cómo éstas evalúan algo determinado. La reputación por su parte consiste en la evaluación social que hace la opinión pública de una organización determinada⁵. Para esta revisión se utilizará la definición de reputación que desarrolla Tshabangu: “la reputación será definida como la evaluación que se hace de los establecimientos escolares y su accionar, por *stakeholders* internos y externos” (Tshabangu, 2012)⁶.

La reputación es algo dinámico, dos de sus elementos más importantes son la identidad y la imagen, que se encuentran estrechamente relacionadas. La imagen refiere a cómo la organización es percibida por los *stakeholders* externos, tales como: padres, líderes de la sociedad, organizaciones no gubernamentales, comunidad en general, y el gobierno. La imagen, estaría construida a partir de creencias, ideas e impresiones que el público tiene de la escuela⁷. La reputación corresponde a los juicios de valor que elabora la opinión pública a partir de las cualidades de las escuelas, tales como confiabilidad, integridad y consistencia⁸. Por otra parte, la identidad concierne a los *stakeholders* internos, la cual es atingente a estudiantes, docentes, administradores y cualquier otro empleado al interno de las escuelas⁹.

³ Portales, Jaime. Impacto y comportamiento del sistema de subvenciones en la educación pública chilena. Notas para Educación. Número 9. 2011. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).

⁴ Definición de valorar, disponible en <http://lema.rae.es/drae/?val=valoraci%C3%B3n>. Consultada el 24.11.2014

⁵ Tshabangu, Joseph. Perceptions of stakeholders on how schools in the Fezile Dabi District manage reputation. Capítulo 2. The essence of reputation management in public schools. North West University, Sudafrica. 2012.

⁶ Traducción propia del texto original.

⁷ Weiwei, T. 2007. Corporate reputation on customer loyalty: a review and corporate reputation on customer loyalty. Management Science and Engineering 1(2): 57-62. Trabajo citado por Tshabangu, Joseph. 2012

⁸ Bennett, R. & Rentschler, R. 2003. Foreword by the guest editors, Corporate reputation review, 6(3): 207-211. Trabajo citado por Tshabangu, Joseph. 2012

⁹ Schultz, H.B, Werner, A. 2005. Reputation management. Trabajo citado por Tshabangu, Joseph. 2012

La reputación de una institución educacional se encuentra estrechamente relacionada con los servicios que el establecimiento ofrece. De este modo, la salud física y mental, y el desarrollo y comportamiento social de los estudiantes, dependen de la calidad de los servicios que la escuela ofrece. En este sentido, la escuela tendrá una buena reputación en la comunidad en la medida que logre estos propósitos y la comunidad se percate de ello.

Las escuelas son identificadas en base a su reputación, tanto *stakeholders* internos como externos juegan un importante rol en la construcción de la reputación. Existe literatura que afirmaría que las Municipalidades, a través de las corporaciones municipales, o departamentos de educación, contribuirían a construir una reputación de los establecimientos públicos de la comuna, afectando sus resultados y capacidad de captación/retención de matrícula en el tiempo. En la misma línea, a las personas no sólo les importaría la reputación y desempeño de las escuelas, sino que también importaría la reputación del municipio o de la comuna donde se hallan las escuelas¹⁰.

Los principales criterios de la reputación de un establecimiento educacional son los siguientes¹¹:

- Calidad de la educación docente
- Calidad de la administración de los establecimientos
- Solidez financiera de los establecimientos; equipamiento, infraestructura y materiales adecuados para el aprendizaje.
- Ambiente laboral
- Atractivo emocional; implica respeto, apreciación, confianza y lealtad, tanto para *stakeholders* internos como externos.
- Responsabilidad social; desarrollo de buenos y responsables ciudadanos, que dan apoyo a la comunidad.
- Ética corporativa, externa y en el trabajo con los estudiantes.

En la misma línea Tshabangu (2012) señala **factores que influirían en una buena reputación de los establecimientos**, a saber:

¹⁰ Sharon Gewirtz, Stephen J. Ball, Richard Bowe, Markets, Choice and Equity in Education, Open University Press, Buckingham, 1995. Citado por Portales, Jaime (2011)

¹¹ Westcott, S. 2005. The importance of reputation. Trabajo citado por Tshabangu, Joseph. 2012

- **Accountability:** Referida a la obligación institucional de rendir cuenta de sus actividades, aceptar la responsabilidad de las mismas, y transparentar la finanzas de la organización¹².
- **Gestión financiera del establecimiento:** Existe consenso en que es fundamental que la escuela identifique necesidades de acuerdo a sus metas, y en consecuencia planifique financieramente; planificación, organización, control financiero y monitoreo de los recursos financieros, son importantes para el logro de objetivos.
- **Comunicación:** La comunicación entre el establecimiento y la comunidad escolar tiene ventajas. Lo habitual es la comunicación *one-way* a través de circulares o reuniones generales de apoderados. No obstante, el peligro de comunicarse de este modo son los pocos esfuerzos que hará el establecimiento por comunicarse en otro modo, perdiendo importante información cultural acerca de los alumnos y sus padres, así como sus puntos de vista sobre la educación de sus pupilos. Las escuelas debiesen generar oportunidades para escuchar las opiniones de los padres, como *partners* en el proceso educativo, generando un sistema recíproco de comunicación¹³. El diálogo efectivo generaría confianza, apreciación mutua y un interesante contraste de perspectivas que sin duda enriquecerían los procesos de aprendizaje de los alumnos.
- **Liderazgo:** Un buen liderazgo influye en los miembros de una organización para el cumplimiento de las metas propuestas. Implica orientar y dirigir los equipos al logro de objetivos. En el contexto de la escuela, el líder, debe ser asertivo y monitorear la correcta ejecución de actividades, ser comunicativo y crear comunidad escolar. Debe dirigir, orientar, guiar, ser un mentor, educar, asistir y dar apoyo a todo el *staff* del establecimiento. Focalizarlos, compartir una visión y una estrategia orientada al logro¹⁴.
- **Rendimiento académico:** La efectividad de una escuela, y su reputación, a menudo están basadas en resultados académicos. Los padres son atraídos por las escuelas con buenos resultados académicos en las evaluaciones nacionales, y muchas veces eligen escuelas sustentados en los buenos resultados.

¹² Steyn, J.C., De Klerk, J. & Du Plessis, W.S. 2008. Education for democracy (4th ed). Durbanville: Wachwa Publisher cc. Trabajo citado por Tshabangu, Joseph. 2012

¹³ Hanhan, S.F. 1998. Parent-Teacher Communication: Who's Talking? In Fuller ML & Olson G. Home-school relations: working successful with parents and families. Needham Heights, MA: Allayn & Bacon. Trabajo citado por Tshabangu, Joseph. 2012

¹⁴ Prinsloo, I.J. 2003. Leadership and motivational skills [In van Deventer, I & Kruger, A.G. An educators guide to school management skills. Pretoria: Van Schaik. Trabajo citado por Tshabangu, Joseph. 2012

- **Clima organizacional en el establecimiento:** El clima organizacional es un concepto que refiere a la atmosfera de la escuela, la experiencia de los docentes y del personal de la escuela. Responde a percepciones mutuas, políticas organizacionales, prácticas y procedimientos que afectan las actitudes y el comportamiento del *staff*¹⁵. La meta de cada escuela que utilice estrategias de manejo de la reputación debería ser mejorar el clima escolar¹⁶. Las escuelas deberían hacer esfuerzos para enriquecer el clima laboral y mejorar las condiciones de los educadores, de este modo ellos podrán enseñar mejor y los alumnos mejorar¹⁷.

Complementariamente, Tshabangu (2012) señala **factores que influirían en una mala reputación de los establecimientos**, a saber:

- **Conflictos:** El manejo de los conflictos es esencial para la efectividad de las escuelas. El conflicto es inevitable, y a menudo algo bueno, no obstante existen instancias en que los Directores y/o administradores de escuelas toman posiciones autoritarias frente a los conflictos, presionando a los docentes para no interrumpir sus actividades. La negociación y mediación son mejores estrategias para resolver los conflictos y aportar en los procesos de aprendizaje organizacional.
- **Colapso de la cultura de enseñanza y aprendizaje (*Culture of learning and teaching, COLT*):** El concepto de COLT refiere a las actitudes en relación al aprendizaje y enseñanza, así como la calidad de ambos procesos¹⁸. Existen varios factores que podrían alterar estos procesos, tales como: docentes sin deseo de enseñar, tensión entre los distintos actores de la escuela, delincuencia al interior de los establecimientos, abuso de drogas, baja asistencia, altas tasas de deserción, malos resultados académicos, liderazgos débiles, mala administración, baja moral entre docentes, alta rotación de autoridades, y malas condiciones de equipamiento, servicios e infraestructura¹⁹.
- **Reportes negativos en los medios de comunicación:** Cuando los diarios locales reportan historias de violencia, drogas, abuso de alcohol, abusos sexuales, *bullying*

¹⁵ Dryfoos, F. 2000. Evaluation of community schools: an early look. Washington DC: Coalition for community schools. Dryfoos, F. 2000. Trabajo citado por Tshabangu, Joseph. 2012

¹⁶ Hargreaves, A & Fink, D. 2006. "Sustainable leadership" Journal of educational change,7 (1-7): 109-111. Trabajo citado por Tshabangu, Joseph. 2012

¹⁷ Keefe, L. 2003. Getting employees to speak up. Risk Management magazine, 50: 44-46. Trabajo citado por Tshabangu, Joseph. 2012

¹⁸ Van der Berg, S. & Burger, R. 2002. Education and socio-economic differentials: a study of school performance in the Western Cape. South African Journal of Economics,7(3): 496-522. Trabajo citado por Tshabangu, Joseph. 2012

¹⁹ Gustafsson, M. 2007. Using the hierarchical linear model to understand school production in South Africa. South African Journal of Economics, 75(1): 84-98. Trabajo citado por Tshabangu, Joseph. 2012

y embarazo adolescente, alientan a los padres a buscar otras alternativas para educar a sus hijos. Este tipo de noticias inciden directamente en la reputación de las escuelas.

Las instituciones que poseen una buena reputación tienen múltiples beneficios, uno de ellos es poder seleccionar a sus estudiantes. La selección puede incluso considerar sólo aquellos estudiantes con mejor rendimiento académico, quienes finalmente ayudarían a incrementar aún más la reputación de este tipo de escuelas. En tanto, aquellas escuelas con mala reputación, ven disminuida su matrícula a lo largo del tiempo y, generalmente, los padres hacen de estas escuelas su última opción.²⁰

Los distintos factores que influyen en la reputación son considerados por los padres al momento de tomar una decisión respecto a cómo y dónde educar a sus hijos. La reputación y valoración –finalmente- se materializan en la elección de los padres al momento de seleccionar instituciones para educar a sus hijos. Atendiendo este contexto, se revisará factores que influyen en la valoración de la educación pública en términos de la elección de colegio, tales como la infraestructura y el equipamiento de los establecimientos, el cuerpo docente, la gestión interna, la ubicación geográfica; la orientación de los establecimientos, que pareciera ser un factor relevante en el contexto chileno, la restricción presupuestaria, la calidad de los establecimientos; y en virtud del contexto chileno: la dependencia administrativa de los mismos.

IV. Metodología

1. Revisión Bibliográfica

Las revisiones bibliográficas tienen por objetivo analizar y sintetizar el material publicado sobre un tema a elección y así evaluar distintos aspectos sobre dicho material, generando en un solo trabajo una descripción detallada sobre el estado del arte de un tema específico.

En las revisiones no se generan o analizan datos originales sino que se toma información proveniente de otros artículos científicos con el fin de analizar y sintetizar los resultados. Se evalúan, entre otros aspectos²¹:

²⁰ Bisschoff, T., Du Plessis, P. & Smith, E. 2004. *Effective School Marketing*. Pretoria: JLvanschaik. Trabajo citado por Tshabangu, Joseph. 2012

²¹ Roussos, Andrés. PREPARACIÓN DE UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA PARA SU PUBLICACIÓN: Cuando un solo artículo nos habla de muchos trabajos. En *Reportajes de Investigación*. FUNICS, Universidad de Belgrano. Junio 2011.

- El grado de conocimiento sobre un tema elegido
- El análisis y síntesis de las distintas posturas existentes sobre un tema
- El análisis y síntesis de aspectos comunes que puedan poseer distintas temáticas que hasta la fecha no hayan sido comparadas.
- El análisis histórico en relación al surgimiento y evolución de un tema
- La descripción de distintas técnicas involucradas en la resolución de algún problema

Finalmente, el proceso de la revisión propuesta consistirá en recopilar, seleccionar, organizar, analizar y sintetizar la información relevante;

Diagrama de Revisión Bibliográfica



1.2 Recopilación

La etapa de **recopilación** se llevó a cabo a través de la multibúsqueda en motores de búsqueda; los utilizados fueron;

1. Scholar Google. Disponible en <http://scholar.google.com/>
2. Biblioteca UC. Disponible en bibliotecas.uc.cl. En este sitio se utilizó la multibúsqueda que permite el acceso a el catálogo de la Universidad, distintas bases de datos, numerosas revistas electrónicas y el repositorio UC, lugar dónde se almacena la investigación producida en la misma universidad. Las bases de datos utilizadas son:
 - Scopus
 - Web of Knowledge
 - ProQuest

- Vía EBSCOhost: Academic Search Premier, Econlit, ERIC, PsycARTICLES, PsycINFO, PsycCRITIQUES.

El proceso de búsqueda se realizó a través de palabras clave, las que fueron utilizadas en forma combinada. La búsqueda procedió en idioma español e idioma inglés. Para mayor claridad de las palabras utilizadas para la búsqueda se definieron tres grupos: el primero referente a los países, el segundo referente a los conceptos relacionados con el ámbito de valoración, y un tercer grupo, que encuadra los sistemas educativos.

Grupo 1: Países	Grupo 2: Conceptos clave	Grupo 3: Sistema educativo
Bélgica (<i>Belgium</i>)	Valoración (<i>Assessment, appreciation, appraisal</i>)	Sistema educativo, educacional. (<i>Education system, educational system</i>)
Canadá (<i>Canada</i>)	Reputación (<i>Reputation</i>)	Educación Pública (<i>Public education, public education system</i>)
Chile (<i>Chile</i>)	Percepción (<i>Perception</i>)	Escuelas/Colegios públicos (<i>Public schools</i>)
Costa Rica (<i>Costa Rica</i>)	Imagen (<i>Image</i>)	Evaluación de la Educación Pública (<i>Evaluation of public education</i>)
Finlandia (<i>Finland</i>)	Identidad (<i>Identity</i>)	Logros educativos (<i>Educational attainment</i>)
Irlanda (<i>Ireland</i>)	Actores relevantes (<i>Stakeholders</i>)	Rendimiento educativo (<i>Academic achievement, Academic performance, Learning outcomes</i>)
México (<i>Mexico</i>)	Elección de colegio (<i>School choice</i>)	Evaluación de resultados académicos (<i>Assesment of learning outcomes, evaluation of academic performance</i>)
Nueva Zelanda (<i>New Zeland</i>)	Atractivo emocional (<i>Emotional appeal</i>)	-
Reino Unido	-	-

Grupo 1: Países	Grupo 2: Conceptos clave	Grupo 3: Sistema educativo
(United Kingdom)		
Uruguay (Uruguay)	-	-

1.3 Selección

La **selección** de los distintos textos²² se determinó a través del cumplimiento de los criterios de inclusión y/o exclusión definidos, tales como:

1.3.1 Criterios de inclusión

1. Trate de al menos uno de los países seleccionados para esta revisión.
2. Considere alguno de los conceptos clave cómo objetivo del estudio, y/o lo incluya en su marco de referencia.
3. Esté directamente relacionado con conceptos del Grupo 3: Sistema Educativo.
4. Traten de educación primaria y secundaria.

1.3.2 Criterios de exclusión

1. La bibliografía utilizada para la revisión no debe ser publicada antes de Enero 2000. Se excluye de éste criterio estudios tipo encuesta para el caso chileno y marco de referencia.
2. Los estudios tipo encuesta, para el caso chileno, no deben ser publicados con anterioridad a Enero 1991. Este criterio se plantea considerando la escasez de estudios de este tipo, relativos a esta revisión.
3. Los objetivos de los estudios estén centrados en la efectividad de las escuelas a partir de los sistemas de financiamiento de las mismas como factor explicativo.

1.4 Organización

La etapa de **organización** de la información ya seleccionada se ha organizado a través de matrices de contenidos para los distintos países las cuáles se adjuntan en anexo.

²² Se usa la palabra 'texto' asumiendo una nominación genérica para estudios, reportes de investigación, artículos de opinión, revisiones bibliográficas, meta análisis y presentaciones de seminarios y/o congresos.

Cada matriz incluye contiene los siguientes elementos:

Datos Referencias Bibliográficas

- **Título:** corresponde al título el texto a trabajar.
- **Autor (es):** se señalan los autores.
- **Año:** año de publicación del texto.
- **Tipo:** Se explicita que tipo de documento es; estudio, artículo de opinión, presentación de seminario, congreso, etc.
- **Unidad de Análisis:** Si aplicase, corresponde al qué o quién es objeto de interés en la investigación.
- **Metodología:** Para el caso de los estudios se explicita la metodología utilizada.

Categorías de análisis

- **Infraestructura/Equipamiento:** Hallazgos u opiniones relativas al equipamiento y/o infraestructura de establecimientos.
- **Cuerpo docente:** Hallazgos u opiniones relativas al cuerpo docente de los establecimientos; y formación docente.
- **Gestión administrativa:** Refiere a aspectos de la gestión interna de los establecimientos; Dirección, Inspectores, administradores, etc.
- **Ubicación geográfica:** Hallazgos u opiniones relativos a la ubicación geográfica de los establecimientos como factor de decisión al momento de elegir un establecimiento.
- **Orientación de los establecimientos:** Hallazgos u opiniones relativos a la orientación de los establecimientos. La categoría se utilizará para incorporar el componente religioso o laico de los establecimientos, el componente lingüístico y el componente comunitario.
- **Restricción presupuestaria:** Hallazgos u opiniones relativas a la elección de establecimientos considerando el factor de restricción presupuestaria (o ninguna restricción), al momento de elegir un establecimiento.
- **Juicios de calidad:** En relación a ésta categoría, y atendiendo la revisión llevada a cabo, se decidió incluir debido a que no existe un único concepto de calidad. Corresponde a ésta categoría la incorporación de juicios de expertos u opinión pública –explícitos- sobre calidad; ya sea como factor determinante a la hora de tomar decisiones en relación a la elección de establecimientos o juicios relativos al sistema educacional y su contenido.
- **Resultados académicos:** Refiere a hallazgos relativos a la valoración de rendimientos académicos, como componentes de evaluación de la educación en general.

Adicionalmente, se consideran atribuciones de significado a indicadores de resultados académicos que se encuentren presenten en la literatura.

- **Dependencia administrativa de los establecimientos:** Hallazgos u opiniones relativas a la dependencia administrativa de los establecimientos y su rol como parte de la macro estructura “sistema educativo” de cada país revisado.

1.5 Análisis y Síntesis

El **análisis** será desarrollado en dos fases: una primera descriptiva, cuyo objeto es *examinar* los hallazgos, por país. Para posteriormente desarrollar una segunda fase de tipo comparativa y de análisis crítico, poniendo especial atención en los consensos y disensos de la información utilizada, incorporando el marco de referencia. La **síntesis** en tanto, corresponderá a las conclusiones más relevantes de éste trabajo.

2. Selección de Países

Atendiendo los objetivos de la revisión a realizar, *a priori* el sentido común orientaría la elección a países dónde la educación pública fuera valorada positivamente, sin embargo los factores que podrían llevar a esa valoración podrían ser distintos e incomparables. Una segunda reflexión, orientaría la decisión a países que revierten especial atención en el imaginario chileno, dónde los sistemas educacionales de esos países son admirados por sus buenos resultados, como por ejemplo Finlandia u Hong Kong. No obstante, los factores que influirían en una valoración positiva de la educación pública nuevamente podrían ser incomparables mermando la objetivación del análisis.

Sobre esto último, y con la intención de objetivar el análisis, se procedió a realizar la selección de países en distintas etapas, atendiendo datos de tipo cuantitativo. En consecuencia el primer criterio que nos permite observar resultados comparables entre países será: países que hayan rendido **la prueba PISA**.

2.1 Primera etapa

La prueba PISA es una medición internacional, realizada por la OECD, cada tres años, que permite monitorear resultados nacionales de modo confiable en el largo plazo, y de manera independiente de las mediciones de cada país. Permite comparar modelos

educativos desde los resultados, identificando prácticas y políticas que resultan efectivas y factores asociados a los rendimientos de los estudiantes.

Chile ha participado a la fecha en cuatro oportunidades: 2000, 2006, 2009 y 2012. Los países latinoamericanos que han participado son: México, Argentina, Brasil, Costa Rica, Colombia, Perú y Uruguay.

En su versión 2012, 65 países participaron de ésta prueba, 34 países miembros de la OECD –incluido Chile–, más 31 países *partners*, representando más del 80% de la economía mundial²³.

2.2 Segunda etapa

Una segunda selección, nuevamente con el fin de objetivar el análisis, versará sobre los buenos resultados. La definición que adoptada de ‘buenos resultados’ es que cada uno de los promedios de las pruebas PISA de Matemáticas, Lectura y Ciencias para el año 2012 sea sobre el promedio de la OECD. De un total de 65 países que rindieron la prueba PISA, la selección se reduce a 21 países, no encontrándose países latinoamericanos en la selección. Sin embargo, se considerará la inclusión de de tres países latinoamericanos, cuyos resultados –en conjunto con Chile– son considerados los más altos en el escenario latinoamericano.

Tabla N°1: Países de mejor rendimiento mundial en prueba PISA, y países Latinoamericanos de mejor rendimiento

	Promedio PISA 2012 Matemáticas	Promedio PISA 2012 Lectura	Promedio PISA 2012 Ciencias
Shanghái-China	613	570	580
Hong Kong-China	561	545	555
Singapur	573	542	551
Japón	536	538	547
Finlandia	519	524	545

²³ PISA 2012 Results in Focus. Disponible en <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>. Consultado el 10.11.2014

	Promedio PISA 2012 Matemáticas	Promedio PISA 2012 Lectura	Promedio PISA 2012 Ciencias
Estonia	521	516	541
Corea de Sur	554	536	538
Vite Nam	511	508	528
Polonia	518	518	526
Liechtenstein	535	516	525
Canadá	518	523	525
Alemania	514	508	524
Chinese Taipei	560	523	523
Países Bajos	523	511	522
Irlanda	501	523	522
Australia	504	512	522
Macao-China	538	509	521
Nueva Zelanda	500	512	516
Suiza	531	509	515
Reino Unido	494	499	514
Bélgica	515	509	505
Chile	423	441	445
Uruguay	409	411	429
Costa Rica	407	441	429
México	413	424	415

Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados en PISA 2012 Results in Focus.

2.3 Tercera Etapa

Una vez reducida la selección de países a 25 –incluido Chile-, es importante señalar que en la actualidad según datos de la OCDE (2012) Chile concentra la matrícula escolar en

instituciones privadas -con o sin subvención del Estado-, con un 66% de estudiantes en éste tipo de instituciones. En el escenario de la OCDE es el país con el mayor porcentaje de estudiantes en instituciones privadas. En este contexto, la tercera etapa de selección de países dice relación con la estructura del sistema educacional, y la escisión entre las instituciones públicas y privadas, a saber:

Tabla N°2: Distribución de matrícula en instituciones públicas y privadas para países pertenecientes a la OECD

País	Porcentaje de estudiantes en Instituciones Públicas	Porcentaje de estudiantes en Instituciones Privadas	Puntaje PISA Matemáticas	Puntaje PISA Lectura	Puntaje PISA Ciencias
Bélgica	43%	57%	515	509	505
Reino Unido	52%	48%	494	499	514
Corea del Sur	54%	46%	554	536	538
Japón	68%	32%	536	538	547
Australia	69%	31%	504	512	522
Nueva Zelanda	83%	17%	500	512	516
Alemania	83%	17%	514	508	524
Polonia	83%	17%	518	518	526

País	Porcentaje de estudiantes en Instituciones Públicas	Porcentaje de estudiantes en Instituciones Privadas	Puntaje PISA Matemáticas	Puntaje PISA Lectura	Puntaje PISA Ciencias
Finlandia	87%	13%	519	524	545
Suiza	89%	11%	531	509	515
Países Bajos	91%	9%	523	511	522
Irlanda	93%	7%	501	523	522
Canadá	95%	5%	518	523	525

Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados en PISA 2012 Results in Focus.

Es importante señalar que para ésta etapa sólo se cuentan con datos para 13 países - pertenecientes a la OECD-. No se excluyen de la selección final Costa Rica, Uruguay y México. Para éste último país se cuentan con datos de la distribución de matrícula, no obstante se excluyen a razón del análisis para la tercera etapa de selección de países.

Respecto de la primera columna se observa la gradiente de colores –rojo a verde- de países con mayores porcentajes de estudiantes en instituciones públicas. Como contraparte, en la segunda columna, se observarán los datos para las instituciones privadas.

Considerando que todos los países de la tabla son países de *buenos resultados*, se reducirá la selección a: países con más de 93% de participación de matrícula en instituciones públicas: Irlanda y Canadá. Países con más de 48% de participación de matrícula en instituciones privadas: Bélgica y Reino Unido. De los países que se encuentran más al centro de la distribución se seleccionarán Finlandia, dado el interés manifestado por el gobierno en cuanto a su sistema educacional, y Nueva Zelanda, país conocido por utilizar el sistema de *vouchers* en educación, similar en algunos aspectos al caso chileno.

Finalmente, los países seleccionados son los siguientes:

- Bélgica
- Canadá
- Costa Rica
- Finlandia
- Irlanda
- México
- Nueva Zelanda
- Reino Unido
- Uruguay

3. Limitaciones del presente estudio

El presente estudio corresponde a un estudio cualitativo de revisión bibliográfica. Los criterios de selección de bibliografía si bien han pretendido abarcar la heterogeneidad de textos y estudios acerca de los factores que inciden en la valoración de la educación pública, el encuadramiento del tema, y la anterior selección de países, limitó la búsqueda considerablemente. La distinción de aquello que constituye una valoración *per se* se flexibilizó más allá de la opinión reducida a *stakeholders* interno o externos, ampliando la búsqueda a investigación realizada en otros países, relativa a los sistemas educativos de los países en estudio.

De las categorías establecidas no se encontró información en mérito para algunos países, limitando la comparación entre los casos de estudio.

Dicho lo anterior, no corresponde hacer generalizaciones a partir de éste estudio, no obstante, sí permite rescatar elementos importantes de la experiencia internacional y comparada.

V. Breve Historia de la Educación Pública en Chile

En el presente apartado, con el objetivo de contextualizar, se revisará sintéticamente la historia de la educación pública en Chile.

1. La Educación Pública el Siglo XIX

Desde el primer intento de autogobierno en Chile -a comienzos del siglo XIX-, la educación fue un tema central para la República en fundación. El Gobierno encabezado por José Miguel Carrera en 1813, realiza las primeras acciones en materia educacional. En primer lugar funda el Instituto Nacional, institución concebida como un espacio de formación, cuyo objetivo inicial, fue formar ciudadanos para la patria: que la defenderían, la dirigirían, la hicieran florecer y le dieran honor -según el reglamento aprobado por el Congreso Nacional-²⁴. A ésta iniciativa se sumó la promulgación del *Reglamento de Maestros de Primeras Letras*, el 18 de junio de 1813. Esta ordenanza regula que, en cualquier ciudad, villa o pueblo, con más de cincuenta habitantes, debe haber una escuela costeadada con fondos del propio del lugar²⁵.

Al transcurrir un par de décadas y siendo Chile un país independiente, se establece en la Constitución de la República de 1833, que la educación pública es una atención del gobierno exclusivo y que habrá una Superintendencia de Educación²⁶. Al trascurrir el siglo y con el afán de formar profesionales, el Estado en 1842 funda la Universidad de Chile. Institución de carácter público cuyo propósito representa en sí uno de los más claros actos de autodeterminación, al situar en el saber y la enseñanza pública el eje articulador del país que comienza a construirse²⁷. Estas palabras de Andrés Bello -primer rector de la universidad- son el sello que marca su desarrollo a lo largo de la historia. Durante ese mismo año se funda la Escuela Normal de Preceptores de Santiago, inspirada en la tradición educacional francesa, la cual había penetrado fuertemente en los intelectuales de la época. El decreto fue redactado por el propio Domingo Faustino Sarmiento y según él, la flamante institución, debía constituirse en un “establecimiento central en que se formen los preceptores, se estudien y aprendan los métodos y se preparen y se

²⁴ Fuente: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-651.html>. Consultada el 22.11.2014

²⁵ Fuente: http://www.historia.uchile.cl/CDA/fh_article/0,1389,SCID%253D1884%2526ISID%253D149%2526JNID%253D9,00.html. Consultada el 22.11.2014

²⁶ Constitución política de la República de Chile, mayo 25 1833. Ed. Jurídica de Chile, 1997.

²⁷ Fuente: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/resena-historica/4727/una-mirada-a-la-historia>. Consultada el 22.11.2014.

practiquen las reformas necesarias para la mejora de la enseñanza...”²⁸. El afán de progreso y desarrollo de los gobiernos que transcurren en el siglo XIX, van fortaleciendo la educación y el rol que al Estado le compete a este respecto.

En 1849 se funda la Escuela de Artes y Oficios, cuyo rol será formar a los técnicos que el país requiere y que contribuirán con su desarrollo. El rol del Estado en materia educacional es primordial, pero no exclusivo, ya que la Iglesia Católica -desde la colonia- había desempeñado funciones asociadas a esta actividad. Ya en 1854, el gobierno, comienza a entregar subsidios a escuelas privadas, no obstante, estos aportes, no merman los esfuerzos de consolidar la educación pública. En esta línea, en 1860, se dicta la Ley de instrucción primaria que avala un sistema público de enseñanza y regula al incipiente sector privado de la educación escolar.

El siglo XIX, para Chile, está marcado por un espíritu fundador y de fortalecimiento de la educación, ya que los intelectuales de la época ven en ella la base del progreso. Se reconoce y permite que existan iniciativas de carácter privado en todos sus niveles, pero el gran articulador, para todos sus efectos, será el Estado.

2. La Educación Pública el Siglo XX

Durante 1920 se dictará la Ley de educación primaria obligatoria, a partir de ésta Ley, el Estado, estará obligado a proveer cuatro años de educación escolar, y en paralelo, el gobierno establecerá requisitos a las instituciones de educación que pretendan obtener subsidios por parte del Estado. A mediados del siglo XX, la subvención a la educación privada, por parte del Estado, alcanzará un 25% del costo de un estudiante estatal.

El debate sobre la educación pública tomará nuevas aristas en el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1954-1970). Bajo su gobierno, se impulsará una reforma educacional que reformó la Constitución de 1925, extendiendo a ocho años la educación obligatoria. A esto se suma la creación de dos tipos de educación: Científica Humanista y Técnico Profesional.

La llegada al gobierno de Salvador Allende (1970-1973) pretende instalar un proyecto denominado Escuela Nacional Unificada (ENU). Esta reforma pretendía unificar varios

²⁸ Escuela Normal de Preceptores, Departamento Educativo Museo Histórico Nacional, pág. 2

tipos de colegios (básica, media, científico humanista, técnico profesional) en una organización centralizada por el Estado. Esta iniciativa nunca se implementó.

La instalación del gobierno de Augusto Pinochet (1973-1990), impulsará una reforma inédita en materia educacional donde el Estado deja su rol histórico preponderante abriendo paso a los privados en la provisión educacional. Los cambios fueron paulatinos, ya que hasta 1981 la organización y administración sigue la modalidad ejecutada hasta el gobierno de Frei Montalva, pero a partir de 1981, se impulsará la descentralización de las escuelas a través de la municipalización, se establecerá un sistema de *vouchers* a los colegios (subsidio a la demanda), entregando recursos a privados -proveedores de educación escolar-. Se flexibilizará el currículum, y se establecerá un sistema de evaluación centralizado (SIMCE). Éste modelo será coronado con la entrada en vigencia de la Ley Orgánica de Enseñanza (LOCE), en 1990, días antes de que Augusto Pinochet dejara el poder. Esta normativa se conformó reuniendo diferentes decretos dictados durante la década del 80', que reflejaban el esfuerzo de Pinochet por transformar el campo educativo, favoreciendo el ingreso de privados, transformando el rol del Estado de docente a subsidiario, y asegurando constitucionalmente la libertad de enseñanza entendida, básicamente, como libertad de propiedad respecto de establecimientos educativos²⁹.

Al asumir Patricio Aylwin como Presidente (1990-1994), el gobierno centrará sus esfuerzos en el Estatuto docente, escuelas definidas como prioritarias y el aumento de las subvenciones estatales, a privados, proveedores de educación. Eduardo Frei Ruiz Tagle (1994-2000), en tanto, impulsará un nuevo currículum para la educación básica y media; incrementará el uso de tecnologías de información y comunicación (Tics) en educación, y aumentará la cobertura de textos escolares. Extenderá la jornada escolar a completa (JEC), ampliará el número de escuelas prioritarias y creará subvenciones especiales para la educación rural y especial.

3. La Educación Pública el Siglo XXI

Ricardo Lagos (2000-2006) introducirá dos cambios importantes en la educación chilena; el primero –de tipo universal-, extiende a doce años la escolaridad obligatoria; y el segundo, que afectará exclusivamente a la educación pública escolar: la evaluación docente y los bonos por desempeño. Esto último, si bien generó algunas fricciones con el gremio docente, ha mantenido su implementación hasta ahora.

²⁹ Santa Cruz, Eduardo. Sobre la LOCE y el Escenario Actual. Disponible en: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/LOCE_y_escenario_actual.pdf. Consultada el 24.11.2014.

El primer gobierno de Michelle Bachelet (2006-2010) dictará la Ley de subvención escolar preferencial (Ley SEP) que beneficiaría a cerca de 400 mil estudiantes entre primero y cuarto básico, pertenecientes al segmento más pobre de la población de Chile. El objetivo de esta subvención era igualar las condiciones de aprendizaje de los alumnos que se encontraban en desventaja debido a la situación socioeconómica de sus hogares. El concepto de equidad se vuelve fundamental al momento de diseñar políticas en educación.

En el primer gobierno de Michelle Bachelet se derogará la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, reemplazándola por la Ley General de Enseñanza (LGE), ésta Ley fortalecerá el rol regulador del Estado, regulará los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa, y promoverá políticas educacionales que reconocen las culturas originarias, velando por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa. Resguardará, además, los derechos de los padres y alumnos, cualquiera sea la dependencia del establecimiento que elijan³⁰.

Los gobiernos que se han sucedido a partir de la década del noventa, establecieron políticas orientadas a la inclusión y la cobertura, no obstante los gobiernos de Aylwin, Frei Ruiz-Tagle y Lagos, mantuvieron el sistema creado en la reforma de 1981. En el primer gobierno de Michelle Bachelet si bien se sucedieron importantes cambios, la estructura del sistema público-privado, con y sin subvención del Estado, se mantuvo.

Hasta 1981 el Estado habría ejercido un fuerte rol en la educación, centralizando su administración. Posterior a la municipalización de la educación, la administración se localizó en las distintas comunas, quienes la coordinan a través de Corporaciones de Derecho Público destinadas a ese fin; o bien, a través de departamentos municipales que componen la organización municipal. La imagen de la educación pública se transforma, y se traslada el foco de atención desde el Estado a las municipalidades quienes deben ejercer el rol administrador. La síntesis histórica revisada, determina un hito importante: la municipalización de la educación pública; se produce un cambio de estructura en el sistema educacional, lo que podría suponer cambios en la imagen que se tenía de la educación pública³¹. No obstante, cómo ya se ha revisado, la reputación de la educación pública no obedece sólo a un fenómeno unidimensional: la municipalización, sino también a otra serie de factores, objeto de la presente revisión.

³⁰ Fuente: Ministerio de Educación, http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf, consultado el 23.11.2014

³¹ Bellei C; La educación pública que Chile necesita; El Chile que se viene, R. Lagos y O. Landerretche, ed., F. Democracia y Desarrollo y Ed. Catalonia, 2011, 99-112

VI. Análisis Descriptivo de Contenido

El presente apartado tiene por objetivo reportar el análisis realizado a las matrices de contenido de cada país, atendiendo cada una de las categorías de revisión. Se organiza por países, en orden alfabético.

1. Bélgica

La libertad de enseñanza es y siempre ha sido uno de los temas más importantes en el sistema educativo belga. La libertad de enseñanza que garantiza el artículo 24 de la Constitución belga no sólo comprende la libertad de elección, sino también la denominada libertad pedagógica, a saber, el derecho a establecer autónomamente escuelas. En consecuencia, existe un gran número de establecimientos escolares privados en Bélgica. Estas instituciones privadas están subvencionadas por el Estado con la condición de que cumplan determinados criterios (Eurydice, 2000). De hecho, la mayoría de los alumnos no asisten a escuelas públicas, sino a escuelas subvencionadas privadas. Existe también un sector no subvencionado de la educación privada, pero es reducido.

Otra característica importante es que no existe un solo sistema educativo belga sino tres sistemas separados con características distintas. Estos tres sistemas reflejan la división del país en tres comunidades: la flamenca en el norte, los franceses en el sur y la pequeña comunidad de habla alemana en el este. La Constitución belga confiere la responsabilidad del sistema educativo a las propias comunidades. Los tres sistemas pueden diferir de manera significativa, por ejemplo, en los niveles divergentes de la autonomía escolar. Sin embargo, con el fin de garantizar un cierto grado de coherencia entre los sistemas, se estipula en la Constitución que las comunidades no podrán determinar el principio y fin de la escolaridad obligatoria, ni las normas mínimas para la concesión de diplomas (Brutsaert, 2006).

Las recientes reformas y prioridades en el sistema educativo de habla francesa se formulan en las 'Misiones Decree' de 1997: las escuelas están obligadas a desarrollar las habilidades de los alumnos y certificar un nivel adecuado de dominio de las materias a lo largo de su trayectoria educativa. Se dispone que todos los alumnos adquieran las mismas habilidades esenciales independientes de la escuela a la que asisten. El objetivo general es disminuir la desigualdad. El nivel de control ejercido por la autoridad educativa ha sido

etiquetado como revolucionario para el sistema belga, que se adhiere fuertemente a la libertad de enseñanza. En esta misma línea cabe decir que, en 1998, la comunidad francesa aprobó otro decreto que tiene por objeto asegurar la igualdad de oportunidades mediante el establecimiento de un sistema de discriminación positiva (Brutsaert, 2006). Este sistema apunta a la identificación de escuelas que albergan alumnos en desventaja social para la inyección de recursos e inversión, no a las familias de los estudiantes, si no a los mismos establecimientos educativos. Para ello, fue necesaria la creación de un “mapa” escolar donde se observaran variables sociodemográficas que resultaran claves al momento de distinguir desigualdades sociales que estuvieran relacionadas con el territorio (Hindriks, J., Verschelde, M., Rayp, G., and Schoors, K., 2010). Este sistema se muestra en concordancia con los preceptos de discriminación positiva ya presentes en 'Misiones Decree' de 1997 y resulta aplicable en el contexto de libertad de elección promulgado por la comunidad belga de habla francesa.

Las principales tendencias y recientes reformas en las tres comunidades se pueden resumir de la siguiente manera: una reorganización del sistema educativo flamenco fue establecida por un decreto de 1998, según el cual se propone tratar ciertos problemas del sistema educativo, principalmente el elevado número de alumnos de educación especial, el gran número de “fracasos” escolares, y las expulsiones en la escuela secundaria. Un tema principal de esta reorganización ha sido concentrarse más en cada alumno para proporcionar a cada uno la educación que mejor corresponde a sus capacidades o intereses. Otra reforma importante ha sido la aprobación de una amplia “política de igualdad de oportunidades educativas”, en 2002, que se describe como un “año histórico para el principio de la libertad de elección de escuela”, cuyo decreto establece como derecho fundamental la admisión del pupilo a la escuela seleccionada por los padres (Eurydice, 2000). Durante la implementación de esta reforma, se introdujo un número importante de regulaciones especiales, específicamente en aquellos casos donde la demanda por ciertos establecimientos excediera la cantidad de cupos disponibles: en este escenario primaría el criterio de selección por inscripción, es decir, quienes se inscribieran primero tendrían su cupo asegurado. Este mecanismo obligó a las autoridades a desarrollar un sistema centralizado y transparente de inscripción que mantuviera el espíritu de la libre elección (Cantillon, 2009).

En cuanto a la comunidad de habla alemana, es necesario considerar que, a diferencia de las comunidades de habla holandesa y de habla francesa, la comunidad alemana no ha sido capaz de confiar en las estructuras legales tradicionales existentes, desde que la reforma del Estado belga de 1989 dio la plena responsabilidad de los sistemas de educación a las comunidades. El establecimiento del sistema educativo de habla alemana está, por tanto, todavía en proceso. Si bien se aprobó un marco jurídico general en 1998,

seguido de una ley sobre la educación pre-primaria y primaria en 1999, aún continúa la discusión sobre las necesidades educativas secundarias y educación especial. La comunidad germana con unos 70.000 habitantes es bastante reducida y tiene que proporcionar servicios de educación sólo para unos 14.000 alumnos (Brutsaert, 2006).

En cuanto a las características de los distintos sistemas, el sistema educativo flamenco, incluye educación infantil y primaria (edad 2,5 a 12 años), la educación secundaria (edad 12 a 18 años) y la educación terciaria. La educación secundaria a tiempo completo consta de tres etapas consecutivas de dos años cada uno. Después del segundo año (primera etapa), los alumnos tienen que elegir entre cuatro tipos diferentes de especialización: generales, técnicas, artísticas o profesionales. El sistema educativo francés incluye la guardería (edad 2,5-6 años), la educación primaria (edad 6 a 12 años), educación secundaria (de 12 a 18 años y más) y la educación superior. La educación secundaria consta de tres etapas consecutivas de dos años cada uno: observación (primera etapa), orientación (segundo) y determinación (tercero). Además, existe la posibilidad de acceder a una educación secundaria de tipo II, que consiste en seis años, divididos en dos etapas de tres años cada uno. Por último, el sistema de la comunidad de habla alemana incluye guardería (3 años a 5 o 6 años), educación primaria (6 años a 11 años), educación secundaria (de 12 a 18 años y más) y la educación terciaria. La educación secundaria consiste en tres etapas consecutivas de dos años cada uno: de observación (primera etapa), orientación (segundo) y determinación (tercera etapa). En la segunda y tercera etapa se ofrecen distintos tipos de enseñanza: general, técnica y educación vocacional (Brutsaert, 2006).

1.1 Infraestructura/Equipamiento

No se han encontrado menciones o hallazgos en mérito.

1.2 Cuerpo docente

Los requisitos de educación formal para los profesores ciertamente van aumentando de acuerdo con el nivel de educación en la que se espera que enseñar. La formación inicial del profesorado de los niveles de preprimaria y primaria requiere al menos tres años de formación académica y docente, además de práctica en observación de clases en el Instituto Superior Pedagógico (comunidad francoparlante) o el *Pedagogische Hogeschool* (comunidad flamencoparlante).

Los futuros profesores se gradúan con un diploma de enseñanza que detalla una especialidad, ya sea en preescolar o primaria. Se espera que sean capaces de enseñar todas las materias.

Por otro lado, la formación inicial de profesores de enseñanza pre-secundaria (12 a 14 años de edad) también tiene lugar en el Instituto Superior Pedagógico o la Pedagogische Hogeschool, donde los estudiantes cursan tres años lectivos y la selección de un curso optativo. Esto junto con una práctica docente de mayor intensidad al final de los tres años lectivos. Al final de este período, los docentes reciben un diploma que los habilita a trabajar en aula.

La enseñanza en el nivel secundario superior (15 a 18 años de edad) requiere de cuatro a cinco años de educación universitaria. Los cursos y prácticas profesionales necesarias se pueden tomar junto con los otros cursos durante los últimos dos años o el último año de estudios universitarios. Alternativamente, los estudiantes pueden tomar un curso de tiempo parcial de dos años adicionales posterior a la graduación. Los profesores de este nivel tienen la licencia de pedagogía, así como un diploma de enseñanza separada (Rudden & Wyatt, 1994).

Los profesores tienen derecho a complementar su formación durante su carrera profesional. Cada una de las comunidades educativas coloca a disposición un plan de formación continua no obligatoria para los maestros. La formación continua en servicio cubre una variedad de temas, incluyendo la educación adicional en ciencias, el desarrollo de habilidades de comunicación, provisión de educación pluralista para los inmigrantes y, sobre todo, la introducción de nuevas tecnologías informáticas en la docencia (Meuris, 1993).

Actualmente, los docentes belgas flamencoparlante son evaluados cada cuatro años. Esta evaluación es coordinada por el gobierno central e implementada al interior de la escuela a través de dos evaluadores: el director y el cuerpo administrativo. Las áreas de interés de la evaluación son la planificación y preparación, la instrucción, el ambiente en la sala de clases, el desarrollo profesional y el vínculo con la comunidad. Las fuentes de información utilizadas para esta evaluación son cuatro: observación en la sala de clases, autoevaluación del profesor, portafolio y entrevista con el docente (OECD, 2013).

1.3 Gestión administrativa

Debido a que Bélgica tiene tres lenguas oficiales, posee también tres sistemas educacionales con distintas características.

En el sistema educativo flamenco los padres participan de la junta de gobierno escolar, donde tienen poder de decisión en temas referidos a la contratación de personal docente y sus despidos, sin embargo, se exceptúa este poder para escuelas privadas subvencionadas. El sistema posee funciones consultivas a padres en el campo del plan de acción escolar; en las normas que rigen la actividad de la escuela diaria; en el suministro de lecciones adicionales; y en la adquisición de libros de texto, software educativo, etc. (Geyer, 2009).

En lo que respecta al sistema educativo francés, los padres tienen menor poder de decisión, y su influencia se limita al plan de acción de la escuela. Las funciones consultivas se dan en los campos de las normas que rigen la actividad cotidiana de la escuela, y en la adquisición de libros de texto, software educativo, etc. Los padres no tienen poder de decisión, ni función consultiva en los campos de: expulsión y suspensión de un alumno, decisiones relativas a los contenidos de enseñanza, el suministro de lecciones opcionales y la contratación de maestros (Geyer, 2009).

Finalmente, los padres, en el sistema educativo de habla alemana, no tienen poder de decisión. Tienen funciones consultivas en los campos del plan de acción escolar; las normas que rigen la actividad de la escuela todos los días; la expulsión y suspensión de un alumno; la provisión de clases optativas en la educación secundaria; y la adquisición de libros de texto, software educativo, etc. Por otra parte, no tienen poder de decisión ni función consultiva en los campos de: contenidos de enseñanza, suministro de lecciones opcionales en la enseñanza primaria, y la contratación y despido de maestros (Geyer, 2009).

En términos de rendimiento escolar, la gestión administrativa de los tres sistemas muestra diferencias, siendo las escuelas flamencas las mejores evaluadas y las escuelas alemanas las peor evaluadas, como las instituciones con mayores problemas de gestión (Geyer, 2009).

1.4 Ubicación geográfica

No se han encontrado menciones o hallazgos en mérito.

1.5 Orientación de los establecimientos

No se han encontrado menciones o hallazgos en mérito.

1.6 Restricción presupuestaria

No se han encontrado menciones o hallazgos en mérito.

1.7 Juicios de calidad

La evidencia presenta a las características institucionales como determinantes en la calidad educativa y en la disminución de la segregación social entre escuelas públicas y privadas. La composición escolar influye en el logro académico, en la participación de los padres y en el funcionamiento de la escuela, además influye en la calidad de la interacción entre los pares. Por otro lado, la heterogeneidad de alumnos, de acuerdo a su nivel socioeconómico, tiene un impacto positivo en los resultados académicos, lo que se ve influenciado en gran parte por la libertad de enseñanza y la ausencia de selección como valores fundamentales de la educación pública en Bélgica (Maijn, Rayp y Schoors, 2010).

1.8 Resultados académicos

En éste aspecto, se ha hallado que, en promedio, las escuelas primarias católicas belgas logran un mayor rendimiento académico en niños de bajo nivel socioeconómico que las escuelas estatales. Una posible explicación de la ventaja de las escuelas católicas, puede ser que, generalmente, existe una mayor demanda por este tipo de escuela, y por otra, las escuelas católicas belgas, tienden a ofrecer mucho más actividades extracurriculares (por ejemplo, deportes, música, servicio a la comunidad, etc.). Sin duda, la situación social de la familia de un niño es importante en el pronóstico del rendimiento escolar en las escuelas católicas, aunque no en la misma medida que en las escuelas públicas. Lamentablemente, éste resultado, no obedece a los objetivos explícitos de la escuela pública para crear una distribución social más equitativa de los logros (Brutsaert, 2006).

1.9 Dependencia administrativa de los establecimientos

Para el sistema educativo belga, la libertad de enseñanza es uno de los aspectos más importantes. La mayoría de los estudiantes se concentra en escuelas privadas, subvencionadas por el Estado. Sin embargo, estas escuelas, no son consideradas de manera estricta como privadas, ya que reciben financiamiento del Estado, están sujetas a inspección estatal, y son regidas por las mismas reglas que las escuelas públicas. Un ejemplo de lo anterior es que las escuelas privadas subvencionadas, no pueden rechazar la inscripción de un alumno basado en la discriminación social, sexual o racial (Geyer, 2009).

Por otra parte, existe un reducido grupo de escuelas que son completamente independientes (educación privada sin subvención), estas escuelas gozan de una amplia autonomía. En este sentido, la educación privada no se organiza en torno a ninguna comunidad, es incluso probable que la selección pueda ser discriminatoria. Sin embargo, los diplomas y certificados emitidos por estas instituciones no son legalmente reconocidos (Geyer, 2009).

2. Canadá

El sistema educativo canadiense tiene como principal característica la descentralización de su administración. La responsabilidad administrativa al interno de las provincias se divide entre el gobierno provincial central y los consejos escolares elegidos localmente. El gobierno provincial es responsable de establecer el plan de estudios, la determinación de muchas de las políticas más importantes para las escuelas y proporcionar gran parte del financiamiento para las escuelas (los patrones de financiamiento varían ligeramente entre las provincias). En tanto, la función de las juntas escolares locales es contratar al personal y nombrar a los directores y administradores de los establecimientos; establecen los presupuestos anuales y toman algunas decisiones sobre los programas educativos³².

El desarrollo del plan de estudios, los estándares, y los mecanismos de evaluación, son desarrollados centralmente por el Ministerio o en común con los consejos locales de la escuela, usando, generalmente, comités integrados por varios expertos en materia educativa. No existe un plan de estudios nacionales, ni estándares nacionales para la educación, aunque actualmente se estarían desarrollando.

³² Fuente: PISA 2014. Strong Performers and Successful Reformers in Education Lessons from PISA for the United States. Consultado el 28.11.2014 <http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>

La educación elemental, en la mayoría de las provincias del país, cubre los primeros 6 a 8 años de la escolaridad obligatoria. El primer grado comienza generalmente cuando un niño ha alcanzado la edad de seis años, aunque, en la actualidad, la mayoría de las provincias ofrecen un año opcional o dos de educación preescolar. La estructura general del sistema, salvo especificidades, podría clasificarse en: educación pre escolar a sexto grado; séptimo a noveno grado (*junior high*); y décimo a duodécimo grado (*senior high*). Después de 6 u 8 años de educación elemental, los alumnos acceden a un programa secundario de educación hasta completar los 12 años de escolaridad.

El sistema canadiense es también internacionalmente conocido por sus esfuerzos para equilibrar el respeto a la diversidad del lenguaje y de la afiliación religiosa con las metas educativas a nivel provincial. En el caso de la religión, la Sección 93 de la Constitución de 1867, trató de proteger los derechos de los padres de enviar a sus hijos a escuelas católicas y protestantes, sujeto a control provincial sobre el financiamiento y la elección de docentes, pero utilizando fondos públicos³³. Ésta estructura significa que éstas escuelas, y consejos escolares, en Canadá, están dentro del sistema público y bajo el control parcial del Ministerio de Educación. Éstas escuelas fueron nombrados "escuelas separadas" en Canadá occidental y escuelas "disidentes" en Canadá oriental.

Las batallas iniciales en Canadá fueron en torno a diferencias religiosas, sin embargo, en años recientes, es el lenguaje lo que ha mostrado mayor relevancia. El artículo 23 de la Carta canadiense de derechos y libertades, protege a los padres que hablan una lengua minoritaria (inglés o francés), otorga a sus hijos el derecho a recibir la enseñanza primaria y secundaria en su lengua materna, y permite la creación de "centros educativos de lenguas minoritarias", si un número suficiente de habitantes lo justifica³⁴. Las consecuencias generales de la protección de la lengua y de los derechos religiosos es que en algunas provincias, como Ontario, pueden existir hasta cuatro sistemas separados de escuelas públicas dentro de una provincia (inglés, inglés católica, francés, francés católica).

2.1 Infraestructura/Equipamiento

No se han encontrado menciones o hallazgos en mérito.

³³ Fuente: PISA 2014. Strong Performers and Successful Reformers in Education Lessons from PISA for the United States. Consultado el 28.11.2014 en <http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>

2.2 Cuerpo docente

Los salarios iniciales para los docentes en Canadá son superiores al promedio de los países de la OCDE, sin diferencias entre los niveles de educación donde trabajen. En los años 2010 y 2011, se observó que no existían diferencias entre los salarios de docentes entre el nivel primario y secundario, contrario a lo que ocurre en otros países pertenecientes a la OECD, donde los salarios docentes tienden a aumentar de acuerdo al nivel de educación enseñado. En la misma línea, una revisión de las cifras de sueldos en relación a la experiencia de enseñanza, reveló que los profesores de tiempo completo en las instituciones públicas en Canadá reciben salarios, en general, más altos, y alcanzan máximos mucho antes que sus homólogos de otros países de la OCDE: por ejemplo, el salario promedio de un profesor con el mínimo de experiencia en la OECD al año 2010-2011 era de US\$30.000, mientras que en Canadá (Northwest Territories) un profesor con las mismas características percibía aproximadamente US\$50.000. Esta brecha se hace más amplia (US\$50.000 versus US\$75.000) cuando se trata de profesores con más de diez años de experiencia (Canadian Education Statistics Council, 2013).

Respecto a la proporción alumno-profesor en escuelas públicas de primaria y secundaria, para el año 2009-2010 en Canadá era de 14 alumnos por profesor, siendo menor en la provincia de Newfoundland (11,9) y Labrador, y mayor en la provincia de British Columbia (16,6)³⁵.

2.3 Gestión administrativa

En Canadá, en el sistema de escuelas públicas, todos los empleados están obligados a tener la certificación de maestros como condición de su empleo. Además, la proporción educador-alumno ha ido en aumento a escala nacional, especialmente como resultado de la disminución de la matrícula en algunas jurisdicciones y una tendencia nacional hacia la aplicación de una política de aula de tamaño reducido (CEA,2007).

No se relevaron valoraciones particulares a los sistemas administrativos de cada provincia, o al sistema público de educación en general.

³⁵ Fuente: Statistics Canada. Elementary and secondary public school indicators. Consultado el 30.01.2015 <http://www.statcan.gc.ca/start-debut-eng.html>

2.4 Ubicación geográfica

Existe disenso acerca de cómo los padres eligen las escuelas. Según Bosetti (2000), los padres eligen no sólo sobre la base de resultados de las pruebas de rendimiento de los estudiantes, sino también considerando los estudiantes, y sus familias, que asisten a estas escuelas. De éste modo, al ser enfrentados a la elección de un colegio *en el* barrio, frente a una escuela de un mejor distrito, o una escuela con mejor rendimiento académico, la mayoría preferirá quedarse en la escuela del barrio: el factor comunitario es relevante en la elección (Bosetti, 2000).

En tanto, Clemens et all. (2014), señala que persiste un mecanismo tradicional respecto a la elección de escuelas, que corresponde a la capacidad de los padres para cambiar de residencia, con el fin de poder seleccionar ciertas escuelas. Básicamente, existe cierta capacidad de los padres para cambiar su residencia con el fin de acceder a escuelas alternativas para sus hijos. Esto se basa en el sistema de captación, dónde la elegibilidad del futuro estudiante, para un determinado colegio, está determinada por los límites geográficos. La evidencia establece que aproximadamente un tercio de los canadienses basa su decisión de escuela respecto de su localización residencial.

2.5 Orientación de los establecimientos

En Canadá existen diversos tipos de establecimientos que satisfacen en mayor o menor grado las preferencias de los padres. Las escuelas *charter*, se alejan del enfoque estandarizante y neutral de la enseñanza pública, y tienden a convertirse en comunidades de reflexión de la sociedad civil, reuniendo voluntariamente a personas de ideas afines con un propósito común: la educación de sus hijos en un marco claramente articulado y definido por ellos mismos. Los padres de las escuelas *charter* están preocupados no sólo con el rendimiento académico de sus hijos, sino también con el tipo de comunidad en el que desean que sus hijos sean socializados (Bosetti, 2000). Las escuelas *charter* son financiadas por el gobierno, pero con los comités locales de padres quienes deciden la filosofía o el enfoque de la escuela. Sólo la Provincia de Alberta ha permitido la creación de escuelas de este tipo (Morgan, 2011).

Por otro lado, las escuelas de orientación religiosa dentro del sistema de educación pública proporcionan otra fuente de elección de los padres. Alberta, Saskatchewan y Ontario proveen financiamiento completo para las escuelas religiosas, que son las escuelas católicas romanas. Entre el 21,1% (Saskatchewan) y 30,3% (Ontario) de estudiantes en estas provincias están matriculados en escuelas públicas de orientación

religiosa, siendo la provisión de instrucción religiosa la fuente primaria de elección. Sin embargo, la atenuación de las normas relativas al grado de instrucción religiosa y la admisión de estudiantes no religiosos (o estudiantes de diferentes religiones) aumenta la posibilidad de elección de los padres y la competencia, ya que tales escuelas no están exclusivamente disponibles para familias de orientación religiosa (Morgan, 2011). Finalmente, en parte del territorio las juntas escolares católicas financiadas con fondos públicos se gestionan de forma paralela a los sistemas públicos de escuelas seculares (Canadian Education Statistics Council, 2013).

El componente lingüístico es un factor significativo para la elección escuela para los hijos. Canadá en su constitución reconoce el francés y el inglés como sus lenguas oficiales. Además de la constitución, para los estudiantes francófonos y de habla inglesa, los derechos lingüísticos están protegidos en la Carta Canadiense de Derechos y Libertades. La cual garantiza que los canadienses puedan acceder a todos los servicios en los dos idiomas oficiales, incluido el derecho a una educación financiada con fondos públicos en la lengua minoritaria de cada provincia (Canadian Education Association, 2007). Por último, el componente lingüístico, en función de la ciudad y el distrito escolar, ofrece a los padres un nuevo factor de elección, al igual que la competencia entre escuelas (Clemens, Palacios, Loyer and Frazier Fathers, 2014).

2.6 Restricción presupuestaria

El estudio realizado por Canadian Education Association (2007) señala que existe un alto apoyo de los canadienses frente al aumento del financiamiento a sistemas de educación pública; lo que contrapone con las actitudes nacionales hacia el financiamiento gubernamental para escuelas privadas, ya que sólo un 38% de los canadienses considera que el financiamiento público debe extenderse a las escuelas privadas. Por otro lado, entre el 55% y el 63% de los canadienses están dispuestos a pagar más impuestos para apoyar el aumento del financiamiento de la educación. El mismo estudio, en el año 1984, indica que las actitudes de los canadienses hacia los impuestos para la educación, cuenta sólo con un 10% de disposición.

2.7 Juicios de calidad

Las evaluaciones de calidad³⁶ de escuelas primarias y secundarias de todo el país revelan, en general, alta calidad. Un tercio de los canadienses sienten que sus escuelas locales

³⁶ Estas evaluaciones están basadas en encuestas de opinión pública y percepción de la ciudadanía. Una de las más reconocidas, es la medición de La Asociación de Educación Canadiense (CEA) basada en una encuesta de más de 2.400 canadienses realizada entre enero

están en la media, es decir, nivel C en una escala de A a la F. Un 42% de los entrevistados calificó las escuelas con B, y sólo un 6% calificó con A; sugiriendo que hay margen de mejora. La proporción de calificaciones altas (A) ha disminuido en un 19% entre el 2000 y 2007. Sin embargo, la mayoría de los canadienses (entre el 65% y 75%) califican constantemente la calidad de las escuelas en su comunidad como de mediana calidad (C), o por encima del promedio durante los últimos 28 años (Canadian Education Association, 2007). Es importante señalar que los padres pueden ejercer más posibilidades de elección en la educación de sus hijos en base a los resultados de mediciones provinciales aplicadas a los estudiantes (Morgan, 2011).

El estudio de Canadian Education Association (2007), revela también que los niveles de satisfacción en general han mejorado en los últimos quince años, un 60% de los canadienses declara estar algo satisfecho o muy satisfecho con los sistemas escolares en general. Sin embargo, se observa una tendencia opuesta en el nivel de confianza en escuelas públicas. En el año 2000, el 76% de los canadienses declaran tener confianza en las escuelas públicas, mientras que en 2007 el nivel de confianza sólo alcanzó un 45%. La tendencia al alza en la satisfacción, y la tendencia a la baja en la confianza, sugieren que los canadienses en general creen que los sistemas escolares están mejorando, pero no confían en la sostenibilidad de las mejoras en el tiempo.

2.8 Resultados académicos

No se han encontrado menciones o hallazgos en mérito.

2.9 Dependencia administrativa de los establecimientos

Los sistemas públicos de educación provinciales y territoriales se basan en los principios de acceso público e igualdad, financiamiento y control público, permitiendo un fortalecimiento del sistema educativo canadiense. Las provincias tienen jurisdicción sobre la educación, creando un sistema de educación pública que refleja el carácter demográfico, cultural y regional específico de cada territorio, generando un conjunto de sistemas educativos diversos. Esto permite la experimentación interna de cada sistema y la adopción de prácticas innovadoras focalizadas. La autoridad principal de la educación reside en la legislatura provincial. Sin embargo, se delega una proporción considerable de

y mayo de 2007 en su cuarta versión. Esta encuesta cuenta también con la colaboración de investigadores del Instituto de Ontario para Estudios en Educación de la Universidad de Toronto (OISE / UT).

autoridad en los consejos escolares, creando tensión entre los intereses provinciales y locales (Morgan, 2011).

Las escuelas *charter* por su parte, pretenden mejorar la calidad de la enseñanza mediante mayor libertad respecto de la estructura burocrática de la educación. Las escuelas *charter* están posicionadas de tal manera, que es concebida como una educación de bien público. Es decir, permanecen en el dominio de un bien público, a pesar de ser escuelas elegidas, que se adaptan a las necesidades, valores e intereses de grupos específicos de consumidores (padres). Estas escuelas son altamente reguladas por el gobierno, están financiadas con fondos públicos, sin fines de lucro, y son de libre acceso. El gobierno determina la entrada a nuevos proveedores, supervisa la calidad de los servicios y el logro de los estudiantes, ofrece financiamiento operativo básico de estudios, y exige que cumplan con el programa provincial (Bosetti, 2000).

El estudio desarrollado por la Canadian Education Association (CEA) en 2007, señala el alto grado de compromiso que existe en el país con la educación pública. Canadá posee 13 sistemas educativos provinciales y territoriales, y una variedad de enfoques, sin embargo la Encuesta CEA 2007, reveló que en áreas de la enseñanza, el aprendizaje, la satisfacción con los maestros, y el sistema escolar en general, hay puntos de vista muy similares en todo el país. Por otro lado, los canadienses expresan un fuerte deseo de ejercer mayor influencia en la ejecución de las escuelas, los resultados del mismo estudio en los años 1979 y 1984, evidencian que los canadienses consideran que la influencia en la educación de las comunidades locales ha disminuido significativamente en los últimos veinte años. El año 2007 más del 60% de los residentes en cada provincia sentían que tenían "muy poca" influencia en las decisiones educativas locales, mientras que el 41% de los canadienses manifestaba estar dispuesto a trabajar en un consejo escolar local.

Finalmente, el estudio sugiere que los canadienses están a favor de una variedad de mecanismos, incluyendo consejos escolares, que promuevan la participación y la influencia en la ejecución de la educación en las escuelas locales. El fuerte compromiso de los canadienses con la educación pública se revela también en el nivel de apoyo a un aumento del gasto en escuelas primarias y provinciales secundarias, donde un 72% de los canadienses considera que los gobiernos deberían dirigir más recursos financieros a las escuelas públicas.

3. Chile

En la actualidad, el sistema escolar chileno, se caracteriza por tener una organización descentralizada, lo que significa que su administración se realiza a través de instituciones del Estado autónomas, municipales, fundaciones, y privados, quienes asumen ante el Estado la responsabilidad de otorgar educación y mantener el establecimiento educacional en las condiciones requeridas para cumplir su mandato. La 'Dependencia' del establecimiento determinará finalmente como se compone el financiamiento del establecimiento. El término 'Dependencia' se refiere al tipo de persona, natural o jurídica (institución), conocida como sostenedor, de la cual depende administrativamente un establecimiento. Se clasifican en: Municipal, referida a los establecimientos que pertenecen a una Corporación Municipal o un Departamento de Administración Educacional Municipal, que es parte de la organización municipal. Particular Subvencionada, referida a los establecimientos que dependen de personas jurídicas o naturales, cuya parte o totalidad del financiamiento utilizado para operar proviene de una subvención estatal. Particular Pagado, refiere a los establecimientos que dependen de personas naturales o jurídicas, cuya totalidad del financiamiento utilizado, proviene de aportes privados. Por último, se encuentran las Corporaciones de Administración Delegada, que refiere a los establecimientos que dependen de personas jurídicas de derecho privado, sin fines de lucro, vinculadas al mundo empresarial e industrial del país.

El sistema escolar chileno está organizado en un nivel básico de ocho años que típicamente atiende al grupo de edad entre 6 y 13 años; y un nivel medio de cuatro años de duración, que típicamente atiende al grupo de edad entre 14 y 17 años. Éste último en dos modalidades: una definida por el carácter general de su currículo (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 primera infancia de 0 a 6 años a través las denominadas salas cuna y/o jardines infantiles.

Actualmente, el gobierno de Chile prepara una reforma educacional sin precedentes, que pretende modificar la estructura actual del sistema educativo, el objetivo principal es fortalecer la educación pública la cual, con los años, ha visto menoscabado su lugar en el escenario de la educación escolar.

3.1 Infraestructura/Equipamiento

Atendiendo la revisión bibliográfica realizada, se encuentran cuatro textos que emiten alguna valoración respecto a la infraestructura y/o equipamiento de las escuelas. En el estudio desarrollado por Arancibia (1994), quien aplica un cuestionario a una muestra de

1.825 personas entre 18 y 55 años, un 31% de los encuestados ve la escasez de la infraestructura como un problema, y en los tres niveles socioeconómicos estudiados, los padres – al momento de elegir una escuela –, asignan importancia al equipamiento e infraestructura de la escuela (segundo lugar tras formación religiosa y moral). Es importante señalar que éste estudio fue publicado en 1994, momento en que la infraestructura de las escuelas públicas se encontraba, en general, deteriorada.

Un segundo estudio, ‘IX Encuesta de Actores del Sistema Educativo’, publicado el año 2012, halló que un 61,5% de los directores manifiesta que la infraestructura ha mejorado producto de los recursos de la Ley SEP, y un 46,9% de los docentes reconoce esta mejora.

Un tercer estudio, publicado el año 2012, ‘Encuesta de Educación Escolar’, que entrevista a padres y apoderados mayores de 24 años, con hijos en el sistema escolar chileno, releva nuevamente la importancia del equipamiento e infraestructura en los establecimientos. Un 55% de los encuestados considera positivo el equipamiento e infraestructura de los establecimientos educacionales del país.

Finalmente, el análisis desarrollado por Bellei (2011) quien plantea que se debe crear una línea de inversión para financiar la infraestructura de la educación pública, basándose en dinámicas poblacionales y asegurando una presencia relevante de la educación pública a lo largo del país.

A modo de de síntesis, el año 1994, la infraestructura y equipamiento, aparecía como un problema, no obstante, en la actualidad, desde el punto de vista de la opinión pública y *stakeholders* internos, la infraestructura y equipamiento, han mejorado, existiendo de todos modos elementos en los cuáles se puede mejorar.

3.2 Cuerpo docente

En relación a la valoración del cuerpo docente de los establecimientos, Arancibia (1994), sondea no sólo a la población urbana sino también a un panel de expertos. El 71% de los expertos coincidió en que el principal problema de la educación corresponde a los profesores poco motivados. Al mismo tiempo, sólo el 31% de la población, determinó que esto constituía un problema. En relación a la formación académica de los profesores un 62% de la opinión pública consideró que poseían una buena formación académica. Mientras que, en contraste, sólo 23,9 % de los expertos lo afirmó.

La 'IX Encuesta de Actores del Sistema Educativo' (2012), determinó que un 75% de los directores manifestó que las prácticas pedagógicas han mejorado, mientras que sólo un 55,2 % de los docentes reconoce que sus prácticas educativas han mejorado.

En otro aspecto de valoración del cuerpo docente, Palma (2008) señala que los estudiantes de colegios municipalizados tienen una alta valoración de la relación con sus profesores, inclusive entre los estudiantes del género femenino, esto se podría explicar porque, al parecer, en la enseñanza básica, las niñas tienden a mantener una relación afectiva en las relaciones con sus profesores o profesoras y demás adultos que conforman la comunidad escolar. Los padres por su parte, valorizan positivamente la comunicación que pueden tener con el docente jefe y el nivel de comunicación que se puede establecer con los establecimientos. Por último, quienes manifiestan mayor satisfacción por la atención que reciben de los docentes son aquellos apoderados que sólo alcanzan nivel educacional básico.

3.3 Gestión administrativa

Entendiendo la gestión administrativa como un aspecto interno de los establecimientos, en los textos revisados se encontró lo siguiente:

La Encuesta Educación Escolar (2012) estableció que un 43% de los padres y apoderados otorga una valoración positiva a la gestión directiva de los establecimientos. En tanto, Portales (2011) manifiesta que es fundamental potenciar el rol técnico pedagógico de las administraciones locales así como asegurar una mayor autonomía en la gestión. Bellei (2011), en tanto, propone crear una institucionalidad pertinente para la gestión de los establecimientos educacionales, a través de la creación de agencias locales de educación pública, administrativa y financieramente descentralizadas, que tengan la responsabilidad de administrar la educación pública en una determinada zona geográfica. A nivel de expertos pareciera haber consenso en que las administraciones deberían ser especializadas en el ámbito educativo.

Finalmente, el estudio desarrollado por Palma (2008), señala que existe una alta valoración por parte de los padres del funcionamiento de los establecimientos y la disciplina al interior de estos. Esto podría explicarse mediante el grado de involucramiento y participación de los padres en los procesos de enseñanza y la valoración que tienen por el ambiente de estudio, en donde el orden y la disciplina, es al parecer, una cuestión de alto valor para los padres. Palma (2008), señala que en Chile se ha ido

incorporando lentamente a la lógica de la gestión escolar, el apoyo y acompañamiento de los padres como actores cercanos e integrados a los procesos educativos de sus hijos.

3.4 Ubicación geográfica

La ubicación geográfica de los establecimientos podría ser considerada un factor al momento de elegir colegio, no obstante no parece haber consenso respecto de su importancia. El estudio de Arancibia (1994), manifiesta que la cercanía al domicilio no es considerada un factor relevante ni en la opinión pública ni para los expertos. En tanto, Raczynsky y Hernández (2012), destacan que los factores que sí influyen la elección de colegios se fundan en el clima interno de los establecimientos, la relación con las familias y la cercanía geográfica.

3.5 Orientación de los establecimientos

Arancibia (1994) sostiene que la característica más valorada al momento de escoger colegio para los hijos, corresponde a la formación moral y religiosa que estos podían otorgar. En la misma línea, los colegios mejor evaluados corresponden a los particulares religiosos, y los peor evaluados, corresponden a los establecimientos municipales. Evaluaciones que son independientes del nivel socioeconómico u orientación política de los encuestados.

Palma (2008) por su parte, da cuenta de una diferenciación según el contexto sociocultural. El estudio indica que los alumnos pertenecientes a un contexto medio bajo reflejan mayor satisfacción frente a las actividades extraescolares que les ofrecen sus respectivos colegios; mientras que los alumnos de colegios particulares subvencionados valoran positivamente los factores relacionados con el orden y las normas de disciplina. Finalmente, los alumnos pertenecientes a un contexto sociocultural medio alto, valoran mayoritariamente las interacciones con sus compañeros en el contexto escolar.

En relación a los padres, Palma (2008) señala que son los padres de colegios particulares pagados, y particulares subvencionados, son quienes otorgan mayor valoración al factor relacionado con la disciplina.

No es posible identificar opiniones o hallazgos actuales en relación a orientaciones con un componente político, lingüístico o comunitario. Sin embargo, se valora el componente disciplina, cómo la formación moral y religiosa que los establecimientos pueden impartir.

3.6 Restricción presupuestaria

En el caso chileno, el factor financiero es importante al momento de elegir uno u otro colegio, en especial considerando la variedad de establecimientos a los cuales acceder. Atendiendo a la revisión realizada, en el estudio de Arancibia (1994), se consulta acerca de la elección de establecimiento en un contexto sin restricciones presupuestarias; al respecto, un 35% de la opinión pública prefirió un colegio particular religioso, un 19% optaría por colegios fiscales (antigua modalidad de establecimiento público), un 17% particulares laicos, un 16% particulares subvencionados, un 11% municipales y un 2% no manifestó preferencia. El panel de expertos reduce sus opciones a colegios particulares religiosos y particulares laicos con un 77% y 23%, respectivamente.

En la encuesta de opinión ‘Percepción Ciudadana sobre la Educación en Iquique’, realizada en la población iquiqueña mayor de 18 años, señalan que al situarlos en un escenario de término de la educación estatal, un 59% mantendría a su hijo en el establecimiento particular subvencionado aunque tuviese que pagar más.

El factor de restricción presupuestaria se constituye como un elemento relevante a considerar al momento de implementar políticas que cambien la estructura de dependencia de los establecimientos escolares.

3.7 Juicios de calidad

El concepto de calidad en la educación ha sido ampliamente discutido. Los juicios de calidad necesariamente afectan a la educación pública en Chile. En la revisión realizada, Arancibia (1994), revela que -independiente del nivel socioeconómico-, mayor preocupación por los ramos básicos, profesores más capacitados y cursos con menor número de alumnos serían medidas que –desde la opinión pública- contribuirían a mejorar la calidad de la educación. En tanto, los expertos, coincidieron en la necesidad de profesores más capacitados, mayor preocupación por ramos básicos y aumentar el horario escolar.

La ‘IX Encuesta de Actores del Sector Educativo’ (2012), en tanto, revela que la percepción de la calidad de la educación es regular. Sólo un 14,7% de estudiantes de cuarto medio considera que es ‘buena’ o ‘muy buena’, le siguen los profesores con un 16,1%, directores con un 19,3% y apoderados con un 20%. La ‘Encuesta de Educación Escolar’ (2012), al

consultar acerca de la mejoría de la educación en Chile en los últimos 10 años, establece que un 36% de los encuestados opina que ha empeorado, un 37% opina que se ha mantenido igual, y sólo un 27% considera que la educación ha mejorado. Del mismo estudio, se desprende que en una escala de 1 a 7, la calidad de los establecimientos se evalúa con las siguientes notas: particular pagado 5,89; particular subvencionado 5,44 y establecimientos municipales 4,34. Cabe señalar que el estudio no hace alcances acerca de la dispersión de este dato.

En la encuesta de opinión 'Percepción Ciudadana sobre la Educación en Iquique' (2012), la población iquiqueña manifiesta que los establecimientos municipalizados entregan menor calidad que los colegios y liceos particulares, con un 58% de acuerdo. En tanto, un 25% sostiene no apreciar diferencias.

Raczynsky y Hernández (2012) explicitan que las familias no necesariamente poseen construcciones previas asociadas al concepto de calidad de la educación, y que se caracterizan por tener una baja formación escolar y escasos elementos para discernir entre lo que sería una buena o mala educación. Los resultados obtenidos en las entrevistas otorgan escasa o casi nula valoración al SIMCE en la elección de colegio. Destaca que los factores que sí influyen en su elección se fundan en el clima interno del colegio, relación con las familias y cercanía con el establecimiento.

Bellei (2011) manifiesta que la educación pública debe establecer un estándar práctico de calidad para el conjunto del sistema educacional, manifestando que el logro de aprendizajes no ha demostrado ser cualitativamente superior en la educación privada.

Finalmente, en el estudio realizado por Palma (2008), se señala que los elementos característicos asociados a la calidad de la educación tienen relación con el clima escolar, las relaciones interpersonales, y el clima emocional del aula.

3.8 Resultados Académicos

En Palma (2008) el factor que obtiene menor valoración por parte de los padres, es aquel que dice relación con las calificaciones de sus hijos. Se señala que los padres no perciben una adecuada coherencia respecto de las evaluaciones y las calificaciones de sus hijos, aduciendo que no se les evalúa respecto de su conocimiento. En la misma línea, de acuerdo al tipo de dependencia de los colegios incorporados en la muestra, los resultados obtenidos muestran que son los padres de colegios pagados quienes más valoran el factor relacionado con las calificaciones y la preparación que reciben sus hijos. Sin embargo, no

se encontrarían satisfechos con las calificaciones que obtienen respecto de los conocimientos alcanzados. Palma (2008) manifiesta que esto podría explicarse porque los padres de colegios pagados, en general, tienen mayores ingresos económicos, lo que a su vez les permite el acceso a recursos y medios educativos, permitiendo desarrollar otras habilidades y capacidades en sus hijos, las que no necesariamente se corresponden con las exigidas y calificadas por los establecimientos.

Por último, Raczynsky y Hernández (2012), detallan que los padres no considerarían los puntajes obtenidos por los establecimientos en el SIMCE para la elección de colegios, redundando la elección de colegio en otros aspectos anteriormente señalados.

3.9 Dependencia administrativa de los establecimientos

En la 'IX Encuesta de Actores del Sistema Educativo', publicada el año 2012, un 37,5% de los apoderados considera que la administración de la educación pública debiese ser municipal. Un 14,6% de los directores y un 15% de los docentes están de acuerdo con esta afirmación. En la misma línea, 85,4% de los directores, un 85% de los profesores y un 62,5% de los apoderados, valorarían un cambio en la dependencia administrativa de los establecimientos.

Respecto de las formas de administración por las cuales optarían, un 56,1% de los apoderados se encontraría a favor de un sistema nacional dependiente del Ministerio de Educación, mientras que un 75,9% de los directores se encontraría a favor de esta forma de administración.

Portales (2011), se constituye como uno de los estudios relevantes en este ámbito, quien a partir del modelamiento de datos, concluye importantes cuestiones sobre la dependencia administrativa de los establecimientos. El autor concluye que a mayor nivel de pobreza comunal se sucederá una mayor pérdida de la matrícula en los establecimientos públicos, particularmente en municipios que tienen mayor población y se encuentran en grandes o medianos centros urbanos. Para el caso de los municipios pequeños con mayor ruralidad y/o apartados de grandes centros urbanos, el nivel de pobreza de la comuna no se constituye como factor explicativo de la pérdida de matrícula pública. Lo anterior puede ser debido a que las oportunidades de acceso educativo que tienen las familias son diferentes.

Las corporaciones municipales retendrían más matrícula pública que los departamentos de educación municipal. Una posible explicación para este efecto es que la autonomía y

mayor flexibilidad en la gestión que poseen las corporaciones municipales facilitarían la retención. Por último, en aquellas comunas en que los establecimientos públicos se enfrentan a mayor competencia con el sector subvencionado, habrá mayor pérdida de matrícula pública. El fenómeno anterior se relacionaría con el hecho de que muchas familias ven el cambio de un establecimiento público a uno privado subvencionado como una fuente de oportunidades y movilidad social.

4. Costa Rica

Históricamente, Costa Rica ha otorgado gran importancia al desarrollo y fortaleza del sistema educativo nacional. La educación en Costa Rica es gratuita y obligatoria desde 1870, y en la actualidad, el país cuenta con una de las mejores tasas de alfabetización del mundo con un 96,1% en personas mayores de 15 años. Según el Informe del Foro Económico Mundial en Competitividad Global 2011-2012, el sistema educativo costarricense ocupa el puesto número 23 en el mundo, el más alto en América Latina.

El sistema educativo está dividido en tres grandes secciones: la escuela primaria, educación secundaria (colegio) y la educación universitaria. La enseñanza primaria y secundaria es gratuita y obligatoria entre las edades de 6 a 15 años. En el país hay más de 9.300 centros educativos, de los cuales sólo 200 son privados y bilingües, siendo los idiomas predominantes el inglés, francés y alemán.

En Costa Rica, la educación general básica (EGB) obligatoria y gratuita comprende el tercer ciclo de la tradicional enseñanza media, de tres años de duración (7° a 9° grado). La educación post-obligatoria, también gratuita, comprende el ciclo único de la educación diversificada, cuya duración varía entre dos (rama académica o artística) y tres años (rama técnica). La rama académica concluye con el otorgamiento del título de bachiller. La rama técnica atiende las modalidades industrial, comercial y agropecuaria.

La educación inicial corresponde al servicio educativo que se brinda a niñas y niños menores de seis años de edad, con el propósito de potencializar su desarrollo integral y armónico, en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, lo que le permitirá adquirir habilidades, hábitos, valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social. La Educación Básica abarca la educación primaria y la educación secundaria. Desde los 6 años y seis meses se

inicia esta etapa y se extiende por seis años en las escuelas para seguir durante otros cinco años en la educación secundaria. En caso de que no reprobaren salen de la escuela a una edad promedio de 12 o 13 años. En Costa Rica, los dos primeros años de la primaria, consisten en enseñarle al niño lo básico de la vida cotidiana, tal como leer, escribir y contar. La educación secundaria inicia en promedio a los 12 o 13. Al terminar la educación secundaria se pretende que el alumno desarrolle las suficientes habilidades, valores y actitudes, para lograr un buen desenvolvimiento en la sociedad. Al finalizar la secundaria se pretende que el alumno salga preparado para la universidad.

En 1986 el Ministerio de Educación Pública inició un proceso de macro-evaluación en relación con los conocimientos adquiridos por los estudiantes al finalizar cada ciclo de enseñanza. Para ese efecto, se crea el Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC), cuyo fin es definir y establecer las estrategias para llevar a cabo la evaluación acordada por el Ministerio. A partir de 2007, se establece que la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad del Ministerio de Educación es la instancia encargada de planificar, analizar, estudiar, asesorar, investigar, evaluar y divulgar todos los aspectos relacionados con la evaluación académica y certificación de las pruebas nacionales de la educación formal, abierta y de docentes, así como el desarrollo, implementación y dirección del sistema de evaluación de la calidad de la educación costarricense.

En la literatura se identifican brechas entre escuelas privadas y públicas. Se pueden dividir en dos categorías: las características de las escuelas, y las características de los maestros. Las variables que se utilizan con mayor frecuencia para capturar el efecto de las características de escuelas son: la cantidad de libros que poseen sus bibliotecas, y otros tipos de infraestructura, tales como salas de estudio, el tamaño de las aulas y los equipos tecnológicos que contienen, instalaciones, etc. Sin embargo, algunos estudios han demostrado que la influencia ejercida por la disponibilidad de las TIC en el rendimiento escolar es limitada o prácticamente nula (Cristia, Czerwonko y Garofalo, 2010; Cristia y otros, 2012). Los profesores, por su parte, pueden tener una fuerte influencia con sus alumnos en el rendimiento, ya que están involucrados en forma permanente con sus alumnos en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, los maestros que no tienen las habilidades necesarias, o que utilicen métodos de enseñanza ineficaces, podrían tener un impacto negativo en el rendimiento de sus estudiantes. Además, algunos elementos presentes en el hogar fueron identificados como facilitadores del aprendizaje. Por ejemplo, si los estudiantes tienen una habitación propia o un escritorio en el que puedan estudiar. Casi el 90% de los estudiantes de escuelas privadas tenían estos dos aspectos, en tanto la cifra fue inferior al 70% para los estudiantes de escuelas públicas. Otro factor

identificado en la literatura como influyente en el rendimiento escolar es el acceso a tecnologías de información y comunicaciones (TIC) en el hogar. En este caso, la diferencia entre estudiantes del sector público y estudiantes de escuelas privadas es aún mayor: casi el 100% de los estudiantes costarricenses que asisten a escuelas privadas tienen computadoras que pueden utilizar para sus estudios, y el 91% tienen conexiones a Internet en sus hogares, mientras que sólo un poco más de la mitad de su contrapartes que asisten a escuelas públicas tienen computadoras (56%), y menos de un tercio de ellos (31%) tienen conexiones a Internet en sus hogares.

Por otro lado, el porcentaje de padres de alumnos en escuelas privadas, que no tienen más de educación primaria es de alrededor del 12%, mientras que el porcentaje de padres de estudiantes en escuelas públicas, en esa categoría, es superior al 50%, y el 13% de ese grupo no ha completado ningún nivel de educación. En el otro extremo del espectro, aproximadamente el 15% de los padres de alumnos de escuelas públicas tienen al menos un año cursado de educación superior, mientras que esta cifra es de un 60% en el caso de los padres que envían a sus hijos a escuelas privadas.

4.1 Infraestructura/Equipamiento

Uno de los elementos que emerge en la revisión es el tema de la desigualdad de equipamiento entre escuelas públicas y privadas, en el particular, la disponibilidad de computadores para los estudiantes: hay un promedio de 1 computadora por cada 5 estudiantes de 15 años de edad, mientras que en las escuelas privadas, la relación es de 4 ordenadores por cada 5 estudiantes en ese grupo de edad (Fernández et al, 2013).

4.2 Cuerpo docente

Como parte del fortalecimiento del sistema educativo, existen algunas instituciones designadas exclusivamente para la preparación y apoyo de profesores especializados. El panorama general de la preparación de los maestros, directores y otros profesionales de la educación parece muy positivo. No obstante, el año 2000, las universidades privadas expandieron la oferta de educación superior, y con ello, la oferta de la carrera pedagógica. La variedad y calidad de instituciones educativas de Costa Rica, del ámbito pedagógico, aumentó, y con esto empezaron a influir en la calidad de la preparación docente. Esto supuso la necesidad de fortalecer el sistema de acreditación de la educación superior en el país, ya que de 1139 programas académicos en Costa Rica, sólo 62 programas se encontrarían acreditados (Navarro, sin año).

En otro aspecto, uno de los factores que más difiere entre las escuelas públicas y privadas, es el porcentaje de maestros que tienen un título de postgrado de algún tipo: 37% de los docentes en las escuelas públicas poseen un posgrado, frente a un 50% de los docentes de las escuelas privadas (Fernández et al, 2013). Esto supone desigualdades en la preparación de los docentes, que en la misma línea de lo señalado anteriormente, influiría en la calidad de los docentes y la calidad de la educación de los estudiantes.

4.3 Gestión administrativa

El Informe del Consejo Superior de Educación del 2008, propone que una adecuada ejecución de política pública llamada a mejorar la educación, necesariamente, debe tener la administración e instrumentos necesarios para la operacionalización de la política pública. Esto supone un alineamiento de la estructura y las organizaciones relacionadas con la educación en el país.

El logro de un significativo mejoramiento de la calidad de la educación implica, necesariamente, que la acción transformadora permee el campo administrativo, la estructura y la organización. La única forma de lograr que la política educativa alcance efectivamente los objetivos que propone, es mediante una gestión que logre que los procesos y las acciones de todo el sistema educativo se mantengan orientados siempre a los fines que se buscan: el aprendizaje y desarrollo personal y colectivo de los estudiantes, promoviendo y facilitando la calidad de los centros educativos (Consejo Superior de Educación, 2008).

4.4 Ubicación geográfica

No se han encontrado menciones o hallazgos en mérito.

4.5 Orientación de los establecimientos

En Costa Rica se conocen ocho culturas claramente diferenciadas, por sus rasgos culturales, lingüísticos y ambientales, situación que permite considerar al país como pluricultural y multilingüe. De las ocho lenguas registradas, seis, aún cuentan con un número suficiente de hablantes: bribri, cabécar, maleku, guaymí, boruca y térraba. Sobre este aspecto, no se ha encontrado evidencia sobre si la población en Costa Rica elige o no

educación con alguna orientación particular, no obstante el gobierno posee iniciativas para que la educación con componentes culturales indígenas se garantice.

Desde marzo de 1997, el Consejo Superior de Educación ha aprobado los denominados 'Procesos Educativos de Contextualización para las Escuelas Indígenas', que incluyen tres componentes: la lengua materna, la cultura indígena y la educación ambiental, los cuales son complementarios al plan de estudios oficial. En las escuelas indígenas, el planeamiento didáctico, el desarrollo de la contextualización de aula y los procesos de evaluación de los aprendizajes de los/as docentes de lenguas y de culturas indígenas, deben realizarse en la lengua indígena que corresponde, asumiendo las normas generales para el planeamiento didáctico. El programa se propone alcanzar una educación pertinente y eficaz para la población indígena de todo el país, velar por la atención y la calidad de la educación que se imparte en las áreas indígenas a través de estrategias regionales concertadas, que permitan el logro de una oferta educativa coherente con las necesidades de desarrollo de estos pueblos (ONU, 2010).

4.6 Restricción presupuestaria

No se han encontrado menciones o hallazgos en mérito.

4.7 Juicios de calidad

El gobierno costarricense, a través del Consejo Superior de Educación, ofrece un concepto de educación de calidad tangencial, en mérito a ciertas características que debiese tener una educación de calidad, destacando el hecho de que una educación de calidad es un derecho humano fundamental. La calidad educativa exige la atención de las características personales de cada estudiante, sus necesidades y aspiraciones; su estilo y habilidades de aprendizaje, su pertenencia cultural, social, étnica y económica; sus talentos y discapacidades; su credo religioso y la formación de su aptitud para un aprendizaje continuo. La calidad educativa exige, además, un esfuerzo preferencial de atención a los más pobres, a los que sufren marginación y que por ello ven limitados sus derechos. La oferta educativa, en consecuencia, debe ser fiel reflejo de ésta diversidad, dando la posibilidad a todos por igual de acceder a la una educación de calidad.

El Consejo Superior de Educación de Costa Rica no hace sólo responsable al Estado de una educación de calidad, sino también a la comunidad, pues el empoderamiento de la comunidad educativa tiene como objetivo contribuir con el Estado en la promoción y el

fomento de una educación de calidad contextualizada, para lo que es preciso que la comunidad se apropie –haga suyo- el centro educativo y participe activa, crítica y creativamente en las decisiones institucionales que conducen a la búsqueda permanente de una mejor calidad y equidad educativas. Este empoderamiento, que no comprende ninguna forma de subordinación o sometimiento a los gobiernos municipales, debe entenderse como el fortalecimiento de una autonomía relativa y gradual, y de una mayor capacidad de autodeterminación de la comunidad educativa, considerando los cambios políticos, económicos, sociales y culturales –contando invariablemente con los criterios y recursos que le provee el Estado – lo que fortalecerá la identidad del centro educativo, y satisficará en mayor medida los intereses de los y las estudiantes, las familias y la comunidad, mejorará los niveles de calidad, coadyudará en mejor forma a alcanzar condiciones de equidad para los estudiantes y consolidará los principios de participación democrática sobre los que se asienta la nacionalidad costarricense (Consejo Superior de Educación, 2008).

4.8 Resultados académicos

En primer lugar, conviene destacar que no existen pruebas estándares realizadas en Costa Rica que permitan el monitoreo de la calidad de la educación en el tiempo. En esto hay consenso a partir de toda la literatura revisada. No obstante, existen algunas pruebas sobre las que se hacen algunos alcances, además de la prueba PISA, razón de su selección en la presente revisión.

Los resultados de las pruebas nacionales aplicadas en secundaria (tercer ciclo de educación general básica y bachillerato) reflejan tendencias preocupantes. En el tercer ciclo de educación general básica es particularmente bajo el porcentaje de estudiantes que aprueban el examen en matemáticas, un 20,5% en el 2004, proporción más baja que el 31,3% del 2002, que representa la cifra más alta de aprobados para el período 1996-2004. En otras palabras, en el 2004, solo uno de cada cinco estudiantes alcanzó los resultados académicos mínimos en la materia de matemáticas al concluir el tercer ciclo. La aprobación suele ser mayor en estudios sociales y ciencias, con 71% y 72,8%, respectivamente, en el 2004. Los promedios de nota del examen en general son bajos o insatisficorios: 56,5 en matemáticas y 76,7 en inglés, para citar las cifras extremas, dentro de una escala cuyo máximo es 100.

En el bachillerato, dado que quienes realizan las pruebas son los estudiantes que subsisten dentro del sistema educativo, el rendimiento es mejor que en tercer ciclo. El porcentaje más bajo de promoción por materia corresponde a matemáticas, con 72,5%; esta

asignatura de manera persistente ha sido la más problemática, aunque la aprobación ha ido en aumento. En el 2004 la aprobación fue superior a 90% en español, estudios sociales, inglés y educación cívica. Pese a que la promoción en algunas materias es alta, el rendimiento final en el bachillerato formal es bajo, ya que menos de dos terceras partes de los estudiantes lo aprueban. El porcentaje de promoción ha venido disminuyendo en los últimos años, pasando de un 66,7% en el 2002, a un 64,4% en el 2003 y finalmente a un 62,1% en el 2004 (ONU, 2010).

Se presentan grandes disparidades sociales y regionales dependiendo del tipo de colegio: del sector (público o privado), de la modalidad (académico o técnico) y de la jornada (diurno o nocturno), así como de la ubicación de los colegios, ya sea urbana o rural. En el 2004, el 56,1% de los colegios públicos aprobó los exámenes de bachillerato, en contraste con el 83,7% de los colegios privados y privados subvencionados (la mayoría de estos son diurnos y se ubican en zona urbana). A nivel de colegios públicos, el rendimiento es mayor en los técnicos (62,3%) que en los académicos (54,7%) y es mayor en los colegios diurnos (58,1%) que en los nocturnos (41,4%) (ONU, 2010).

En atención a los resultados de la prueba PISA, las mayores brechas aparecen cuando los puntajes de los estudiantes están desagregados por tipo de escuela. En los tres dominios (género, ubicación del colegio y dependencia), los estudiantes que asisten a escuelas privadas superaron -en promedio- a los asistentes de las escuelas públicas. En lectura, el diferencial fue de 86 puntos; en matemáticas, fue de 79 puntos; y en ciencias fue de 84 puntos. Sólo el 5%, 16% y 8% de los estudiantes que asisten a escuelas privadas obtuvieron calificaciones por debajo de los niveles de competencia de nivel básico de lectura, matemáticas y ciencias, respectivamente. En tanto, los porcentajes correspondientes a los estudiantes de escuelas públicas, fueron de 38% en lectura, el 61% en matemáticas y 45% en ciencias. De este modo, el 73% de los estudiantes de escuelas privadas logró mejores niveles de competencia en lectura, frente al 25% de los estudiantes de escuelas públicas; el 50% de los estudiantes de escuelas privadas logró niveles de competencia básica en matemáticas, frente al 11% de los estudiantes de escuelas públicas, y un 61% de los estudiantes de escuelas privadas logró niveles de competencias básicas en ciencias frente al 16% de los estudiantes de escuelas públicas (Fernández et al, 2013).

4.9 Dependencia administrativa de los establecimientos

Históricamente, la educación primaria se ha ofrecido en las escuelas públicas en todo el territorio nacional, con una muy baja participación de los establecimientos privados,

incluido privados con subvención del Estado. Durante el curso lectivo del 2005, el 92,5% de la matrícula total era atendida en las escuelas públicas y el 7,5% en las privadas, éste último porcentaje incorpora un 1,1% que corresponde a las instituciones privadas con algún tipo de subvención del Estado (ONU,2010).

Por último, de manera congruente con los resultados en los indicadores de deserción y repitencia, los niveles más bajos de aprobación se dan en el primer y cuarto grado en los centros educativos públicos en general (ONU,2010).

5. Finlandia

En Finlandia, la política educativa, es responsabilidad del Ministerio de Educación, ésta institución está encargada principalmente de supervisar la oferta educativa, ser el responsable de la redacción de leyes del ámbito educativo y el financiamiento de las instituciones. Junto con el Ministerio de Educación, la Dirección Nacional Finlandesa de Educación, es la encargada del desarrollo de objetivos, contenidos y métodos de enseñanza para la educación primaria, secundaria y de adultos.

Además de estos organismos, cada una de las provincias Finlandesas, tiene su propio Departamento de Educación y Cultura. A nivel local, la administración de la educación es responsabilidad de las autoridades locales, las cuales se encargan de proveer los servicios educativos (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007). A nivel nacional, existe un organismo encargado de las evaluaciones que corresponde al Consejo Finlandés de Evaluación Educativa. Este organismo es independiente, constituido por expertos que colaboran con universidades, escuelas politécnicas y el Ministerio de Educación, en asuntos de evaluación y los sistemas que garantizan la equidad (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2007).

En términos de financiamiento, la mayor parte de la educación es financiada a partir de fondos públicos, donde además, las instituciones, de educación primaria y secundaria están bajo la responsabilidad de los municipios o asociaciones de direcciones municipales (federaciones municipales). Para el año 2005, el 99% de las instituciones de educación básica eran públicas, mientras que las instituciones de educación secundaria, superior general y de formación profesional, públicamente financiadas, alcanzaron un 98% y un 70% respectivamente. Las instituciones privadas también reciben financiamiento público, y están bajo supervisión pública, deben ceñirse a los currículos nacionales, y las pautas de calificación confirmadas por la Dirección Nacional Finlandesa de Educación (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007).

El éxito en los resultados de los alumnos finlandeses en los últimos 15 años en las pruebas PISA, se debe a que el currículum de la escuela obligatoria se rige por claras exigencias, y cuentan con un eficaz apoyo para alumnos con problemas; posterior a la escuela obligatoria, el sistema ofrece diferentes opciones, donde los alumnos que pretenden continuar estudios teóricos enfrentan un proceso de selección para institutos de bachillerato o universidades; los Finlandeses valoran la profesión docente, siendo una carrera muy selectiva en su ingreso, además de basar su formación en la investigación (Enkvist, 2010).

El sistema educativo actual se erige sobre una reforma iniciada a fines de los años sesenta, basada en una educación estatal y gratuita, desde la formación primaria hasta la educación universitaria, y que involucró el establecimiento de una “escuela comprensiva” que dura los primeros nueve años de educación básica. Así, los estudiantes ingresan a la educación básica a los 7 años (hace poco se introdujo un año preescolar obligatorio para niños de 6 años) y terminan a los 16 años. Luego podrán acceder a un nivel secundario superior no obligatorio de tres años (Enkvist, 2010).

El modelo educativo se ha centrado en promover la equidad, lo que ha constituido la principal razón de sus logros. En el período de reforma, entre los años 1967 y 1974 se consensuó la idea de un modelo educativo abierto, cualesquiera fuera la condición socioeconómica, género o residencia de los alumnos, además, para el año 2006, ya se enfatiza en la idea de que en Finlandia se construya un modelo educativo a partir de la uniformidad, mediante la educación gratuita, comidas escolares gratuitas, y educación especial (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2007).

5.1 Infraestructura/Equipamiento

El sistema educacional finlandés es de financiamiento público, donde el Estado es principalmente quien costea la educación, en este sentido, los libros de texto y otros materiales necesarios para el aprendizaje son gratuitos para las familias en los niveles preescolar y básico (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007). En el material revisado no hubo hallazgos en cuánto críticas al equipamiento o infraestructura de los establecimientos.

5.2 Cuerpo docente

Existe consenso en que una de las claves más importantes del éxito del sistema educativo finlandés es la alta calidad de sus profesores, y el alta estima social de la profesión. Los docentes contribuyen a una amplia visión social, que trasciende lo económico, basados en la justicia social y creatividad cultural; fundamentales para la identidad finlandesa (Hargreaves, Halász y Pont, 2007). La formación docente fue reestructurada en 1975, como parte de la reforma “*comprehensive university degree*”. La formación que reciben los docentes permite que sean capaces de enseñar, investigar y aplicar sus hallazgos en su trabajo. Además, cuentan con posgrados y el estatus del docente en la sala de clases ha contribuido a la popularidad de la carrera. Sólo entre el 10% a 15% de los aspirantes a docentes, quedan seleccionados (Kupiainen, Hautamaki y Karjalainen, 2009). En este sentido, la labor de la enseñanza se clasifica como la ocupación más deseada de los graduados de secundaria, y por tanto, la formación para los futuros docentes es exigente y altamente competitiva (Hargreaves, Halász y Pont, 2007).

El informe McKinsey muestra como factor clave de la educación a los profesores, y concluye que la inversión en edificios y materiales no es tan importante como la inversión en el desarrollo de la inteligencia y preparación docente. Ante la pregunta ¿Qué hacen los países más exitosos?, el informe destaca cinco puntos: 1) eligen a sus futuros profesores entre los mejores alumnos que salen de la enseñanza media; 2) para poder hacerlo, les pagan tanto a los nuevos docentes como se paga a otros profesionales de alto nivel; 3) los educan con los mejores profesores universitarios; 4) les garantizan un puesto de trabajo después de la formación; y 5) les dan un seguimiento durante los primeros años de ejercicio de la profesión. En este sentido, el informe concluye que Finlandia está bajo este parámetro de acción y, además, ha organizado un servicio eficaz de apoyo para ayudar a los alumnos retrasados en alguna materia. Por otra parte, investigadores de la OCDE publicaron en 2008 dos tomos sobre directores de colegios en diferentes países, que incluyen un «estudio de caso» sobre Finlandia. Según las declaraciones de los profesores finlandeses entrevistados, el éxito educativo del país está relacionado con la buena calidad de los profesores y el respeto de todos los ciudadanos por los conocimientos. Los entrevistados hablan de la confianza en los profesores y del esfuerzo por evitar, en lo posible, todo tipo de burocracia. Adjudican el éxito finlandés a una dirección estable, un liderazgo moral y la ausencia de cambios bruscos. Los profesores utilizan formas de trabajo tradicionales más que técnicas innovadoras, declarando que trabajan con métodos que conocen a fondo y en los que tienen confianza. Un último aspecto a destacar, es que los docentes utilizan una y otra vez palabras como: «colaboración», «responsabilidad», «participación», «darse metas» y «evaluar los logros» (Enkvist, 2010). Finalmente,

analistas finlandeses han señalado que toda esta integración educativa, y económica, se produce dentro de una sociedad que valora los niños, la educación y el bienestar social; que tiene gran respeto por la educación y los educadores como servidores del bien público; y que clasifica a la enseñanza como la más deseada ocupación de los graduados de secundaria (Hargreaves, Halász y Pont, 2007).

En lo que respecta al quehacer práctico, la estructura y los contenidos de la formación de todos los profesores, incluyendo los profesores de enseñanza secundaria, pretende centrarse en la investigación y en una orientación basada en las evidencias. Esto significa que los profesores aprenden a aproximarse a su trabajo de una forma analítica y abierta, llegan a conclusiones basadas en sus observaciones y experiencias, y desarrollan sus entornos de enseñanza y aprendizaje de una forma sistemática (Niemi y Jukku-Sihvonen, 2009). En definitiva, en el ejercicio, los profesores eligen sus propios métodos de enseñanza y tienen libertad para escoger sus materiales didácticos. Además, llevan a cabo la evaluación de sus propias asignaturas basándose en los objetivos establecidos en el currículo. El sistema se sustenta en la competencia de los profesores empeñados en cumplir con los objetivos establecidos en los currículos. Se le ha dado un papel importante tanto a la autoevaluación como a la evaluación externa. En 2003, se fundó un Consejo de Evaluación para la Educación y Capacitación para apoyar al Ministerio de Educación en las funciones de la evaluación, organismo que posee la responsabilidad de planificar, coordinar, gestionar y desarrollar la evaluación de la educación básica y secundaria superior; mientras que las escuelas superiores profesionales y las universidades son responsables de la evaluación de sus propias operaciones y resultados (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007).

5.3 Gestión administrativa

En Finlandia, las escuelas están autorizadas para impartir servicios educativos de acuerdo con sus propios arreglos administrativos, siempre y cuando las funciones básicas determinadas por las leyes sean respetadas (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007). Sin embargo, en miras de hacer del modelo educativo un sistema sustentable de largo plazo, es necesario desarrollar una estrategia de desarrollo en la formación de liderazgos para las escuelas, y en cuanto a la sucesión de los Directores; además de aumentar el liderazgo cooperativo entre los encargados de las áreas pedagógicas y las áreas administrativas, áreas donde se han identificado algunas falencias (Hargreaves, Halász y Pont, 2007).

El procedimiento de selección de personal en las escuelas municipales se determina según los preceptos dominantes en cada municipio y en general, tiende a ser un procedimiento común en todas las escuelas. Los cargos son difundidos y llamados a concurso público. En términos de selección, los cargos superiores eligen a sus subordinados en muchos municipios, exceptuando los funcionarios de mayor rango, que son seleccionados por el concejo o junta municipal. Esta tarea también puede ser complementada con la presentación de un comité plurinominal consultivo, el cual evalúa a los candidatos y sus competencias. Este comité podría ser compuesto con representantes de los padres y personal docente de la escuela.

Además de las entrevistas, el uso de pruebas psicológicas se ha vuelto mucho más común en el proceso de concurso para los candidatos a director. El candidato seleccionado resulta ser nombrado como director por un período de prueba de seis meses antes de evaluar su continuidad.

Los directores deben acreditar competencias básicas de educación en escuelas, y un Certificado de Administración de la Educación o de la finalización de un programa universitario en liderazgo educativo, el cual incluye el Certificado de Administración Educativa³⁷. No existe un criterio específico relativo a la cantidad de experiencia laboral previa, no obstante, se valora aquellos candidatos con experiencia en funciones de supervisión (*Finnish National Board of Education, 2012*).

5.4 Ubicación geográfica

No se han encontrado menciones o hallazgos en mérito.

5.5 Orientación de los establecimientos

La enseñanza de la lengua ocupa la mitad de las páginas del currículo, esto se explica por la división de la materia en finés, sueco y lapón, como lengua materna, o como lengua extranjera. Las pocas personas que hablan el lapón viven dispersas en zonas extensas con tres variantes diferentes. El currículo señala los objetivos y materias de aprendizajes para todos los grados, especificando claramente lo que debe saber hacer el alumno según grado (Enkvist, 2010). Los planes de estudios locales determinan la labor docente y educativa de los centros regulados, además, la redacción del currículo considera el entorno, los valores locales y los recursos especiales. Los proveedores de la educación

³⁷ El Certificado de Administración Educativa cubre los siguientes temas: fundamentos de derecho público; administración general y administración municipal; administración educativa; recursos humanos y administración financiera

deciden cómo implantar sus planes de estudios en colaboración con grupos de interés que aseguran los estándares más altos de educación general, su relevancia para la sociedad, y compromiso con la comunidad (Niemi y Jukku-Sihvomen, 2009).

5.6 Restricción presupuestaria

El financiamiento de la educación en Finlandia es asegurado por el Estado. En 2005, el 99 por ciento de las instituciones de educación básica estaban públicamente financiadas, mientras el porcentaje de instituciones de educación secundaria superior general eran financiadas en un 98%. Las instituciones privadas reciben de igual modo financiamiento público, pero en menor medida. En cuanto al financiamiento de la educación primaria y secundaria, las subvenciones estatales cubren un 57% de los costes, mientras que las contribuciones municipales cubren, en promedio, el 43% (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007). En definitiva, el coste de la educación, y los recursos que en ella se utilizan, constituyen responsabilidad del Estado, y no de las familias.

5.7 Juicios de calidad

De la literatura revisada, para el caso finlandés, se desprende que la razón principal por la que se obtienen resultados de aprendizaje de tan alto nivel es una política educativa con determinación y la alta competencia del profesorado. La política educativa se ha propuesto buscar equidad en la educación y ha promovido un modelo comprensivo de escuela. En este proceso, se han tomado muchas decisiones trascendentales. Una de ellas ha sido la extensión de la formación del profesorado hasta el título de Máster (programas de cinco años) y la concepción del profesorado como profesionales que tienen derecho y obligación de desarrollar su labor en los centros educativos (Niemi y Jukku-Sihvomen, 2009). Según estadísticas de la OCDE la ratio profesor-alumno, varía mucho, y países como Finlandia obtienen muy buenos resultados con grupos pequeños (Enkvist, 2010). Resulta importante destacar que existe amplio consenso en la calidad docente del sistema finlandés, factor que resulta determinante en los buenos resultados del sistema.

5.8 Resultados académicos

Finlandia ha tenido excelentes resultados en la Prueba PISA en tres ocasiones consecutivas 2000, 2003 y 2006, despertando gran interés internacional. Los informes PISA, de la OCDE, incluyen un ranking entre países, el cual ha sido encabezado por

Finlandia en las últimas tres ocasiones. Los datos son relevantes en la medida que permiten ver no solo cómo se posiciona un país en comparación con otros, sino también en comparación con sus propios resultados anteriores (Enkvist, 2010).

Tanto las escuelas, como las municipalidades están obligadas a evaluar el funcionamiento de la instrucción que proveen, así como a autoevaluarse. La evaluación y su contribución al aprendizaje son centrales en el sistema finlandés.

Los objetivos del sistema finlandés son la equidad, y la disminución del impacto de las diferencias de origen en los resultados académicos, se puede señalar, sin embargo, que los resultados entre estratos socioeconómicos poseen una pequeña varianza, que se entiende reducida, en parte, por la relativa homogeneidad de la sociedad finlandesa (Kupiainen, Hautamaki y Karjalainen, 2009).

La evaluación es parte de la vida escolar diaria, y cada alumno recibe un certificado de notas por lo menos una vez cada año escolar. Los resultados son evaluados teniendo en cuenta el progreso continuo y las pruebas establecidas por los profesores, sujetos en los cuáles recae la evaluación de los alumnos (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007).

En Finlandia el porcentaje de repitentes es cercano al 2% (muy bajo), debido a la política de la no repetición incluida en la iniciativa Educación para Todos. Esto implica, que los alumnos con desventajas, deben ser atendidos especialmente en pos de mantener los buenos resultados (Kupiainen, Hautamaki y Karjalainen, 2009).

Por último, Finlandia no publica los resultados escolares como los demás países nórdicos, pero aun así los padres tienen confianza en el sistema escolar. La confianza de los padres resulta un factor esencial para el buen resultado de Finlandia (Enkvist, 2010).

5.9 Dependencia administrativa de los establecimientos

Una de las principales características del liderazgo educativo en Finlandia, es el fuerte papel que desempeñan los municipios locales. Los municipios son los sostenedores de la mayoría de las escuelas, y en un grado significativo financian sus escuelas. Los municipios son los empleadores de los profesores y directores. Además, juegan un rol clave en la planificación y el desarrollo del currículo (Hargreaves, Halász y Pont, 2007).

6. Irlanda

Es ampliamente reconocido y aceptado que la educación es un factor crítico de éxito económico y el progreso social en la sociedad moderna. Existe un reconocimiento creciente, sobre todo en la Unión Europea, donde la provisión de una formación de calidad es fundamental para una economía basada en el conocimiento, habilidades e innovación constante, base de una prosperidad permanente y sostenible. La educación y la formación también son cruciales para alcanzar el objetivo de una sociedad inclusiva, donde todos los ciudadanos tengan la oportunidad y el incentivo para participar plenamente en la vida social y económica del país (NCCA³⁸, 2005).

Con el fin de garantizar que se alcancen estos objetivos, la visión para el futuro de la educación irlandesa se desarrolló a través de un amplio proceso de consulta pública, permitiendo proporcionar un marco para el desarrollo planificado de la educación en Irlanda. La educación es considerada como un elemento central en el desarrollo económico, social y cultural de la sociedad irlandesa (Departamento de educación y ciencias de Irlanda, 2004). Los gobiernos y los interlocutores sociales la consideran estratégicamente interconectada con la planificación nacional. Existe un alto nivel de interés público en las cuestiones educativas, que se ha desarrollado aún más con el enfoque consultivo adoptado por el Gobierno en la formulación de la política educativa. Los estudiantes irlandeses logran muy buenos resultados en los estudios internacionales, especialmente en la prueba PISA.

Existen tres sistemas paralelos de educación pública. En primer lugar, las escuelas públicas "tradicionales" (más del 93% de los cuales son católicas), las escuelas denominadas *gaelscoileanna*³⁹, y las escuelas de educación estatales sin selección, que son multi confesionales, centradas en el desarrollo de los estudiantes, y con planes de estudios democráticos. La educación en Irlanda es obligatoria desde los 6 a los 16 años o hasta que los estudiantes han completado tres años de segundo nivel de la educación (post-primaria).

Si bien no existe una reglamentación nacional para la educación preescolar en Irlanda, las escuelas primarias ya aceptan niños desde los 4 años. La gran mayoría de las escuelas que proveen educación primaria y secundaria, y atienden a alumnos de 4 a 12 años de edad, son de propiedad privada que reciben financiamiento estatal.

³⁸ NCCA: National Council for Curriculum and Assessment (Consejo Nacional de Planificación y Evaluación).

³⁹ Corresponden a escuelas de inmersión en lengua irlandesa, pensadas en la preservación de la misma.

En cuanto al plan de estudios, éste se define en base a un enfoque centrado en el alumno y permite flexibilidad en los métodos de horarios y de enseñanza (NCCA, 2005).

Aunque los niños en Irlanda no están obligados a asistir a la escuela hasta los 6 años, casi todos los niños comienzan a asistir a los 4 años. Por lo tanto, la mayoría de los niños de cuatro y cinco años asisten a las escuelas infantiles de primer nivel (también llamado escuelas nacionales o primarias). De este modo, gran parte de lo que se considera la educación preescolar en otros países (de cuatro a seis años) es proporcionada, de forma gratuita, para todos los niños en Irlanda. La educación de primer nivel consiste en un ciclo de ocho años.

El nivel escolar secundario es un ciclo de seis años, y atiende a alumnos de 12 a 18 años de edad. El nivel de educación secundario incluye formación profesional, escuelas generales y escuelas estatales sin selección. Aunque cada categoría de escuela ha evolucionado desde un contexto histórico distinto, y tienen diferentes estructuras de propiedad y de gestión, tienen mucho en común. Son en gran parte financiados por el Estado, siguen el mismo currículum estatal prescrito y son evaluadas a través de exámenes estatales. Existen dos exámenes públicos fundamentales para evaluar a los estudiantes - el "*Junior Certificate*" (15/16 años) y el certificado final ("*Leaving Certificate*") (17/18 años). Estos son exámenes externos establecidos por la Comisión de Exámenes del Estado. Una gran parte de la atención del público se centra en el examen de certificado final, ya que el ingreso a la educación superior está estrechamente vinculado a los resultados obtenidos por los estudiantes en este examen (NCCA, 2005).

Las escuelas secundarias son de propiedad y gestión privada, y en su mayoría administradas por comunidades religiosas o Juntas de Gobernadores. Las escuelas de formación profesional fueron, hasta hace poco, administradas por comités de enseñanza profesional (VEC), reemplazadas por las Education and Training Boards⁴⁰, ambas dependientes del Estado. Mientras que las escuelas comunitarias y estatales sin selección son gestionadas por consejos de administración. La educación secundaria tiene como objetivo proporcionar un ambiente de aprendizaje integral y de alta calidad.

El año de transición, que ha sido una de las principales innovaciones en la educación de Irlanda, sigue inmediatamente el primer ciclo. Proporciona una oportunidad para que los estudiantes experimenten una amplia gama de insumos educativos, incluida la experiencia laboral, en el transcurso de un año, que está libre de exámenes formales. El objetivo del

⁴⁰ Vocational Education Committee (VEC) refiere a un organismo educacional local irlandés, que administraba algunas instituciones de educación secundaria, la gran mayoría de las instituciones de educación de adultos y una cantidad muy pequeña de la educación primaria. Antes de 1992, tenía autoridad sobre el Instituto de Tecnología de Dublín y los Colegios Técnicos Regionales. Los VEC's existieron desde 1930 a 2013, cuando fueron reemplazados por las Juntas de Educación y Formación.

año de transición es fortalecer el desarrollo personal de los estudiantes, su conciencia social y habilidades para la vida.

Muchos aspectos de la administración del sistema educativo irlandés se centralizan en el Departamento de Educación y Ciencia. El Departamento establece las normas generales para la acreditación de escuelas, establece planes de estudio, establece regulaciones para la gestión, asignación de recursos y contratación de cuerpo docente y administrativo, además de negociar las escalas de sueldos de los maestros.

Sin embargo, en los últimos años, el Departamento ha emprendido un programa de reestructuración que pretende delegar funciones a los organismos externos (por ejemplo, la Comisión de Exámenes de Estado) y establecer una red de oficinas regionales. Esto le permitiría al Departamento centrarse en generar políticas educativas y afrontar los retos y expectativas para la educación en el futuro.

6.1 Infraestructura/Equipamiento

No se han encontrado menciones o hallazgos en mérito.

6.2 Cuerpo docente

En Irlanda, existe una alta selectividad de los postulantes a las carreras de docencia, sobre todo en la educación primaria. Del mismo modo, el profesorado en Irlanda, es protector de la profesión, defienden la profesionalidad del rol, y la tasa de ausentismo es muy baja.

Los Directores de cada escuela son, a su vez, docentes de profesión. Participan de la misma escala salarial que los profesores, y sólo cuando una institución sobrepasa los 182 alumnos, el Director no ejerce docencia regularmente, dedicándose plenamente a la administración.

Los profesores, en conjunto, toman la mayor parte de las decisiones importantes en su escuela con la excepción del presupuesto de la escuela y el financiamiento, que normalmente se decide en los consejos directivos. El Director, consulta sobre la mayoría de los aspectos en reuniones de personal, programadas regularmente, y sólo ocasionalmente anula una decisión tomada por el profesorado. Esto genera un alto compromiso del profesorado con la institución. (Buchanan & Fox, 2008)

6.3 Gestión administrativa

Los directivos de cada establecimiento son elegidos de acuerdo a los criterios expuestos por el gobierno central e implementados por los Concejos de Administración para Escuelas Nacionales (*Boards of Management National School*)⁴¹.

Los requisitos generales que deben acreditar los postulantes a director de las escuelas primarias, dependen de la cantidad de alumnos del establecimiento. Si se trata de un establecimiento con menos de 80 estudiantes, deben ser profesores de nivel primario y haber cumplido con éxito su acreditación a través del “*Teaching Council*” de Irlanda.

Cuando se trata de establecimiento de 80 o más estudiantes, además de la acreditación, el postulante debe tener al menos cinco años de trabajo docente ininterrumpido, dos de los cuales deben ser en escuelas primarias reconocidas por la República de Irlanda⁴².

6.4 Ubicación geográfica

No se hallaron referencias específicas a la ubicación geográfica como un componente relevante en la decisión de elección de escuela. No obstante, en una línea distinta, se hallaron una serie de medidas destinadas a contrarrestar las desventajas educativas, siendo la principal, la creación del comité de desventaja educativa, establecido en virtud de la Ley de Educación de 1998. Destaca como una medida exitosa de éste comité, para incrementar la asistencia escolar de niños que viven en comunidades alejadas, la implementación del Plan de Transporte Escolar, que provee transporte para los niños, tanto en primer y segundo nivel que, de otro modo, podrían tener dificultades para asistir regularmente a la escuela. El Plan de Transporte Escolar ofrece un servicio cada día a unos 133.000 estudiantes en 5.750 rutas, a las escuelas de primaria y post-primaria. (Departamento de Educación y Ciencias, 2004).

6.5 Orientación de los establecimientos

⁴¹ La función principal del Concejo es gestionar la escuela en nombre de los dueños y para el beneficio de los estudiantes, proporcionando una educación apropiada para cada estudiante en la escuela. Este Concejo es responsable ante los dueños de establecimientos y el Ministro de Educación. El director de la escuela está a cargo de la gestión cotidiana del establecimiento y es responsable ante el Consejo.

⁴² Fuente: Educational Law Ireland. Consultado el 30.01.2015 <http://educationlawireland.com/category/circulars-from-department-of-education-and-skills/teachers/principals-teachers/>

La orientación de los establecimientos es un componente fundamental en la elección de escuela para los padres. Las escuelas en Irlanda son generalmente pequeñas, permitiendo que coexistan 3 escuelas pequeñas distintas en un radio menor, cada una con diferentes *ethos*. La existencia en Irlanda de tres sistemas de escuelas públicas, esencialmente paralelos, significa que los maestros, así como los padres, pueden elegir el tipo de escuela en la que trabajan o asisten sus hijos. Cada tipo de escuela atrae su propio público. Los padres y profesores irlandeses se refieren constantemente al “*ethos*” de la escuela y están convencidos de que la calidad del aprendizaje se ve altamente influenciado por esta elección. Se puede elegir entre diferentes *ethos* religiosos (católico, anglicano, musulmán o judío), escuelas multi-confesionales, inglés o lengua gaélica, o una combinación de idiomas y creencias religiosas (Departamento de Educación y Ciencias, 2004).

Otro criterio que algunos padres han reportado es el tamaño de la escuela. Al consultarles por el tamaño de escuela “ideal”, casi sin excepción, los maestros, directores y padres estaban de acuerdo en que, si bien una escuela de dos cursos por nivel era aceptable, la escuela más preferida es una escuela de un curso por nivel (Buchanan & Fox, 2009).

6.6 Restricción presupuestaria

No se han encontrado menciones o hallazgos en mérito.

6.7 Juicios de calidad

El concepto de calidad, entendido por el Departamento de Educación y Ciencias de Irlanda, apunta al trabajo conjunto de todos los actores, internos y externos de los establecimientos. Las propias escuelas se hacen cargo de algunas de estas medidas, mientras que otras iniciativas, como el desarrollo del currículo y el apoyo a la formación del profesorado, son organizadas por el Departamento de Educación y Ciencias u otras agencias. Se fomenta el establecimiento de consejos administrativos, exigiendo a las escuelas participar en la elaboración de planes escolares. Las escuelas deben promover las asociaciones de padres, y establecer procedimientos de rendición de cuentas. Los cambios en la política y en la práctica educativa, en los últimos años, se han caracterizado cada vez más por un intenso proceso de consulta entre el Departamento y las partes interesadas en la educación (padres, las organizaciones representativas de docentes, consejos de administración, etc.). El objetivo general de este enfoque de asociación es tener un amplio acuerdo sobre las principales áreas de desarrollo en el sistema educativo (Departamento de Educación y Ciencias, 2004)

La evaluación de Irlanda ha asumido recientemente una gran importancia. Incluso en su forma actual, es una actividad cuyo valor es ampliamente respetado. Todas las escuelas de la muestra han administrado voluntariamente las pruebas estandarizadas de lectura y matemáticas, cada año, en dos niveles. La idea es que todas las escuelas evalúen a los niños a través de pruebas estandarizadas en momentos específicos a lo largo de su escolaridad primaria. Los resultados de las pruebas, sin embargo, se están volviendo gradualmente públicos, pues originalmente no lo eran. No obstante lo anterior, la elección de escuela no se basa en los resultados de las pruebas estandarizadas -al menos para los padres de alumnos de primaria-. En la práctica, según lo descrito por los profesores, los resultados no son divulgados públicamente y se utilizan internamente para mejorar los esfuerzos de enseñanza (Buchanan & Fox, 2009).

Ante la pregunta: ¿cómo saben que esta es una "buena escuela" y que los niños están aprendiendo lo que deben saber? De manera uniforme la primera respuesta de los padres fue "mi hijo es feliz". Los padres aseguran que comparan las tareas, y que tienen plena confianza en que los establecimientos proporcionarán la información acerca de las pruebas nacionales, aunque ésta no sea pública. En general, los padres y maestros, expresaron un alto grado de satisfacción con la escuela que eligieron para su hijo y se sintieron satisfechos de poder discutir el crecimiento y desarrollo del niño en todos los ámbitos: académico, social, moral y física (Buchanan & Fox, 2008).

6.8 Resultados académicos

Sobre este punto, y acerca de mediciones nacionales, como ya se ha mencionado, los resultados no son públicos, por lo tanto *no constituye* una información que los padres puedan frecuentemente utilizar. No obstante lo anterior, la NCCA (Consejo Nacional de Planificación y Evaluación), reconoce la importancia de la medición y la utilización adecuada de los datos recogidos. Pero, además, que se informe oportunamente a padres y apoderados de los resultados. Por este motivo, la NCCA se encuentra formando escuelas y docentes en procesos de evaluación, recopilación, registro, interpretación, uso y la comunicación de información sobre el progreso y los logros de un estudiante. Para la educación primaria, la capacitación incluye orientación sobre la selección y el uso de pruebas estandarizadas como parte del proceso.

La NCCA desarrolló un modelo común para el registro de información de la evaluación y la transmisión de dicha información a los padres. El desarrollo de una plantilla nacional para el informe académico de cada alumno significaría una contribución importante a un nivel

de coherencia en las evaluaciones docentes, además de entregar información y herramientas para que las escuelas puedan satisfacer sus propias necesidades y las necesidades de las comunidades locales. Este tipo de trabajo, también promueve procedimientos comunes en registro y notificación de los resultados de las pruebas estandarizadas, y en la presentación de informes sobre el progreso del estudiante en general. Esto, constituye un apoyo importante a las escuelas en el cumplimiento de su responsabilidad de informar a padres y tutores acerca de los avances de sus pupilos.

Por último, la NCCA orienta a los padres para que apoyen el aprendizaje de sus hijos a través de la iniciativa “Aprende”, que consiste en una guía que incluye consejos prácticos sobre el apoyo a la alfabetización y la aritmética en el hogar, así como información sobre la comprensión de los datos de evaluación de las escuelas (NCCA, 2005).

6.9 Dependencia administrativa de los establecimientos

No se han encontrado menciones o hallazgos en mérito.

7. México

En México el derecho a la educación es parte de las garantías individuales que la Constitución otorga a sus habitantes. Además, según la Ley General de Educación (LGE), *"todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer las disposiciones generales aplicables"*⁴³. El Estado mexicano al declarar la educación como un derecho, ha tenido que desarrollar y organizar el sistema de educación nacional, el cual está compuesto por tres tipos de educación: básica (preescolar, primaria, secundaria), media superior, y superior. El sistema de educación nacional se divide en dos modalidades, escolarizada y no escolarizada.

En la modalidad escolarizada, el estudiante asiste a un establecimiento con el propósito de cursar un programa de estudios de conformidad al calendario de actividades oficial previamente definido por la Secretaría de Educación Pública (SEP). En tanto, la modalidad de estudios no escolarizada, se caracteriza por la enseñanza abierta o a distancia, presencial o semi-presencial, y tiene por objetivo adaptar las necesidades de los estudiantes a sus intereses. Esta modalidad funciona con el apoyo de asesores.

⁴³ Fuente: <http://www.observatorio.org/comunicados/comun098.html>. Consultada el 27.11.2014

El sistema educacional en su conjunto está compuesto por más de treinta millones de personas, alrededor del 90% de la matrícula de básica y media se concentra en establecimientos públicos (federales o estatales). El 10% restante de la matrícula, es captada por el sector privado, según indican las cifras publicadas por la SEP.

La SEP es la responsable de la planeación y evaluación nacional del sistema educativo en su conjunto. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), creado por decreto presidencial en 2002, tiene como objetivo, evaluar la educación básica y media superior, desarrollando un sistema de indicadores para evaluar la calidad educativa en las entidades federativas, apoyar la evaluación educativa en los estados, diseñar instrumentos y sistemas de evaluación, impulsar la cultura de la evaluación, difundir resultados, capacitar en evaluación y coordinar la participación de México en evaluaciones internacionales. Desde el 2003 aplica pruebas nacionales de aprendizaje a muestras representativas nacionales y estatales en primaria y secundaria. En 2005 inició la aplicación de los Exámenes de la Calidad del Logro Educativo (EXCALE) basados en los estándares de los programas del currículo nacional.

Los esfuerzos del Estado mexicano se han orientado en crear un sistema de evaluación sólido, basado en indicadores y estándares que permitan elevar la calidad, el acceso y la equidad en el ejercicio del derecho a la educación del pueblo mexicano.

7.1 Infraestructura/Equipamiento

Uno de los grandes desafíos del sistema educacional mexicano público ha sido igualar las condiciones de equipamiento e infraestructura entre las escuelas ubicadas en zonas urbanas y rurales. Las políticas de los años noventa se centraron principalmente en mejorar la infraestructura y el equipamiento de las escuelas, bajo el supuesto de que existía asociación entre éstas variables y los aprendizajes. No obstante, Fernández (2003), señala, a partir de su investigación, que el factor de infraestructura no tendría efectos sobre los aprendizajes promedio de las escuelas.

En relación a evaluaciones desarrolladas por el INEE, se establece que en el período 2008-2009 al menos dos tercios de las escuelas contarían con equipamiento tecnológico suficiente; casi un 90% de las primarias privadas analizadas tuvieron condiciones de infraestructura muy adecuadas, y sólo tres de cada cien fueron ubicadas en las categorías de infraestructura deficiente o muy deficiente. En cambio en los cursos comunitarios la situación es la opuesta: más de 90% tienen infraestructura muy deficiente y deficiente, y menos de 10% suficiente o muy adecuada (SEP, 2011).

Por otro lado, el estudio desarrollado por el Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (2013), señala que el 75% de los entrevistados considera que las escuelas de su localidad no están equipadas para recibir a una persona con discapacidad física, lo que permite entender la valoración realizada -en una escala de 1 a 10-, en la cual los entrevistados evalúan con un 5,9 la calidad de las instalaciones escolares, y con un 5,69 los materiales didácticos y escolares.

7.2 Cuerpo docente

En relación a este aspecto, el estudio realizado por la Secretaría de Educación Pública de México (2011), da cuenta de la necesidad de especialización de los profesores en áreas como organización de la educación multigrado, cursos comunitarios y población con necesidades educativas especiales, atendiendo las deficiencias que se han encontrado en estos ámbitos.

Otro de los aspectos que sobresale en este estudio, dice relación con la preocupación existente por la profesionalización de la carrera docente, en particular, con la elaboración de un perfil docente de educación básica que explicita estándares y referentes de la buena docencia. Esto permitiría que los docentes tuvieran mayor claridad acerca de lo que se espera de ellos, y habría mayor claridad al momento de las evaluaciones.

Por otro lado, el estudio desarrollado por Fernández (2003) señala que la estabilidad docente contribuye a los resultados de aprendizaje, ya que existe un efecto positivo, estadísticamente significativo, a razón de 0,62 puntos promedio anual, en las evaluaciones nacionales a partir de los años de antigüedad de los docentes.

Otro aspecto a destacar, a partir del estudio llevado a cabo por el Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (2013), dice relación con la vía de ingreso de los maestros a la educación pública. Para el 38% de los entrevistados, la manera más común por la que los maestros entren al sistema de educación pública es a partir de contactos y *palancas*, mientras que el 29% de los entrevistados consideró que era comprando la plaza, y sólo el 26% de los entrevistados considera que la manera más común era mediante exámenes y entrevistas.

Por otro lado, en una escala de 1 a 10, los entrevistados avalúan con un 6,48 a los maestros de escuelas públicas; con un 6,4 la capacidad que poseen los maestros para enseñar; y finalmente sólo con un 5,6 la capacitación que reciben los maestros.

Finalmente según el estudio llevado a cabo por el Centro de Opinión Pública, Universidad del Valle de México (2013), se señala que los padres perciben falta de compromiso docente, y falta de formación/preparación de los docentes, lo que se presenta como una debilidad para el sistema educativo en general.

7.3 Gestión administrativa

El factor de gestión administrativa se encuentra reducido a las evaluaciones que se hacen de los docentes al interior de los establecimientos: *“Los conceptos de gestión escolar y de clima organizacional que aquí se utilizan responden a derivaciones de las teorías que han formulado e investigado en educación. El caso más claro está representado por las tres preguntas que se le hacen al director sobre el objeto y frecuencia de la supervisión que realiza a los maestros. En ausencia de otras preguntas de control sobre el proceso de gestión, es difícil establecer cuál es el tipo de micro política que predomina en la escuela...”* (Fernández, 2003). Los resultados establecen que si el director supervisa a los profesores con el objetivo de observar la disciplina del grupo de alumnos, o si la supervisión se encamina a evaluar el desempeño de los docentes frente a los grupos, la desigualdad se incrementa. Ambos resultados indicarían que las políticas seguidas dentro de las escuelas no parecen estar contribuyendo a mitigar los mecanismos que transforman desigualdades sociales en desigualdades educacionales (Fernández, 2003).

Los resultados de las evaluaciones de calidad en educación que realiza el INEE se encuentran vinculados a las rendiciones de cuentas de los establecimientos, por tanto existiría vinculación entre resultados y planificación, no obstante faltaría mayor vinculación de las evaluaciones con las prácticas en el aula (SEP,2011).

México ha implementado el Registro Nacional de Alumnos, Maestros y Escuelas (RENAME) sistema que se concibe como un elemento articulador de la información y los procesos de alumnos, maestros y escuelas de manera que haya disponibilidad permanente de información relevante, confiable y consistente para la evaluación, la planeación y la toma de decisiones en los diferentes niveles de gestión de la educación (SEP, 2011). El sistema puede ser considerado un avance en el ámbito de la gestión de las escuelas, en específico porque permitiría un uso más eficiente de recursos y la identificación de necesidades del personal docente.

7.4 Ubicación geográfica

Ante la existencia mayoritaria de matrícula pública, los padres no se enfrentan a una elección propiamente tal, dónde podría afectar el componente geográfico. No obstante lo anterior, podría indicarse que existen notorias diferencias de resultados académicos entre las escuelas urbanas y las escuelas rurales. Para el año 2003, el 18% de las escuelas rurales se encontraba en Nivel I (en una escala de I a IV, siendo I el más deficiente), mientras que solo el 10% de las escuelas públicas urbanas se encontraba en este mismo nivel (Treviño, 2003).

Fernández (2003) establece en su investigación que *“las escuelas ubicadas en localidades menores de 2500 habitantes se caracterizan por desarrollar su acción pedagógica en un entorno cultural restringido que disminuye los niveles de aprendizaje del niño”*. Sobre este escenario, tanto las diferencias de acceso como las diferencias culturales, podrían explicar los resultados. México, por su parte, se encuentra abordando ésta problemática a partir de diferentes programas, como una apuesta a igualar condiciones de aprendizaje entre las distintas escuelas.

En una línea diferente, el Centro de Opinión Pública de la Universidad del Valle de México (2013) detectó que el componente geográfico –en cuánto cercanía- se constituye como fundamental al momento de escoger establecimiento, los padres de familia lo señalan como un factor importante, tanto en básica, cómo en nivel medio/superior. Cabe señalar que el estudio no es representativo de la opinión pública mexicana, lo que limita la interpretación del dato.

7.5 Orientación de los establecimientos

En relación a este punto, en el texto de Fernández (2003), se plantea la hipótesis de que los alumnos que asisten a escuelas con climas comunitarios caracterizados por fuertes solidaridades grupales, alta responsabilidad y cuidado por los alumnos en situación de riesgo social, tendrán mejores resultados en español y matemática que si asistieran a escuelas con climas débilmente integradores. Si bien se encuentra evidencia concreta al respecto, resulta específica en el caso de los alumnos con altas expectativas, por lo tanto, si bien la orientación constituye un factor explicativo importante, lo es también el género y las expectativas personales en relación a la educación recibida.

En otra línea, el estudio realizado por el CESOP (2013), señala que el 60% de los entrevistados considera que se debe impartir una misma educación para todos los mexicanos, mientras que sólo el 37% de los entrevistados opina que ésta se debe adaptar a las condiciones de su comunidad.

Por último, el estudio realizado por el Centro de Opinión Pública, Universidad del Valle de México (2013) revela que, los padres de familia, priorizan la disciplina impartida por el establecimiento, en nivel básico y medio, elemento que se torna importante al momento de elegir establecimiento. Otros aspectos considerados por los padres al momento de elegir un establecimiento educacional para sus hijos son: idiomas, religión, valores y cultura.

7.6 Restricción presupuestaria

No se han encontrado menciones o hallazgos en mérito.

7.7 Juicios de calidad

Uno de los retos que enfrenta México es desarrollar políticas focalizadas para que los servicios educativos que se brindan en las comunidades, con mayores necesidades, permitan elevar el grado promedio de escolaridad en México, el cual es inferior al segundo grado de secundaria. Disminuir los índices de reprobación y deserción también constituyen retos importantes en éste ámbito. Éstas acciones permitirían aumentar los indicadores de calidad de las instituciones de educación en México (SEP, 2011). En México existen programas de mejoramiento orientados a elevar la calidad de la educación por medio de diversos programas de mejora. Sin embargo, el informe de la Secretaria de la Educación Pública (2011), revela que a partir de una evaluación general de resultados, estos programas presentan deficiencias importantes en cuanto a su planeación, implementación, coordinación y evaluación, lo cual amenaza su eficiencia.

A partir del estudio llevado a cabo por el CESOP (2013), en relación a la percepción general sobre la educación pública, el 2% de los entrevistados opinó que la educación en México es “muy buena”, mientras que el 24% consideró que es “buena” ; el 30% percibe la educación como “mala” y el 12% dijo que ésta es “muy mala”. En la misma línea, y de acuerdo a la oferta de calidad de las escuelas primarias y secundarias, públicas y/o privadas, un 46% cree que las primarias y secundarias privadas ofrecen más calidad; un 26% cree que las primarias y secundarias públicas ofrecen mejor calidad y un 24% cree que ambos tipos de escuela ofrecen una calidad similar.

Ante el mismo cuestionamiento, segregado por quintil de ingreso: de los que ganan más de 12 mil pesos mexicanos (Q5): un 63% cree que la educación privada tiene más calidad, un 18% asigna más calidad a la educación pública y un 18% cree que las calidades de ambos sistemas están equiparados. De aquellos que ganan entre 6001 y 12 mil pesos mexicanos (Q4), un 45% cree que la educación privada es de mayor calidad, un 35% dicen que tienen calidad similar, y un 20% cree que la educación pública tiene mayor calidad.

Entre aquellos que ganan 3001 y 6000 pesos mexicanos (Q3), un 53% cree que la educación privada es de mayor calidad, un 35% dice que la calidad es similar y un 12% asigna mayor calidad a la educación pública. Entre aquellos que ganan 1501 y 3 mil pesos mexicanos (Q2) un 47% dice que la educación privada tiene mayor calidad, un 35% la educación pública, y un 18% cree que ofrecen calidad similar.

Por último, en el Q1 (ingresos de menos de 1500 pesos mexicanos) un 42% cree que la educación privada ofrece mayor calidad, un 39% cree que la educación pública ofrece mayor calidad y un 19% manifiesta que tienen calidad similar.

Según el estudio realizado por el Centro de Opinión Pública, Universidad del Valle de México (2013) los padres de familia consideran que la calidad de la educación es deficiente producto de la mala preparación de los docentes, y centralización de los programas de estudio.

En lo que respecta a la decisión de los padres al escoger escuela para sus hijos, la recomendación y el prestigio de los establecimientos constituyen el factor más importante. Entre los elementos que identifican los padres como aseguradores de una educación de calidad se encuentran: responsabilidad de los padres de familia, atención y acompañamiento de los padres de familia, disciplina, límites y comunicación padre-escuela. Mientras que los elementos que identifican los padres como importante desde el entorno próximo, son los valores y la cultura. Finalmente, desde la enseñanza, los padres consideran importante los buenos docentes, la generación de habilidades de análisis y razonamiento, la inversión en investigación, innovación y tecnología; además de la iniciación de la curiosidad científica, y enseñar resolución de problemas (UVM, 2013)

7.8 Dependencia administrativa de los establecimientos

México destaca por la relevancia de la cobertura del sector público: el 90% de los estudiantes de nivel primario y casi el 86% de los de nivel secundario asisten a escuelas públicas (OECD, 2012). Hallazgos, establecen que se registra un efecto estadísticamente

significativo en el rendimiento académico entre el sector de instituciones educativas privadas en comparación con las escuelas públicas del país.

8. Nueva Zelanda

En Nueva Zelanda, la asistencia escolar, es obligatoria desde los 6 a los 16 años. Sin embargo, es normal que los niños sean inscritos en la educación preescolar antes de los 5 años. Nueva Zelanda cuenta con cerca de 2.700 escuelas, a las que asisten cerca de 730 mil estudiantes entre escuelas primarias y secundarias, y son atendidos por más de 45.000 profesores. Un poco más del 3% de los estudiantes asisten a escuelas independientes (privadas), apoyadas -en parte- por fondos estatales. El resto de los estudiantes asisten a escuelas integradas, financiadas fundamentalmente por el Estado. Cabe señalar que alrededor de 11.000 estudiantes reciben su educación predominantemente en maorí, el resto principalmente en inglés (Phillips, 2010).

Debido a que gran parte de Nueva Zelanda se encuentra escasamente poblada, muchas escuelas son pequeñas. Por ejemplo, el 35% de las 2.200 escuelas primarias, tienen menos de 12 alumnos por curso en el cuarto grado, y el 48% de las 1.600 escuelas secundarias, tienen menos de 12 estudiantes en octavo grado. Alrededor del 55% de los egresados de la escuela ingresan directamente a la educación terciaria, proporcionado por ocho universidades, cuatro colegios de formación de profesorado, 21 politécnicos, tres “*wananga*” (universidades maoríes), alrededor de una docena de agencias (tales como las fuerzas armadas) que proporcionan formación especializada, y más 800 establecimientos privados de formación. Hay más de 250 mil estudiantes de educación superior, que participan en programas que van desde 1 semana hasta 8 o más años (Waslander & Thrupp, 2006).

Las escuelas del Estado se rigen por las juntas escolares. Cada junta incluye al Director, un funcionario electo para representar al personal de la escuela, y varios representantes elegidos por los padres de los estudiantes. Las juntas de escuelas integradas, financiadas por el Estado (*charter schools*), tienen miembros adicionales nombrados para ayudar a preservar el carácter especial de éstas escuelas (tales como el patrimonio religioso asociado a la escuela). Cada junta es responsable de la operación de su escuela, dentro de las limitaciones impuestas por el acuerdo firmado con el Ministerio de Educación. Este acuerdo incluye normas y directrices que se aplican a todas las escuelas (currículo), pero también puede incluir componentes para lograr metas específicas de cada escuela, como nivelación en áreas de lenguaje específico, conocimientos propios del área geográfica, etc.

(Morphis, 2009). El cumplimiento del acuerdo se controla a través de una auditoría externa. La evaluación de educación la realiza una agencia estatal, independiente del Ministerio de Educación, quien revisa el rendimiento de cada escuela, con regularidad, para juzgar si se están cumpliendo los requisitos legales y las directrices nacionales de educación. Los equipos regionales de inspectores escolares operan bajo la dirección y el liderazgo del Departamento de Educación Nacional. Trabajan en estrecha colaboración con las juntas de educación regional para controlar las decisiones clave de cada escuela, incluyendo la selección del Director y los maestros (sólo para escuelas primarias), la provisión y mantenimiento de edificios y otros recursos y programas de desarrollo profesional para el personal escolar.

La evaluación de los estudiantes tiene dos funciones principales: la evaluación del aprendizaje y la evaluación *para* el aprendizaje. Evaluación del aprendizaje tiene como objetivo proporcionar una imagen bien fundada, clara y actualizada de las capacidades o actitudes actuales de un estudiante, el progreso en el tiempo o necesidades potenciales. En tanto, la evaluación *para* el aprendizaje (a menudo descrito como la evaluación formativa), se centra en la mejora del desarrollo de los estudiantes, y, a menudo, implica la interacción relativamente informal entre estudiantes o entre estudiantes y profesor, en lugar de un evento de evaluación formal previsto. Se considera que una conversación oportuna, una visión compartida repentina o la celebración de algún logro notable pueden tener un impacto beneficioso en el alumno (Phillips, 2010).

8.1 Infraestructura/Equipamiento

El Ministerio de Educación es la institución encargada del equipamiento e infraestructura en las escuelas, pero también de la administración de los recursos económicos, el Ministerio puede decidir la disminución de fondos cuando algún distrito ha disminuido su población escolar (Larocque, 2004). No se han detectados críticas a la infraestructura o equipamiento de los establecimientos en Nueva Zelanda.

8.2 Cuerpo docente

En Nueva Zelanda, el foco de la discusión, analiza otros aspectos en cuánto al rol docente. El trabajo de la enseñanza se ha equiparado con eficacia y resultados medibles, donde la rendición de cuentas se ha convertido en una imposición externa. Los efectos acumulativos de políticas neoliberales han reducido la responsabilidad profesional a una forma de control de gestión, que tiene como objetivo hacer visible el trabajo docente a

través de los sistemas de información y procedimientos de gestión, escenario que ha mermado la capacitación de los profesores en los ámbitos propios de la docencia. Esto, se ve reflejado en la cantidad de tiempo que los docentes deben destinar a aprender y utilizar las herramientas de gestión y administración, esto en contraposición con el tiempo destinado a la educación continua en materias específicas de la docencia (Waslander & Thrupp, 2006).

8.3 Gestión administrativa

No se han encontrado menciones o hallazgos en mérito.

8.4 Ubicación geográfica

La zonificación en Nueva Zelanda permitió que la administración pueda enfocarse de mejor manera en la calidad de la enseñanza y fortaleciera la comunidad escolar, pues en ese tiempo, las escuelas se habían convertido en extensiones de los vecindarios, donde todos se involucraban por igual en la comunidad escolar. Posteriormente, la abolición de la zonificación de las escuelas, generó un mercado de competencia en la elección de los establecimientos en desmedro de la gestión y equidad internas, situación que ha generado que las escuelas inviertan gran cantidad de recursos en promocionar su proyecto educativo, segmentando a sus estudiantes: aquellas escuelas que obtienen mejores resultados en las evaluaciones son preferidas por los padres de familias de mayores ingresos (Morphis, 2009). Por lo tanto, a pesar de que el sistema de educación es fundamentalmente público (86%), existe un margen de elección para los padres. Estos pueden elegir las escuelas dentro del distrito al que pertenecen, cómo pueden elegir escuelas fuera del distrito, siempre y cuando en ellas existan cupos que alberguen a los estudiantes (Larocque, 2004).

Por otra parte, existe un subsidio al transporte, disponible para los estudiantes que no tienen fácil acceso al transporte público o que habitan en zonas alejadas. Sin embargo, estos subsidios generalmente son utilizados por los estudiantes más ricos que viven en barrios alejados y de baja densidad, donde el transporte público está menos disponible. Para hacer frente a este problema, se inició el programa *“walking school buses”*, el cual consiste en entregar buses, que sean administrados por los padres, donde sean ellos quienes diseñen las rutas, y permita a todos los niños de la zona el desplazamiento a las escuelas. Este programa permite el ahorro de dinero en costos de transporte, y posibilita el fortalecimiento de los lazos dentro de la comunidad escolar (Morphis, 2009).

8.5 Orientación de los establecimientos

Muchos estudiosos consideran que una experiencia educativa común fortalece la cohesión social entre estudiantes de diferentes orígenes. Los estudiantes traen sus propios orígenes culturales y capacidad académica, por lo tanto la composición del alumnado, afecta directamente el aprendizaje en el aula. La “Reforma Escuelas del Mañana” ha sido de suma importancia para la integración de los maoríes en el sistema escolar estatal, sin embargo, existe una contradicción. La reforma permite integrar a los maoríes en el sistema estatal, pero a su vez promueve escuelas centradas sólo en su lengua y cultura. Por tanto, si bien el desarrollo de estas escuelas ha dado lugar a una mejora en el rendimiento, ha sido a costa de segregar aún más al maorí de la población blanca europea (Morphis, 2009).

Por otro lado, las escuelas integradas -que en su mayoría presentan un componente católico-, tienen un proceso de selección de los estudiantes que incorporan, lo que ha significado que en ellas existan largas listas de espera. Las escuelas integradas están en un proceso de rápida expansión y aumento de la matrícula de estudiantes (Larocque, 2004).

8.6 Restricción presupuestaria

No se han encontrado menciones o hallazgos en mérito.

8.7 Juicios de calidad

No se han encontrado menciones o hallazgos en mérito.

8.8 Resultados académicos

La participación de Nueva Zelanda en mediciones internacionales, como por ejemplo, el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS) permite comparar los logros de los estudiantes de Nueva Zelanda con otros países. Esto ha permitido identificar áreas del currículo que pueden necesitar mayor dotación de recursos, por ejemplo la mejora de la alfabetización y la aritmética en los primeros años (Philips, 2010). No obstante lo anterior, Nueva Zelanda, se encuentra entre los mejores del mundo en

resultados de pruebas internacionales estandarizadas, como PISA o TIMMS (Morphis, 2009).

La utilización de los resultados de pruebas estandarizadas en Nueva Zelanda ha servido – principalmente- como fuente adicional de información para los maestros; rara vez los resultados han sido informados a los padres. Aproximadamente, a los 6 años, los estudiantes son evaluados por su desarrollo de la lectura, a través de la Encuesta observacional desarrollada por Marie Clay, lo que ayuda a identificar a los lectores más débiles; para niveles más altos, los exámenes de desempeño progresivos -publicados por el Consejo de Nueva Zelanda para la Investigación Educativa (abarca comprensión auditiva, lectura vocabulario, comprensión de lectura, matemáticas y habilidades de estudio)- son una buena técnica como fuente de información, sin embargo, los profesores lo consideran de bajo impacto en su toma de decisiones y presentación de informes ya que prefirieren basar las decisiones en base a sus observaciones durante el año escolar. La técnica estandarizada más penetrante ha sido el medio de control de la evolución de las habilidades orales de lectura de los estudiantes, con registro continuo (Crooks, 2002).

El Proyecto Nacional de Educación (NEMP) cuenta con el principal mecanismo de monitoreo del sistema educacional, el cual permite obtener información sobre los logros de los estudiantes, centrándose en habilidades y logros en las distintas áreas curriculares de una muestra de estudiantes en los 4 y 8 años. La muestra está compuesta por el 3% de todos los estudiantes de las cohortes probadas cada año, y son las escuelas y profesores, los encargados de administrar el instrumento. Esto implica beneficios, en términos de comprensión del procedimiento de evaluación. En términos de resultados, los estudiantes maoríes tienden a alcanzar a un nivel más bajo que los alumnos no maoríes, mientras que las niñas tienden a alcanzar mejores resultados que los varones en la mayoría de las áreas (Philips, 2010).

La evaluación para el aprendizaje (evaluación formativa), es parte integral del funcionamiento del aula y tiene mayor afinidad que la evaluación sumativa, con las buenas prácticas de enseñanza. Otros usos, además de hacer juicios sobre el rendimiento individual de los estudiantes, es que los resultados agregados pueden ayudar a los profesores a evaluar su enseñanza y planificar los próximos pasos; permite a un director identificar que maestros necesitan apoyo adicional; y a partir de comparaciones entre clases, permiten reconocer profesores excepcionales y aquellos que deben ser reemplazados. En definitiva, no hay una línea de demarcación entre la evaluación para el desarrollo y la evaluación de la rendición de cuentas. En Nueva Zelanda, desde la

educación infantil hasta la educación superior, la evaluación individual de los alumnos ha sido vista como una responsabilidad de la persona o las personas que participan directamente en su enseñanza (Crooks, 2002).

8.9 Dependencia administrativa de los establecimientos

Un aspecto positivo de la reforma ha sido el fortalecimiento de la escuela comunitaria, visualizada mediante los consejos escolares y la redacción de cartas escolares. La idea detrás de la carta de la escuela, es que opere como un contrato entre la comunidad y la institución, y por consiguiente, entre la institución y el Estado. Los consejos de administración incluyen a los padres y miembros de la comunidad que no tienen hijos, pues ambos juegan un rol activo en la gestión de la escuela. Para asegurar que la comunidad se mantenga al tanto de los cambios en la escuela y decisiones que en ella emergen, se establecieron foros comunitarios, en los cuales, se discuten temas de interés para la comunidad, como evaluaciones, finanzas escolares y currículum. El concepto de equidad se centra en políticas de admisión de las escuelas de mejor rendimiento, y en la capacidad de las escuelas para retener a los niños de familias de bajos ingresos, o de diferentes orígenes étnicos. Otros programas como el *“walking school bus”* también han ayudado a fortalecer la comunidad escolar (Morphis, 2009).

Finalmente, las escuelas “independientes” concentran sólo el 4% de la matrícula nacional, y funcionan principalmente por aportes de privados, éstas tampoco se encuentran restringidas a la zonificación (Larocque, 2004).

9. Reino Unido

En el Reino Unido, la división de la responsabilidad administrativa del sistema educativo es un asunto complejo (Eurydice, 1985), pues no existe un sistema educativo unificado. Los sistemas educativos para Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte tienen distintas modalidades. Existen diferencias y variaciones en las áreas de organización, administración y control de las escuelas. En muchos casos la terminología educativa utilizada y la designación de las instituciones educativas es también diferente. La educación, en todas las partes del Reino Unido, se caracteriza por su carácter descentralizado. En Inglaterra, la responsabilidad se distribuye entre el gobierno central, las autoridades locales de educación (LEA), los órganos rectores de las instituciones educativas y la profesión docente. El principal órgano ejecutivo en la educación es, sin embargo, la LEA.

El sistema educativo inglés se desarrolló principalmente a través de iniciativas no gubernamentales, aunque con un creciente apoyo de fondos públicos. El departamento gubernamental, que se ocupa de la educación, es el Departamento de Educación y Empleo (DFEE) (Sharp & Dunford, 1990).

La educación primaria tiene una duración de 6 años, desde los 5 hasta los 11 años. El programa de secundaria tiene dos modalidades, 5 o 7 años. Los dos años adicionales se conocen como "*sixth form*". Por lo general, la *sixth form* da acceso a los niveles A1 y A2 del marco de cualificaciones del Reino Unido. Ambos necesarios para acceder a la educación universitaria.

Existen distintos tipos de escuela. La mayoría de las escuelas son subvencionadas, y son dirigidas por autoridades educativas locales. Las escuelas *grant-maintained* (GM) son escuelas de más de 200 estudiantes, con regímenes de gestión local, que se desligan completamente de todo control de LEA; de este modo reciben financiamiento directo desde el DFEE. Los padres deciden por votación si desean eliminar una escuela del control de LEA, votando a favor o en contra de la solicitud formal del órgano rector para obtener la condición de GM. Los gobernadores de la escuela asumen todas las competencias anteriormente asignadas a la LEA, y la escuela tiene la responsabilidad general de su presupuesto (Husén y Postlethwaite, 1994; Feintuck, 1994). El número de escuelas de GM ha crecido sostenidamente en los últimos años.

Las escuelas voluntarias son financiadas por las autoridades educativas locales, pero fundadas por otros organismos: la Iglesia Anglicana, la Iglesia Católica Romana, y algunas otras denominaciones. Las escuelas inglesas voluntarias asistidas (generalmente por la Iglesia Católica) y voluntarias controladas (normalmente por la Iglesia Anglicana) son establecimientos independientes que reciben subvenciones del gobierno para su funcionamiento. En estos casos, una entidad religiosa controla el programa de educación religiosa, las admisiones y la contratación del personal. Las escuelas voluntarias cubren parte de sus costos de mantenimiento con financiamiento proveniente de la LEA. El patrocinador de cada escuela debe pagar el 15% de los costos de capital a cambio del derecho de nombrar a los profesores (Glenn, 1989). Una escuela voluntaria controlada puede también tener todos sus costos financiados por la LEA, no obstante la Iglesia todavía mantendría una voz en el programa de educación religiosa ofrecida (Husén y Postlethwaite, 1994).

Alrededor del 9% de la población estudiantil asiste a escuelas privadas en el nivel secundario. Este porcentaje se eleva a más del 20% para el nivel secundario con *sixth form*. Situación estrechamente asociada con la selección social y académica, más que con

la diversidad religiosa o cultural. Las escuelas privadas no tienen obligación de seguir el currículo nacional, optando por currículos alternativos (Walford, 1989).

Por último, otro tipo de escuela, son las escuelas independientes, las cuales son supervisadas por la DFEE en variados aspectos. Son escuelas -cuyo público objetivo- son los estudiantes talentosos de escasos recursos, son escuelas fundamentalmente selectivas que ofrecen excelencia académica.

Por su parte, el sistema educativo escocés es un sistema de alto estatus, construido sobre principios y valores fundamentales. La idea clave es la provisión de educación gratuita y obligatoria para todos los ciudadanos dentro de un grupo de edad específico (entre 5 y 16 años). El plan de estudios de base amplia se debe adaptar a la edad, la aptitud, la capacidad y las necesidades individuales de cada alumno (Eurydice, 1992). Los padres o tutores son legalmente responsables de que sus hijos en edad escolar reciben una *educación eficiente*. Por lo tanto, los padres, pueden ofrecer educación por otros medios: los niños pueden ser matriculados en una escuela independiente o los padres pueden educar a sus hijos (as) en casa. La educación, no escolarización, es obligatoria cuando un niño está en edad escolar (entre 5 y 16 años de edad). El Estado proporciona escuelas estatales gratuitas y servicios de apoyo.

Propuestas para abandonar la selección para la educación secundaria se introdujeron ya en 1947, mucho antes que en Inglaterra (McPherson y Raab, 1988). La selección fue abolida en favor de un sistema donde existe un solo tipo de escuela que sirve a todos los estudiantes en un área de influencia designada. En 1981, más del 95% de los estudiantes escoceses asistió a escuelas generales financiadas por el Estado ("*Comprehensive schools*") (Echols y Willms, 1993). Escocia ha tenido éxito reorganizando su sistema educativo en función de este tipo de escuelas.

Los alumnos ingresan a la educación primaria entre los 4 y medio años y los 5 años y medio, y permanecen ahí durante 7 años. Luego, ingresan a la escuela secundaria a los 12 años de edad y están obligados a estudiar hasta los 16 años de edad, aunque la mayoría permanece uno o dos años adicionales para completar el ciclo. Todas las escuelas secundarias son, con pocas excepciones, escuelas generales financiadas por el Estado, de responsabilidad compartida, y abarcan toda la gama de habilidades.

La educación secundaria consiste en un curso de 4 años, a pesar de que un curso de 6 años está disponible. La estructura de las escuelas secundarias se compone de dos partes: secundaria inferior (S1, S2, S3, S4), que ofrece educación general hasta la edad de 16 años; y secundaria superior (S5, S6D voluntario) con un enfoque más concentrado en ciertos temas específicos. La permanencia en la tasa de S5 es de un 60%; y el 95% de todos los

niños de 16 y 17 años permanecen en la educación secundaria o más (Eurydice, 1992). No hay escuelas secundarias dedicadas principalmente a la educación técnica y profesional. La oferta educativa consiste en términos generales en 3 sectores escolares: Escuelas estatales (es decir, financiada con fondos públicos, y proporcionada por las autoridades educativas); Escuelas subvencionadas (escuelas católicas), cuya administración y financiamiento es exactamente el mismo que para las escuelas públicas; y las escuelas independientes. En 1987, el Departamento de Educación de Escocia listó 92 escuelas independientes. También había 27 escuelas que atienden a niños con necesidades educativas especiales.

Alineándose con los recientes desarrollos del sistema de “administración local de escuelas” (*Local Management Schools -LMS*) en Inglaterra, la gestión escolar descentralizada (DSM) fue introducida en Escocia. Con DSM, los presupuestos, fueron transferidos desde las autoridades educativas a las juntas escolares locales, con una función consultiva del Consejo Escolar (SOED, 1993). Estos presupuestos incluían los gastos de personal (docente y no docente), muebles e infraestructura, costos relacionados con la propiedad, y suministros de servicio, pero no los gastos de capital o de trabajo de la construcción. Las razones para la introducción de DSM son que el gobierno creía firmemente que delegar responsabilidad financiera y de gestión, a nivel de la escuela, mejoraría la calidad de la toma de decisiones, por la que las escuelas tendrían mayor flexibilidad y libertad de elección para decidir sobre sus prioridades y modalidades, responder más rápidamente a las necesidades cambiantes, y hacer uso más eficiente de los recursos educativos; elevar la moral de los directores y mejorar la calidad del personal educativo (SOED, 1993). La plena implementación de DSM sucedió en 1996. El papel de la junta escolar bajo DSM se centra en asesorar al director. Así, mientras que en Inglaterra, la autonomía ha sido transmitida a las juntas escolares, en Escocia, es el director de la escuela que ha fortalecido su poder de decisión (Macbeth et al., 1995). Como ya se ha indicado, el sistema educativo escocés se ha desarrollado a partir de un sistema estandarizado y global hacia un sistema con una mayor autonomía de la escuela. Hay poca evidencia, sin embargo, que este aumento de autonomía esté siendo utilizado para crear más diversidad.

El sistema educativo de Gales difiere en ciertos aspectos de la educación en el Reino Unido en general. Desde la descentralización, la política educativa en los cuatro países constituyentes del Reino Unido se ha desviado: por ejemplo, Inglaterra ha realizado reformas basadas en la diversidad de los tipos de escuela y elección de los padres; Gales, por su parte, se ha comprometido más con el concepto de la escuela integral basada en la comunidad.

Los sistemas de gobierno y de regulación - las medidas para la planificación, el financiamiento, regulación de la calidad y del aprendizaje, y la administración local - son cada vez más diferenciados en los cuatro países que componen el Reino Unido. La política educativa en Gales es impulsada por un paradigma productivista destacando la colaboración entre los socios educativos. Existe, además, menor inversión estatal de las escuelas galesas en comparación con Inglaterra. Una importante minoría de estudiantes en Gales son educados exclusivamente en el idioma galés. En 2008, el 22% de los cursos de escuelas primarias utilizaba el galés como el único o el principal idioma de instrucción. El aprendizaje el idioma galés está presente para todos los grupos de edad en guarderías, escuelas, colegios y universidades, así como en la educación de adultos, y es obligatorio para todos los alumnos hasta los 16 años.

La educación es obligatoria desde los cinco años de edad del niño. Los niños pueden ser educados en el sistema formal –escuela- o en casa. En 2008 había 1.478 escuelas primarias en Gales con 258.314 alumnos y 12.343 profesores a tiempo completo. La relación alumno/profesor era de 20 alumnos por profesor y el tamaño promedio de los cursos era de 24,4 alumnos.

En 2008 un nuevo plan de estudios único se extendió a todas las escuelas en Gales. Comenzó para los niños de 3 a 4 años de edad y en el 2011 ya funcionaba para los alumnos de 3 a 7 años de edad. Se basa en el aprendizaje experimental, en pequeños grupos, con cursos de 8 alumnos por profesor para las edades más jóvenes.

Los resultados de PISA muestran a Gales rezagado en comparación al resto de los países del Reino Unido.

9.1 Infraestructura/Equipamiento

En éste aspecto existiría un coherencia en los distintos países que componen Reino Unido, así por ejemplo, en relación a la infraestructura, se puede señalar que las escuelas privadas con financiamiento público son significativamente más grandes que aquellas privadas independientes (West & Pennell, 1997).

Por otra parte, de acuerdo con la evaluación de directores de escuelas, el equipamiento en cuanto a recursos didácticos, es peor en escuelas privadas, especialmente en las independientes; patrón observable también en el material recursos. Finalmente, el

número total de computadoras por alumno es menor en instituciones públicas (West & Pennell, 1997).

9.2 Cuerpo docente

El número de alumnos por maestro es significativamente menor en escuelas privadas (un promedio de 9 alumnos por profesor), que en escuelas públicas (un promedio de 18 alumnos por profesor). Además, las escuelas privadas -especialmente las privadas independientes-, presentan menor escasez de profesores de idiomas, matemáticas y ciencias (West & Pennell, 1997).

En otro aspecto, si se considera la autonomía en las escuelas, se puede señalar que, a partir de informes de los directores, el grado de autonomía de la escuela es menor en instituciones públicas; al igual que la participación de los docentes en la toma de decisiones. Esto poseería un efecto negativo en la calidad de la enseñanza en instituciones públicas (West & Pennell, 1997).

9.3 Gestión administrativa

En Reino Unido, las reformas educativas llevadas a cabo entre 1980 y 1990 han tenido un impacto significativo en la provisión de educación en Inglaterra y Gales, haciendo a cada escuela responsable de la gestión de su propio presupuesto, entregando financiamiento a través del número de estudiantes de un establecimiento; este tipo de financiamiento supone que las escuelas se ven incentivadas a atraer más estudiantes, con el fin de aumentar su asignación presupuestaria. Además, las reformas son acompañadas por la publicación de resultados de los exámenes, y tablas de rendimiento escolar en la prensa nacional, estrategia potenciadora de competencia entre escuelas. Sin embargo, en la práctica, la publicación de los resultados del examen sirve para alentar a las escuelas a atraer a los estudiantes, generalmente más capaces, de familias con mayores ingresos, y como contrapartida, ha fomentado la selección entre las escuelas. Por tanto, es claro que la introducción de lógicas de libre competencia en la educación inglesa y galesa no está funcionando de manera equitativa (West & Pennell, 1997).

En Inglaterra, la posición de las juntas escolares, como órganos de representación empoderados, suponen un aumento en la capacidad de toma de decisiones para la escuela y un compromiso mayor de los padres, generando una tendencia de carácter comunitario. Existe capacidad de autogestión, los padres a través de las juntas escolares,

votan para optar por el control de autoridades locales, convirtiéndose así en escuelas *grant-maintained* (GM). Además, en Inglaterra, alrededor de 1000 escuelas han optado por desligarse del control de las autoridades locales de educación (LEA), (Burgess, Briggs, McConnell and Slater, 2006).

En Reino Unido, las escuelas públicas y privadas, difieren en sus administraciones y condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. Las escuelas públicas son totalmente dependientes del financiamiento y administración estatal, mientras que las escuelas privadas dependen más de las colegiaturas y la caridad privada. La variación en la administración de la educación existente entre escuelas públicas y privadas, puede también ayudar a explicar algunas diferencias en el rendimiento educativo. Estas diferencias se refieren menos a las diferencias formales en la administración educativa, y más a la tendencia de las relaciones informales entre la junta escolar y los profesores, lo que puede explicar en parte el mejor rendimiento de sus alumnos (Christine Teelken, 2010).

Finalmente, el papel de la junta escolar bajo la “gestión escolar descentralizada” (DSM) está enfocada en asesorar al director. Así, mientras en Inglaterra, la autonomía ha sido transmitida a juntas escolares, en Escocia, el director de la escuela ha ganado más poder de decisión. El sistema educativo escocés se ha desarrollado a partir de un sistema estandarizado y global, hacia un sistema con una mayor autonomía de la escuela individual. Sin embargo, este aumento de la autonomía no necesariamente está siendo utilizado para crear más diversidad (Dronkers and Robert, 2005).

9.4 Ubicación geográfica

En Inglaterra y Escocia, las autoridades locales de educación (LEA), proporcionan transporte gratuito para las escuelas asignadas más allá de una cierta distancia, sobre todo en las zonas rurales de Escocia, donde la densidad de población es muy baja. En Inglaterra el transporte escolar es responsabilidad de la LEA, inclusive para estudiantes de escuelas GM (Dronkers and Robert, 2005).

En la literatura revisada no se encontraron hallazgos en mérito en relación a la elección de escuelas, basada en aspectos geográficos.

9.5 Orientación de los establecimientos

Sobre éste aspecto, en Inglaterra, puntualmente, se realizaron hallazgos en cuánto al componente religioso, pues, por ejemplo, algunas escuelas son puntualmente católicas o anglicanas, y determinan la educación ofrecida en el establecimiento, pero del mismo modo en que determinan el programa ofrecido, son igualmente selectivas con sus estudiantes. Por otra parte, se señala que la elección voluntaria de una escuela privada aumentaría la posibilidad de que esa escuela se convierta en una comunidad donde los estudiantes tengan mejor desempeño, esto por el compromiso parental que genera un establecimiento de éste tipo. No obstante, no sólo la escuela privada puede convertirse en una comunidad de valores compartidos, y de fuertes lazos sociales, que podrían afectar el rendimiento estudiantil. En la mayoría de los países de la OCDE, las escuelas públicas son las escuelas más comunes, y las escuelas privadas son aquellas deliberadamente elegidas. Los padres, estudiantes y maestros de las escuelas elegidas esperarán más esfuerzos de los demás miembros de la comunidad educativa, lo que tiende a formar una comunidad de valores compartidos y densos lazos sociales, y en general más dispuestos a ayudar en la escuela, afectando positivamente el rendimiento de los estudiantes (West & Pennell, 1997). Sin embargo, es un escenario que puede ser perfectamente factible en otro tipo de escuela, dónde la comunidad escolar, por diferentes factores, se vea fortalecida.

9.6 Restricción presupuestaria

No se han encontrado menciones o hallazgos en mérito.

9.7 Juicios de calidad

No se han encontrado menciones o hallazgos en mérito.

9.8 Resultados académicos

Las mediciones de rendimiento en escuelas inglesas son mucho más reguladas. Escocia tiene su propio sistema de exámenes, organizado a través de un único Consejo de Exámenes de Escocia. El Certificado Escocés de Educación (SCE) “Grado Superior” es en general más amplio y menos especializado que su equivalente Inglés (Teelken, 2010).

La coexistencia de diferentes políticas y prácticas de admisión constituye un problema en relación con la equidad. En el caso de escuelas con LEA, la autoridad es responsable de las admisiones. Sin embargo, en el caso de escuelas que dependen de la iglesia, son las juntas escolares las responsables de la selección. En algunos casos, las escuelas subvencionadas exigen a los padres completar formularios de solicitud que en definitiva, buscan información sobre la ocupación de los padres, aficiones y los logros dentro y fuera de la escuela del niño. En el caso de escuelas sobre demandadas, la postulación es utilizada por la escuela para tomar decisiones sobre quién es aceptado o rechazado, lo que significa que los padres que provienen de sectores menos favorecidos tienen menor probabilidad de ser aceptados. La implicancia que posee la selección, es que los estudiantes más favorecidos son más propensos a ser exitosos en los exámenes públicos, mejorando la posición de la escuela en el rendimiento en los exámenes, lo que a su vez atrae más estudiantes y más recursos financieros (West & Pennell, 1997).

Además, se puede señalar que las escuelas privadas con financiamiento público (a menudo las escuelas religiosas) son más eficaces en resultados cognitivos que las escuelas públicas, incluso después de controlar por la variable de composición social. Las grandes diferencias en el rendimiento en lectura se deben a la mejor composición social de las escuelas privadas, lo cual es consecuencia de la selección de escuela. Sin embargo, las escuelas privadas independientes, son menos eficaces en el logro de altos puntajes de lectura que las escuelas públicas con el mismo tipo de estudiantes, padres y composición social; mientras que, las escuelas privadas dependientes, son más eficaces que las escuelas públicas comparables. Estas diferencias en el logro de lectura se deben al mejor clima escolar de las escuelas privadas. Dado que las escuelas privadas cobran honorarios a los padres, la composición social de los estudiantes en las escuelas privadas y públicas variará, especialmente en términos de la ocupación de los padres, características educativas y financieras. En consecuencia, los estudiantes de contextos favorables asisten a escuelas privadas, lo que mejora la composición social de la población escolar, y finalmente promueve una mejor reputación de la calidad académica de las escuelas privadas en comparación a las escuelas públicas (Teelken, 2010).

9.9 Dependencia administrativa de los establecimientos

En Escocia, la educación estatal es menos diversificada que en Inglaterra, debido a la uniformidad histórica del sistema. La posición de los consejos escolares, donde los padres no aprovechan el poder que se les ha concedido, es propender a confiar en los profesionales. Sin embargo, lo más importante, es la actitud política de la autoridad escocesa, orientada a la uniformización del sistema educativo; así por ejemplo, las

escuelas católicas, están plenamente integradas en el sistema estatal. El mecanismo del mercado es menos presente en Escocia y no está en aumento. En cambio, la diversidad en el sector privado británico es amplia, y muy influenciada por el mercado. En Escocia, las administraciones educativas, siguen siendo responsables del plan de estudios, pero están sujetas a la aplicación de las directrices nacionales. Debido al carácter más uniforme e integral de la educación escocesa, no es necesario establecer un plan de estudios nacional prescrito, como sí lo es en Inglaterra. Las directrices se han introducido gradualmente y con una amplia consulta (Teelken, 2010).

10. Uruguay

El sistema educativo de la República Oriental del Uruguay está organizado en tres niveles: educación inicial, la cual atiende a niños entre 3 y 5 años; educación primaria, la cual consiste en 6 niveles, y atiende a niños entre 6 y 11 años. La educación secundaria que consiste en dos sub-ciclos, siendo el primer subciclo el denominado “ciclo básico único” destinado para todos los alumnos entre 12 y 14 años, con una duración de tres años. Y, el segundo sub ciclo, donde luego de haber cursado el ciclo básico único, los estudiantes pueden optar por hacer el bachillerato o la instrucción técnico-profesional para el término de su educación secundaria. La capacitación de este nivel toma entre 2 y 7 años, dependiendo del curso. La educación primaria y el ciclo básico único constituyen los requerimientos educativos nacionales obligatorios y garantizados por el Estado uruguayo (Uruguay - Ministerio de Educación y Cultura, 1996).

La administración del sector educación es sumamente centralizada, pero se halla bajo la jurisdicción de varios consejos independientes. El Ministerio de Educación y Cultura es responsable de diseñar las políticas educativas nacionales más generales. Pese a su amplio mandato, el Ministerio ocupa un papel subsidiario en las operaciones del sector educación. La agencia responsable por la gerencia del sistema educativo público es la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Ésta es totalmente autónoma del Ministro de Educación y Cultura, y está configurada por varios cuerpos: a) el Consejo Directivo Central (CODICEN), b) el Consejo de Educación Primaria (CEP), c) el Consejo de Educación Secundaria (CES), y d) el Consejo de Educación Técnico-Profesional. Ellos son responsables de impartir, administrar y supervisar los servicios educativos.

La recuperación económica que se produjo a raíz de la crisis de 2002 se acopló con un ligero aumento en la tasa de matrícula en escuelas privadas, sin embargo el patrón tradicional, en el que las escuelas públicas han predominado, permaneció intacto (Cardozo, 2008). Esta fase llegó a su fin en 2004. El descenso registrado reflejó una disminución en la matrícula en las escuelas públicas, mientras que el número de estudiantes en escuelas de formación profesional y privado se elevó. La disminución de la tasa total de la matrícula en el período 2003-2005 es atribuible a una reducción en el número de estudiantes que terminaron su educación primaria, y a la migración internacional (ANEP, 2007a). Una comparación de la cantidad de personas que deberían haber estado asistiendo a la escuela, con el número de personas que realmente asistió, produce una medición más precisa de la extensión de la cobertura educativa en cada sector. La tasa de asistencia de la escuela secundaria para estudiantes de 15 años de edad en 2006 fue de 79,7%, es decir, presenta un aumento de cinco puntos porcentuales en la tasa de asistencia respecto del 2003. Este aumento es el reflejo de una mejora en la cobertura rural, que pasó de 51,8% a 69,2% durante ese período de tiempo, mientras que la cobertura urbana (ciudades con una población de más de 5.000) se mantuvo estable (ANEP, 2007b).

Uruguay participó en las pruebas de PISA 2003 y 2006, donde sus alumnos obtuvieron algunos de los puntajes más altos en América Latina, pero considerablemente más bajos que los estudiantes de los países de la OCDE. Adicionalmente, cabe señalar que el rendimiento de Uruguay fue también uno de los más desiguales de la región –tanto el 2003 como el 2006- develando, las desigualdades entre los distintos tipos de colegios, públicos y privados, existentes en Uruguay (ANEP, 2004 y 2007b).

10.1 Infraestructura/Equipamiento

El estudio de la CEPAL (1992) señala que las familias uruguayas valoran la infraestructura de los establecimientos educacionales. Las conductas colectivas revelan que si la infraestructura es inadecuada y/o deteriorada no es considerada como una institución ejemplar. Se manifiesta que para que la escuela sea el centro, desde el cual se irradian normas a la colectividad, en su aspecto físico tiene que ser también un lugar adecuado y digno.

La existencia de un edificio escolar en un mismo barrio, implica que familias con mayor información sobre el significado de esos valores -es decir las de mayor educación- se

preocuparán de inscribir tempranamente sus hijos en las mejores escuelas, con la consecuencia que las familias menos educadas y organizadas acudan a inscribir a sus hijos a destiempo, dejando como única opción, recurrir a las escuelas de infraestructura inadecuada o deteriorada. Esta respuesta, socialmente estratificada a las desiguales condiciones materiales de las escuelas, explica la desigualdad y composición educativa, según calidad y adecuación de la infraestructura y del funcionamiento (CEPAL, 1992).

En relación a los recursos pedagógicos, la reforma se propuso el objetivo de garantizar que todos los niños de educación primaria pública, contaran con tres textos básicos (matemática, lenguaje y ciencias naturales), y los maestros con sus respectivas guías de textos. Este programa de textos comunes suplanta una cultura de fotocopias de viejos textos por nuevos materiales, además de cursos de capacitación a los maestros para el uso de los nuevos textos. En la misma línea, existen diferencias importantes en materia de equipamiento didáctico (videos, biblioteca, TV, etc.), sin considerar los libros de textos. El índice de equipamiento didáctico básico, construido por los sistemas técnicos de la ANEP, indica que mientras el 24% de las escuelas de contexto muy desfavorable presenta carencias, tan sólo un 2 % de las escuelas de contexto favorable están en similar situación (Bogliaccini y Filgueira, 2003).

Finalmente, la evidencia disponible sobre recursos humanos no docentes (técnicos, directivos y administrativos) da cuenta, en términos generales, que no existe una regresividad marcada en la distribución de estos recursos, entre escuelas de diferente contexto socioeducativo y aquellos diferenciales regresivos existentes en 1996. Sin embargo, esta situación, ha tendido a corregirse con el énfasis centralista de equidad de la segunda mitad de la década (Bogliaccini y Filgueira, 2003).

10.2 Cuerpo docente

En Uruguay, existe una carrera informal para el cuerpo docente entre las escuelas periféricas y las no periféricas. Las escuelas periféricas requieren de mayor inversión de tiempo para el desplazamiento y concentran los mayores problemas sociales, poseen débiles equipamientos materiales y culturales, donde el esfuerzo pedagógico es mayor, con gratificaciones más débiles. Los docentes que se desempeñan en establecimientos periféricos están bajo el alero de un sistema meritocrático de selección y promoción de maestros, lo cual posee un "efecto perverso" sobre las oportunidades educativas de los niños de menor condición social. Estas escuelas son mayormente atendidas por maestros en etapa inicial del ejercicio profesional (CEPAL 1992).

La inasistencia de maestros es un problema que tiende a afectar mayormente a aquellos niños que dependen integralmente de los conocimientos que imparte la escuela, especialmente, porque la mayoría de quienes concurren a escuelas con altas tasas de inasistencia docente, provienen de familias donde las madres tienen -como máximo- nivel primario de educación, y/o de familias de normas débiles. Por lo tanto, este factor, tiene un impacto en el nivel pedagógico y en el nivel de socialización normativa. Los datos demuestran que en aquellas escuelas donde los maestros, por ausencias, perdieron menos del 4% de los días de clase, obtienen de sus alumnos casi el doble de calificaciones de suficiencia en la prueba IDE que aquellos que presentaron mayor frecuencia de ausencias (CEPAL 1992).

Una de las pocas iniciativas, que vuelca recursos económicos directos hacia los actores del sistema educativo, con el objetivo de paliar la pésima asignación de recursos humanos, fue la expansión del premio salarial, dirigida a docentes que ejercieran su labor en escuelas de contexto crítico o requerimiento prioritario. Los resultados de esta política son dudosos en términos de efectividad para la distribución de recursos docentes, aunque parece haber tenido un leve efecto en la disminución de la rotación docente en estas escuelas (Bogliaccini y Filgueira, 2003). Este leve efecto es de suma importancia en los establecimientos públicos, ya que Uruguay posee un déficit de maestros, y son éstos establecimientos los que se ven afectados por la continua rotación de docentes año a año. El flujo permanente de docentes en las escuelas interrumpe los procesos institucionales de mediano plazo, además de impedir que los educadores conozcan íntimamente las condiciones educativas y sociales locales (Benveniste, 2000).

La información surgida del relevamiento docente en 1996 y 2002, señala que el reclutamiento de docentes tiene un sesgo negativo que se relaciona fuertemente con el contexto socio-cultural de las escuelas. En ambos años, el porcentaje de escuelas de contextos favorables, con alta proporción de maestros jóvenes, es sustantivamente menor que la proporción de maestros jóvenes en contextos desfavorables, distorsión que se confirma para los centros públicos de Montevideo y el interior (Bogliaccini y Filgueira, 2003).

El desequilibrio entre la oferta y la demanda de maestros ha motivado que las autoridades gubernamentales permitan que los docentes trabajen turnos dobles. Mientras que el ingreso real de los maestros se ha deteriorado persistentemente. Entre 1960 y 1989, los salarios cayeron en 46,6%. Se había programado un incremento de hasta un 18% en 1999. Sin embargo, en la práctica no alcanzaron las metas contempladas originalmente. Los bajos salarios han forzado a muchos maestros a buscar fuentes alternativas de ingreso.

Finalmente, el esfuerzo de dignificación de la formación y función docente apunta a duplicar el número de graduados de la carrera de magisterio, y triplicar el egreso de profesores de educación secundaria (Benveniste, 2000).

10.3 Gestión administrativa

La tradición educativa uruguaya ha sido históricamente de carácter centralizado, mediante la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Los procedimientos reglamentarios carecen de rubros propios para mobiliarios y útiles escolares, los cuales son requeridos a la ANEP (desde las tizas para cubrir un año lectivo de clases, hasta los libros de texto a utilizar para el dictado de las diversas disciplinas). Sin embargo, la gestión del sistema de asignación de los cargos docentes, y de dirección, se deciden a partir de los estatutos de elección de escuela, en los cuales se establece un mecanismo de autonomía docente para elegir el centro educativo de su preferencia, así como cambiar de centro a discreción, dentro del marco de un ordenamiento del cuerpo docente que da prioridad a aquellos que han acumulado mayor antigüedad en el sistema.

El centralismo ejerce control sobre el sistema público y privado. En 1995, durante la reforma, no se desarrollaron políticas de descentralización. Sin embargo, en los últimos años se ha instalado en el medio educativo la discusión del grado de autonomía de los centros, y como este podría impulsar el fortalecimiento institucional e impactar positivamente en la calidad educativa (Bogliaccini y Filgueira, 2003).

La paulatina aparición de la educación inicial, fundamentalmente a partir de la iniciativa privada, abre camino a las instituciones privadas en el intento de retener a los alumnos en la educación primaria, a partir de la captación de quienes pueden financiar su propia educación. Sin embargo, es necesario señalar que los niños que entran a primer grado escolar, llegan con ventajas significativas sobre niños sin pre escolarización, independiente si el primer grado se inicia en escuela pública o privada. La universalización de la asistencia a la educación básica, llevada a cabo en los años sesenta, fue un factor que provocó el aumento de la matrícula, abriendo espacio a la iniciativa privada, pero también dando lugar al fenómeno de la masificación de la educación (Bogliaccini y Filgueira, 2003).

Finalmente, las “escuelas ejemplares” son aquellas que se caracterizan por atender a poblaciones socioculturalmente desfavorecidas, y que obtienen niveles elevados de desempeño académico. La CEPAL llevó a cabo una investigación cualitativa de estos establecimientos, y a partir de ello, planteó cuatro factores explicativos de su excelencia.

El primer factor, dice relación con la habilidad del director en asumir un papel de liderazgo tanto en la escuela como en la comunidad. Un segundo factor dice relación con los conocimientos y experiencias del profesor de aula, combinados con su satisfacción y/o compromiso con su trabajo. Otro factor tiene relación con una cultura pedagógica dinámica dentro de los cuadros docentes; y el cuarto factor se relaciona con la existencia de lazos significativos entre el establecimiento educativo y los padres. El esfuerzo de fortalecimiento de la gestión institucional incluye la capacitación especializada para directores de escuelas, además de la creación de sistemas computarizados para apoyar a los administradores escolares en sus funciones (Benveniste, 2000).

10.4 Ubicación geográfica

La universalización de la asistencia a la educación básica, llevada a cabo en los años sesenta, y la agudización de la crisis social en la región durante la década de los setenta, aceleraron los procesos de desintegración social en una sociedad históricamente homogénea. Estas situaciones, potenciadas mutuamente, advienen un tercer factor de amenaza al centralismo del sistema educativo, ya que se vislumbra una creciente segmentación territorial que desarma la equidad de un sistema de reclutamiento de base territorial. Las escuelas públicas comienzan a desigualarse en términos de población objetivo, y la población comienza a preferir escuelas de barrios de contextos favorables versus escuelas de barrios de contextos crecientemente críticos. El punto anterior, acarrea una lenta, pero marcada segmentación de la calidad de la educación, especialmente en relación a los recursos humanos disponibles en los diferentes contextos sociales, como es el caso de las estrategias de elección de cargos docentes, que presenta una marcada preferencia en las escuelas de las zonas territoriales más favorecidas socio culturalmente, en detrimento de sectores más críticos (Bogliaccini y Filgueira, 2003).

El criterio de elección de establecimiento en Uruguay es la proximidad del establecimiento al domicilio particular. Sin embargo, en la medida en que el territorio se halla segmentado socialmente, principalmente en la capital, donde habita más del 40% de la población, la distribución de alumnos reproduce la misma fragmentación, aún dentro del subsistema público. La segmentación posibilita una alteración radical de la asignación territorial, que conlleva problemas como la existencia de sub-culturas juveniles con asentamiento y referencias geográficas. Por estos motivos se ha recomendado explorar y evaluar alternativas de des-zonificación parcial, como por ejemplo el tránsito progresivo de estudiantes entre "fronteras" territoriales y socioeconómicas contiguas (Fernández y Betancur, 2008).

10.5 Orientación de los establecimientos

No se han encontrado menciones o hallazgos en mérito.

10.6 Restricción presupuestaria

No se han encontrado menciones o hallazgos en mérito.

10.7 Juicios de calidad

La CEPAL enfatizó que en Uruguay los bajos puntajes de las pruebas son sintomáticos de una crisis sistémica en el sector educación. Este problema es el resultado de un proceso social, en un prolongado período histórico, en el que la calidad de la educación dejó de tener prioridad como objetivo de la acción del Estado. El deterioro de la calidad educativa es atribuido a una falta de compromiso del Estado central en la realización de inversiones adecuadas en servicios escolares. Sin embargo, para revertir esta situación, el liderazgo del gobierno nacional debe considerar como base la promoción de políticas y programas de apoyo a la labor de maestros y directores (Benveniste, 2000).

La consolidación de la equidad social debe consistir en ofrecer servicios y acciones compensatorias a los niños más desfavorecidos, como también asegurar la accesibilidad. Por su parte, la ANEP, busca expandir los servicios preescolares públicos al 95% de la población de niños de 5 años, y llevar a cabo un programa promocional de incorporación al primer ciclo de escolaridad secundaria al 85% de los adolescentes entre 12 y 14 años. En este sentido, los alumnos provenientes de medios socioculturales desfavorecidos, reciben más horas de instrucción, incluyendo escolaridad de “tiempo completo”, así como acceso a un programa integral de alimentación escolar (Benveniste, 2000).

10.8 Resultados académicos

Como modo de evaluar la propia reforma y a su vez, avanzando en la búsqueda de mayores y mejores elementos que permitiesen transitar el camino hacia la equidad y calidad de la educación, se creó un sistema de evaluación de aprendizajes estandarizado reservado, aplicado desde el centro y cuya devolución buscó alimentar el trabajo pedagógico de las escuelas, haciendo énfasis en las escuelas de contexto desfavorable y muy desfavorable. La combinación de medidas estandarizadas, cursos docentes y devolución de resultados fue la estrategia preferida por la reforma uruguaya para mejorar

los aprendizajes y cerrar la brecha educativa entre estratos socioeconómicos (Bogliaccini y Filgueira, 2003).

En el país, existe una fuerte segmentación académica entre la Secundaria General Pública, la Secundaria Técnica Pública y la Secundaria General Privada. Los estudiantes del sector privado, en promedio tienen de 495 puntos de desempeño en Ciencias, similar al de Polonia, Eslovaquia, Irlanda o Suecia, por tanto se encuentran dentro del promedio de la OCDE. A su vez, los estudiantes del sector técnico tienen en promedio 370 puntos de desempeño en el perfil de competencia en matemática, perfil similar a los estudiantes de Indonesia, Montenegro y Jordania. Por otra parte, si se comparan los porcentajes de estudiantes por debajo del umbral de alfabetización científica, que tuvo cada sector institucional, la distancia entre sectores educativos posee una amplia desviación estándar (Fernández y Betancur, 2008).

10.9 Dependencia administrativa de los establecimientos

No se han encontrado menciones o hallazgos en mérito.

VII. Análisis Comparativo

El objetivo del siguiente apartado es presentar un análisis comparativo entre los distintos países revisados, bajo el marco de referencia presentado. Es importante recordar que el objeto de la presente revisión es determinar aquellos factores que influyen en la valoración de la educación pública, razón por la que se han explorado diversos elementos que influyen en la educación en general, y que generan percepciones particulares en los distintos *stakeholders*.

1. Recursos de los Establecimientos

La reputación de un establecimiento está ligada estrechamente a los servicios que éste ofrece; de la calidad de estos servicios dependerá la reputación de un establecimiento, y de los recursos dependerá directamente la calidad de los servicios.

En cuanto a los recursos de los establecimientos, no sólo se puede limitar la discusión a los recursos financieros, pues estos no aseguran *per se* buenos resultados académicos o buenos servicios. Los recursos de los establecimientos son algo mucho más amplio; infraestructura, equipamiento, recursos pedagógicos, cuerpo docente, pero no es todo; la gestión interna de los establecimientos, el liderazgo que ejerce la dirección sobre los grupos de docentes; la planificación, las metas; el desarrollo organizacional, son recursos intangibles que generan efectos significativos en los estudiantes y la comunidad escolar. La calidad de la administración de los establecimientos y el ambiente laboral son criterios que permiten evaluar la reputación de una institución educacional, así como también el equipamiento, infraestructura y materiales adecuados. Dado esto, a continuación, se revisará los recursos de los establecimientos –según se procedió en las categorías de análisis- en los distintos países de la presente revisión.

1.1. Infraestructura/Equipamiento: un problema latinoamericano

La calidad del equipamiento e infraestructura de las escuelas es un factor determinante del bienestar escolar, y es considerado influyente tanto por *stakeholders* externos (principalmente los padres), como por los actores internos (directivos y profesores). Sin embargo, sólo emerge como un tópico de discusión en aquellos países donde la educación presenta una mayor desigualdad entre instituciones públicas y privadas, principalmente Latinoamérica. Por ejemplo, en Costa Rica, la desigualdad de equipamiento entre escuelas públicas y privadas, es evidente. En México, uno de los grandes desafíos del sistema educacional mexicano público consiste en igualar las condiciones de equipamiento e infraestructura entre las escuelas ubicadas en zonas urbanas y rurales. Existen también, grandes brechas entre los establecimientos privados y las escuelas comunitarias: en el caso de las escuelas privadas, al menos dos tercios de las escuelas contarían con equipamiento tecnológico suficiente; en cambio en los cursos comunitarios la situación es la opuesta: más de 90% tienen infraestructura muy deficiente y deficiente, y menos de 10% suficiente o muy adecuada (SEP, 2011). En Uruguay, existen diferencias importantes en materia de equipamiento didáctico (videos, biblioteca, TV, etc.), sin considerar los libros de textos. El índice de equipamiento didáctico básico, construido por los sistemas técnicos de la ANEP, indica que mientras el 24% de las escuelas de contexto muy desfavorable presenta carencias, tan sólo un 2 % de las escuelas de contexto favorable están en similar situación (Bogliaccini y Filgueira, 2003).

En contraste, en el resto de los países revisados, pertenecientes a la OECD, con un escenario económico más favorable en relación al latinoamericano, el tema de

infraestructura y equipamiento parece ser un tema resuelto, salvo alguna mención para el caso inglés.

En todos los países donde se discute la infraestructura como un tópico influyente en la valoración de las instituciones educativas, son los padres –de entre todas las partes interesadas- los que principalmente asignan importancia a la calidad del equipamiento e infraestructura al momento de elegir una escuela para sus hijos, independiente de su nivel socioeconómico. En Uruguay, se observa que las familias valoran la infraestructura de los establecimientos educacionales, revelando que si la infraestructura es inadecuada y/o deteriorada no es considerada como una institución ejemplar. Se manifiesta que para que la escuela sea el centro, desde el cual se irradian normas a la colectividad, en su aspecto físico tiene que ser también un lugar adecuado y digno.

Al observar la evaluación que hacen los actores internos, se observa que los profesores y directivos valoran mucho la equidad de los recursos y que todos los alumnos puedan ser provistos de material de forma equitativa, favoreciendo el desarrollo de su trabajo.

Los gobiernos proveen recursos a las escuelas, no obstante, esto pareciera funcionar de manera más eficaz cuando son organismos centralizados, y no las propias escuelas, los que asignan y administran la provisión de material e infraestructura, de forma en que cada institución cuente con lo necesario. En Finlandia, los libros de texto y otros materiales necesarios para el aprendizaje son gratuitos en los niveles preescolar y básico. En Nueva Zelanda, el Ministerio de Educación es la institución encargada del equipamiento e infraestructura en las escuelas, pero también de la administración de los recursos económicos.

Es importante recalcar que la provisión de materiales pedagógicos, desde el Estado, sigue siendo una medida que contribuye a igualar condiciones de aprendizaje, y Chile no es un caso aislado. Cuánto *contribuye* la provisión de materiales a formar una reputación particular no es algo sobre lo que se haya encontrado evidencia. Sí sobre la infraestructura, que en cuánto servicio, es un criterio utilizado para evaluar la reputación de un establecimiento.

1.2. Cuerpo docente: la importancia de la comunicación

El cuerpo docente constituye parte importante de la identidad de la escuela, y la calidad docente juega un rol fundamental en la construcción de la reputación del establecimiento. Existe consenso mundial en que una de las claves más importantes del éxito del sistema educativo finlandés es la alta calidad de sus profesores, y el alta estima social de la

profesión. La calidad de la formación docente es un atributo fundamental en la valoración positiva de la escuela para todos los actores involucrados, y es transversal a todos los países estudiados. Finlandia e Irlanda son países donde la selectividad de los candidatos para los estudios de pedagogía es muy alta, en particular, Finlandia elige a sus futuros profesores entre los mejores alumnos que salen de enseñanza media, cuando trabajen tendrán altos salarios, les garantizan un puesto de trabajo cuando se titulen y además les hacen seguimiento los primeros años de trabajo. Todas estas características del sistema finlandés han contribuido a desarrollar docentes de alta calidad, con una alta estima profesional.

La formación docente es un tema en discusión importante en Latinoamérica, Chile, Costa Rica, México entre ellos. Especialmente Chile y Costa Rica donde la oferta educativa de nivel superior ha crecido sostenidamente con los años, poniendo cuestionamientos a la calidad del sistema de preparación de los futuros docentes. Existen dudas de la particularidad de cada institución y la estandarización de la formación inicial docente, tanto en los contenidos como la metodología de enseñanza.

Otro aspecto relevado en relación a los docentes tiene que ver con la comunicación padres-docentes. En teoría, la comunicación entre el establecimiento y la comunidad escolar tiene ventajas. Lo habitual es la comunicación *one-way* a través de circulares o reuniones generales de apoderados, sin embargo, las escuelas debiesen generar oportunidades para escuchar las opiniones de los padres, como *partners* en el proceso educativo, generando un sistema recíproco de comunicación⁴⁴. El diálogo efectivo generaría confianza, apreciación mutua y un interesante contraste de perspectivas que sin duda enriquecerían los procesos de aprendizaje de los alumnos.

En la práctica, se pudo relevar distintos escenarios en relación a este aspecto. En Chile, los padres, valorizan positivamente la comunicación que pueden tener con los docentes y el nivel de comunicación que se puede establecer con los establecimientos, principalmente en los estratos socioeconómicos bajos. En Finlandia, donde existe una alta estima por la educación pública, y sobretodo confianza ciega en la calidad de la formación docente, los padres no sienten la necesidad de establecer una comunicación constante con los profesores, puesto que descansan en el buen trabajo del profesor y en Inglaterra, la existencia de juntas escolares en las escuelas públicas incrementa la interacción padres-profesor. Finlandia es uno de los países con mejores resultados, pero precisamente, dados sus buenos resultados, podría existir una alta confianza en los docentes o bien responder

⁴⁴ Hanhan, S.F. 1998. Parent-Teacher Communication: Who's Talking? In Fuller ML & Olson G. Home-school relations: working successful with parents and families. Needham Heights, MA: Allayn & Bacon. Trabajo citado por Tshabangu, Joseph. 2012

a un patrón cultural. Chile, en tanto, valora la comunicación, y sí ésta comunicación contribuye a construir una mejor reputación del establecimiento, mejor aún.

Al analizar hallazgos relacionados con el clima organizacional de los distintos sistemas educativos estudiados, se releva que mantener una buena atmosfera interna en la escuela es fundamental, y más aún, la participación activa de los profesores en la toma de decisiones genera un alto compromiso del profesorado con la institución, lo que tiene un impacto positivo en el clima escolar. En Irlanda, los Directores de cada escuela son, a su vez, docentes de profesión y participan de la misma escala salarial que los profesores. Los profesores, en conjunto, toman la mayor parte de las decisiones importantes en su escuela, y el Director consulta sobre la mayoría de los aspectos en reuniones de personal programadas regularmente (Buchanan & Fox, 2008). En Inglaterra, en cambio, el grado de autonomía de la escuela es menor en instituciones públicas; al igual que la participación de los docentes en la toma de decisiones, lo cual, posee un efecto negativo en la calidad de la enseñanza en instituciones públicas (West & Pennell, 1997).

La autonomía de los docentes para planificar sus clases y definir métodos de enseñanza también contribuye a generar un buen clima laboral. Sin embargo, esta forma de ver la pedagogía es algo que debe imprimirse en la formación docente. En este sentido, la formación docente en Finlandia, se centra en la investigación y en la aplicación de las evidencias. Esto significa que los profesores aprenden a aproximarse a su trabajo de una forma analítica y abierta, llegan a conclusiones basadas en sus observaciones y experiencias y desarrollan sus entornos de enseñanza y aprendizaje de una forma sistemática (Niemi y Jukku-Sihvonen, 2009).

Otro aspecto importante para generar un buen clima laboral, y mantener a los profesores motivados, son los salarios adecuados, evitando la rotación de profesores, y la inasistencia. En Canadá, los salarios iniciales para los docentes en Canadá son superiores al promedio de los países de la OCDE, sin diferencias entre los niveles de educación donde trabajen. Por el contrario, en Uruguay, los bajos sueldos generan un déficit de maestros, sobre todo en las escuelas rurales, que requieren de mayor inversión de tiempo para el desplazamiento y concentran los mayores problemas sociales, poseen débiles equipamientos materiales y culturales, donde el esfuerzo pedagógico es mayor, con gratificaciones más débiles. Esto genera un "efecto perverso" sobre las oportunidades educativas de los niños de menor condición social (CEPAL 1992). El flujo permanente de docentes en las escuelas interrumpe los procesos institucionales de mediano plazo, además de impedir que los educadores conozcan íntimamente las condiciones educativas y sociales locales (Benveniste, 2000). La estabilidad docente contribuye a los resultados

de aprendizaje, por lo que es importante entregar incentivos para que los profesores permanezcan en las escuelas.

A modo de conclusión, existe consenso en que lo medular del sistema educativo corresponde a los docentes, quienes deben ser bien preparados, altamente seleccionados, con buenas retribuciones salariales; mantener climas organizacionales aptos y un buen liderazgo que los guíe hacia el desarrollo de una estrategia educativa. La calidad docente es uno de los principales criterios para evaluar la reputación del sistema escolar.

1.3. Gestión Administrativa de los Establecimientos

Un buen liderazgo influye en los miembros de una organización para el cumplimiento de las metas propuestas. Debe dirigir, orientar, guiar, ser un mentor, educar, asistir y dar apoyo a todo el *staff* del establecimiento. Focalizarlos, compartir una visión y una estrategia orientada al logro⁴⁵. En este contexto, resulta necesario desarrollar estrategias de desarrollo en la formación de liderazgos para las escuelas. Por ejemplo, en Finlandia, donde la educación pública es altamente valorada, las escuelas están autorizadas para impartir servicios educativos de acuerdo con sus propios arreglos administrativos, siempre y cuando las funciones básicas determinadas por las leyes sean respetadas (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007). Sin embargo, se han identificado algunas falencias en cuanto a la cooperación entre los encargados de las áreas pedagógicas y las áreas administrativas; ambas áreas necesarias para mantener los buenos resultados que distinguen a la educación finlandesa.

La gestión interna y el *accountability* deben cubrir todos los aspectos relacionados a la administración de la escuela, no sólo la contratación y evaluación de docentes. Un ejemplo claro de una gestión administrativa limitada es México, en donde la gestión administrativa se limita a las evaluaciones docentes internas en cada escuela. Los directores sólo supervisan a los profesores con el objetivo de observar la disciplina del grupo de alumnos, o evaluar el desempeño de los docentes frente a los grupos, lo que resulta insuficiente. Los resultados de las evaluaciones de calidad en educación que realiza el INEE se encuentran vinculados a las rendiciones de cuentas de los establecimientos, por tanto existiría vinculación entre resultados y planificación, no obstante faltaría mayor vinculación de las evaluaciones con las prácticas en el aula (SEP, 2011). Es fundamental

⁴⁵ Prinsloo, I.J. 2003. Leadership and motivational skills [In van Deventer, I & Kruger, A.G. An educators guide to school management skills. Pretoria: Van Schaik. Trabajo citado por Tshabangu, Joseph. 2012

potenciar el rol técnico pedagógico de las administraciones locales así como asegurar una mayor autonomía en la gestión.

Una mayor autonomía de las escuelas pareciera que influye en una mejor gestión, más apropiada a cada realidad local, con una capacidad de respuesta más inmediata. Se ha visto que una institucionalidad pertinente para la gestión de los establecimientos educacionales, implica la creación de agencias locales de educación pública, administrativa y financieramente descentralizadas, que tengan la responsabilidad de administrar la educación pública en una determinada zona geográfica, lo que permite un mayor control de los procesos y resultados, y mayor *accountability*.

En Reino Unido, las reformas educativas, llevadas a cabo en Inglaterra y Gales, han contribuido a la mayor autonomía de cada escuela, haciéndolas responsables de la gestión de su propio presupuesto, entregando financiamiento a través del número de estudiantes de un establecimiento. En contraste, la tradición educativa uruguaya ha sido históricamente de carácter centralizado, mediante la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Los procedimientos reglamentarios carecen de rubros propios para mobiliarios y útiles escolares, los cuales son requeridos a la ANEP (desde las tizas para cubrir un año lectivo de clases, hasta los libros de texto a utilizar para el dictado de las diversas disciplinas). Esto ha determinado la situación de las escuelas públicas, por lo que en los últimos años se ha instalado en el medio educativo la discusión de la autonomía de los centros educativos, y cómo ésta podría impulsar el fortalecimiento institucional e impactar positivamente en la calidad educativa (Bogliaccini y Filgueira, 2003).

En Chile, existe una alta valoración por parte de los padres del funcionamiento de los establecimientos y la disciplina ejercida. Esto podría explicarse mediante el grado de involucramiento y participación de los padres en los procesos de enseñanza y la valoración que tienen por el ambiente de estudio, en donde el orden y la disciplina, es al parecer, una cuestión de alto valor. Chile se ha ido incorporando lentamente a la lógica de la gestión escolar, el apoyo y acompañamiento de los padres como actores cercanos e integrados a los procesos educativos de sus hijos.

Bélgica, por contar con 3 sistemas públicos de educación dentro del mismo país, es un excelente ejemplo de cómo generando comunidad escolar se logran mejores resultados académicos, y una mejor reputación de la escuela. Específicamente, en el sistema educativo flamenco, los padres participan de la junta de gobierno escolar, donde tienen poder de decisión en temas referidos a la contratación de personal docente y sus despidos, y cumplen un función consultiva en el campo del plan de acción escolar; en las

normas que rigen la actividad de la escuela diaria; en el suministro de lecciones adicionales; y en la adquisición de libros de texto, software educativo, etc. (Geyer, 2009). En cambio, en el sistema francés y el sistema alemán los padres no tienen el mismo poder de decisión. En términos de rendimiento escolar, la gestión administrativa de los tres sistemas muestra diferencias, siendo las escuelas flamencas las mejores evaluadas y las escuelas alemanas las peor evaluadas, como las instituciones con mayores problemas de gestión (Geyer, 2009).

En Uruguay, se identifican cuatro factores de excelencia presentes en la cultura de las escuelas de excelencia: La habilidad del director para asumir un papel de liderazgo tanto en la escuela como en la comunidad; los conocimientos y experiencias del profesor de aula, combinados con su satisfacción y/o compromiso con su trabajo. Otro factor tiene relación con una cultura pedagógica dinámica dentro de los cuadros docentes; y el cuarto factor se relaciona con la existencia de lazos significativos entre el establecimiento educativo y los padres (Benveniste, 2000). Los distintos factores mencionados se corresponden con los distintos criterios con los cuales se evaluaría la reputación de un establecimiento, así como los factores que influyen positivamente en esta evaluación: *accountability*, gestión financiera del establecimiento y liderazgo.

2. Otros Factores de Decisión

La existencia de ciertos elementos objetivos, considerados al elegir un determinado establecimiento -aunque no necesariamente influyen en la percepción que se tiene de un establecimiento-, posiblemente no son esenciales para comprender la valoración que hacen las personas de la educación pública. Sin embargo, los elementos revisados, determinan en muchos casos la elección por uno u otro establecimiento. Entendiendo la elección como la materialización específica de la valoración –en especial en el caso chileno- la revisión no estaría completa sin explorar estos elementos.

2.1. Ubicación Geográfica de los Establecimientos

En la literatura revisada, el factor de ubicación geográfica, cómo *factor decisional* posee relevancia bajo ciertos escenarios: la cercanía, la zonificación y finalmente, la provisión del servicio de transporte para zonas alejadas de los establecimientos.

Para los casos de Uruguay, México y Chile, explícitamente se encontró referencia a la *cercanía* como un elemento importante al decidir por uno u otro establecimiento. No obstante, para Uruguay y Chile, la *cercanía* perdía peso en la decisión cuando la oferta de establecimientos públicos no se encuentra limitada a la zonificación, permitiendo de éste

modo, que los padres puedan elegir establecimientos que salen de los límites de sus propios distritos. Este fenómeno se produce en particular por ciudades profundamente segregadas, donde la fragmentación social se reproduce incluso dentro del subsistema público de educación (Fernández y Betancur, 2008).

En otros casos, cómo Canadá, la *cercanía* se debe conjugar con otros elementos para tener peso en la decisión: el barrio actúa como criterio de elección en la medida en que existe identidad en la comunidad educativa, ya que conjuntamente a la proximidad del barrio, se consideran elementos como los estudiantes y las familias que asisten a la escuela.

En muchos países dónde existe zonificación, es decir, la elección de establecimientos limitada al distrito donde se habita, contribuye a que las escuelas se conviertan en extensiones de los barrios, con un fuerte componente comunitario. No obstante, se ha encontrado evidencia de que la *cercanía* pierde peso en relación a los resultados académicos de los establecimientos. Así por ejemplo, cierta porción de la población optaría por establecimientos que se encuentran en distritos distintos a los suyos, cuyos resultados académicos son mejores (Chile y Canadá particularmente).

En Nueva Zelanda, precisamente por dar la oportunidad de acceder a establecimientos con mejores resultados académicos, se abolió la zonificación. Sin embargo, esto generó efectos perversos, pues comenzó a enarbolarse un mercado de competencia en la elección de los establecimientos, en desmedro de la gestión y la equidad interna de las escuelas, debido a la gran cantidad de recursos que estas utilizan en la promoción de su proyecto educativo, generando además que escuelas con mejores resultados en las evaluaciones sean rápidamente elegidas por padres de familias de mayores ingresos (Morphis, 2009).

En el escenario actual no existe un formula óptima para la ubicación geográfica de los establecimientos: si existe zonificación bajo una fuerte segregación socioeconómica, los padres optarán por establecimientos con mejores rendimientos en otros sectores del territorio. O incluso, si no existiese segregación, y existen establecimientos con mejores rendimientos en otra parte de la ciudad, éstos establecimientos igual serán privilegiados frente a otros de mejores resultados, generando efectos perversos en el sistema, como por ejemplo la selectividad.

Por último, y en casos bastantes particulares, se encontró evidencia de la provisión de transporte para zonas alejadas. Reino Unido, Irlanda y Nueva Zelanda proveen transporte,

constituyendo un servicio a la comunidad escolar, que ciertamente contribuyen a una reputación positiva de los establecimientos, y la educación en su conjunto.

2.2. Orientación de los Establecimientos

Originalmente, cuando se pensó en ésta categoría, se limitó a la posibilidad de que la orientación *religiosa o laica* de los establecimientos formara parte de la decisión de los padres al momento de elegir un establecimiento. No obstante, al avanzar en la revisión, se fueron encontrando distintos aspectos que alimentan ésta categoría. Por ejemplo, los fuerte componentes comunitarios y la construcciones integradas de la educación, alejando la educación de conceptos más estandarizantes, situación especialmente dada en países como Canadá, Finlandia –donde se han desarrollado planes de estudio locales- y Reino Unido.

La integración lingüística es otro de los elementos que alimentan ésta categoría. En muchos países la integración lingüística de las minorías es muy relevante, inclusive se han desarrollado planes de estudios específicos en pos de la integración lingüística; aquí se encuentran casos ejemplares como el de Costa Rica y Finlandia.

En caso de la orientación religiosa, particularmente Irlanda, Reino Unido y Canadá, tienen a tal punto incorporado el tema religioso en los establecimientos educacionales, que incluso dentro de la oferta educativa –subsidiada por el Estado- los padres pueden elegir establecimientos de alguna confesión particular. De igual modo en Chile. En el caso chileno emergen dos elementos respecto de la orientación que vale la pena destacar: religiosidad católica y disciplina. Algunos estudios revelan que los padres en Chile dan mucha importancia al tema disciplinario y de orden, cómo también al tema religioso. Lo primero es interesante por cuánto la disciplina para los padres es importante sea ejercida *en el* establecimiento y descansan -en parte- éste aspecto formativo en el establecimiento; lo segundo, tiene relación con la formación moral religiosa que entregan los establecimientos católicos –indicación independiente del nivel socioeconómico- (Arancibia, 1994). No obstante, es importante señalar, que esto último fue relevado de un estudio de 1994, razón por la que esa afirmación cae en un cuestionamiento razonable mientras no sea actualizada.

En la construcción de la reputación uno de los factores que confluye es la estima, la cual responde a percepciones subjetivas que dependen del contexto de las personas. En este punto, parece lógico observar que un contexto conocido, afable, cómodo; como puede ser una comunidad escolar que comparte valores comunes, genera mayor estima hacia los

establecimientos en los cuáles asisten sus pupilos. Una orientación específica de los establecimientos genera mayor identificación de la comunidad escolar y ciertamente una mayor apreciación. No obstante, elementos como el religioso y el lingüístico, asociados fuertemente a un sentimiento de comunidad no necesariamente determinan los resultados académicos de los estudiantes.

Es importante distinguir dos escenarios; el primero, establecimientos identificados por componentes lingüísticos, religiosos o integrativos de pueblos originarios o inmigrantes, donde en los dos primeros se da una fuerte selectividad, razón que determinará los resultados académicos; y el caso de la integración de pueblos originarios o inmigrantes – sobre todo el caso neozelandés- donde de la idea de generar equidad, igualdad de oportunidades y mejoras en los rendimientos académicos, se termina por segregar a la población maorí en establecimientos específicos. Un segundo escenario dice relación con la fuerte identificación de los padres con la comunidad escolar, desde lo cual resulta *esperable* un mayor compromiso con el proyecto educativo, afectando positivamente los resultados académicos de los pupilos.

Ante los escenarios revisados, la orientación de los establecimientos se constituye finalmente en un elemento de dos caras, lo cual depende fundamentalmente de los contextos particulares de cada país, sin embargo, surgen un elemento que sin lugar a dudas afecta positivamente a los estudiantes: identificación parental con la comunidad escolar y su consecuente compromiso.

2.3. Restricciones Presupuestarias

Chile tiene uno de los sistemas de *vouchers* en educación más antiguos y de mayor escala en el mundo. Uno de los principales supuestos en que descansa el sistema es darles a los padres la posibilidad de elegir entre establecimientos públicos y privados para inscribir a sus hijos. Dado esto, se iniciará un mercado competitivo entre establecimientos, quienes se verán incentivados a responder más y mejor a las distintas necesidades de los padres y sus pupilos (Portales, 2011). Bajo éste escenario, Chile ha tenido una importante migración de matrícula desde colegios municipales hacia colegios particulares subvencionados con distintos montos de co pago. Este escenario es bastante distinto al de los distintos países revisados, en particular, porque aquellos países con alto porcentaje de matrícula privada como Bélgica (57%) y Reino Unido (48%), no funcionan bajo un sistema de *vouchers*, y muchos de los colegios privados se someten a la misma estructura de los colegios públicos y/o al financiamiento del Estado.

Como contrapartida, otros países como Canadá e Irlanda gozan de una alta matrícula en el sistema público (95% y 93% respectivamente), y el sistema público ofrece una amplia variedad de establecimientos, con distintas orientaciones y *ethos*. México, por su parte, quién tiene alrededor de un 90% de matrícula concentrada en el sistema público, no enfrenta a sus ciudadanos a una elección necesariamente; los mexicanos acceden al establecimiento más cercano a su hogar, o a alguno de los que se encuentran en su distrito.

En la variedad de países, con excepción de los segmentos sociales con más recursos, quienes posiblemente eligen instituciones privadas para la elección de sus pupilos, sólo en Chile se halló evidencia de la predilección de las personas por colegios particulares pagados ante un escenario sin restricciones presupuestarias (Arancibia, 1994). Un estudio antiguo, y con una pregunta posiblemente *hecha a la medida* del escenario chileno. Lo que sí se releva -con cierta certeza- es que en Chile, la gente que no opta por los establecimientos públicos, paga por educación. Y esto corresponde a un 66% de la población según datos de la OECD en el 2012. El más alto de los países de la OECD, y uno de los países con más bajos ingresos en el mismo conglomerado. En base a esto pueden surgir una serie de reflexiones, que finalmente redundan en la baja valoración de la educación pública que tienen los chilenos, valoración en la que confluyen varios factores.

3. Concepto de Calidad Educativa y Resultados Académicos

Resulta innegable que el concepto de calidad educativa se ha asociado sin discusión a “resultados académicos”; sean estos agregados por establecimientos, agregados por tipo de establecimiento, o bien, a nivel individual. No obstante, limitar el concepto de calidad educativa a los resultados académicos resulta mezquino, e incompleto. Los distintos autores revisados –por país- tienen, en general, sus propias definiciones de lo que corresponde a calidad educativa, entre ellas, la importancia de los resultados académicos como dato objetivo, y estandarizante; pero también, consideran otras variables en la ecuación.

Sin perjuicio de considerar los resultados académicos como un indicador objetivo de calidad en educación. Existen dos perspectivas desde las cuales observar este dato: el primero, y más común, el resultado como estándar de cierto nivel, que contempla ciertos conocimientos, ciertas habilidades y cierto currículum; y una segunda perspectiva, que considera los avances individuales, más allá del dato agregado. En Finlandia, no sólo se evalúa el indicador *se evalúan los resultados teniendo en cuenta tanto la progresión*

continua como las pruebas establecidas por los profesores (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007).

Existe amplia evidencia en cuánto a los resultados académicos medidos en modo agregado, permitiendo comparar establecimientos. Pero poca evidencia de los datos individuales, y de los progresos de los estudiantes.

Una conceptualización más completa sobre la calidad de la educación proviene de Bélgica, donde un estudio muestra que no es la distribución de inversión pública sino que son las características institucionales las que inciden en la calidad educativa, y disminuyen la diferencia entre escuelas públicas y privadas. La composición escolar explica el logro académico, esto es, tanto la participación de los padres y distintos actores en el funcionamiento de la escuela, como calidad de la interacción entre los pares. Muestra además que, la heterogeneidad de alumnos de acuerdo a su nivel socioeconómico tiene un impacto positivo en los resultados académicos, lo que se ve influenciado en gran parte por la libertad de enseñanza y la ausencia de selección como valores fundamentales de la educación pública (Hindriks et al, 2010)

En un estudio chileno, también se amplía el concepto de calidad de la educación, más allá del horizonte de los resultados; *“la calidad del clima escolar, las relaciones interpersonales, el clima emocional del aula, son algunos de los elementos característicos asociados a la calidad de la educación.”* (Palma, 2008)

Desde una perspectiva de derechos, Costa Rica propone su propia conceptualización: *Una educación de calidad, implica una oferta educativa que atienda las necesidades y aspiraciones sociales en general, y en especial aquellas de los grupos más desfavorecidos. El respeto y la atención a la diversidad de los y las estudiantes, proporcionándoles oportunidades para aprender a lo largo de toda la vida, es condición de una educación de calidad para todos. Todos tienen derecho a una educación de calidad, que, partiendo de sus propias realidades, propicie el desarrollo de todo su potencial. Una educación de calidad es un derecho humano fundamental. La calidad educativa exige la atención de las características personales de cada estudiante, sus necesidades y aspiraciones; su estilo y habilidades de aprendizaje, su pertenencia cultural, social, étnica y económica; sus talentos y discapacidades; su credo religioso y la formación de su aptitud para un aprendizaje continuo. La calidad educativa exige, además, un esfuerzo preferencial de atención a los más pobres, a los que sufren marginación y que, por ello, ven limitados sus derechos.* (Consejo Superior de Educación de Costa Rica, 2008)

Cuando una escuela ofrece calidad, ésta genera interés; donde *stakeholders* internos, la valoran y se identifican con ella; y los *stakeholders* externos, que observan con interés los resultados, generando una valoración y construyendo una reputación para la institución. Sobre calidad hay indicadores más potentes que otros –dependiendo del país-, hay consenso en que los resultados en pruebas nacionales y/o internacionales son un indicador de calidad; pero se debe agregar otros criterios, con los cuales se evalúa a un establecimiento y se le construye una reputación. Estos son: calidad docente; liderazgo y gestión administrativa óptimos, comunicación entre los distintos estamentos del establecimiento; ambiente laboral atractivo; ética corporativa; y diálogo efectivo con los padres y apoderados. Estos criterios sobre los cuáles se construye una reputación, sobre los cuáles se evalúa -y dependiendo del peso de cada uno de los criterios-se asocia una definición de calidad.

4. Dependencia Administrativa de los Establecimientos

La dependencia administrativa de los establecimientos, se refiere a la macro estructura que soporta el sistema educacional en cada país. Como ya es sabido en Chile, coexisten básicamente tres tipos de dependencia: Municipal (de financiamiento puramente público); Particular Subvencionado (de financiamiento mixto); y Particular Pagado (de financiamiento privado). Con la coexistencia de dos procesos paralelos: la des municipalización, y el nacimiento del sistema de *vouchers*, gradual y sostenible en el tiempo, los establecimientos de los tres tipos de dependencia, profundizaron las diferencias en los resultados académicos.

La efectividad de una escuela se encuentra asociada al rendimiento académico; los padres se encuentran atraídos por las escuelas con buenos resultados, y muchas veces, el rendimiento académico de la escuela se convierte en un potente factor al elegir un establecimiento.

Algunas características relevadas en la revisión, que diferencian a los establecimientos privados en relación a otros, son su selectividad y rendimiento académico en pruebas estandarizadas de nivel nacional o internacional. Como son privados, la matrícula está sujeta a pago, razón por la que en general, éste tipo de establecimientos, concentra estratos socioeconómicos de mejores ingresos.

No obstante lo anterior, existen países con un fuerte compromiso con la educación pública, donde la oferta educativa se concentra en el sector público, y en la mayoría de los casos, es financiada íntegramente por el Estado. Países como Canadá, Irlanda, Finlandia, y Nueva Zelanda, son países en los cuáles la oferta de la educación, primaria y secundaria,

es fundamentalmente pública, y además goza de excelentes resultados académicos. Cabe destacar que, Finlandia, incluso administra la educación a través de Municipios, de modo similar al caso chileno.

Costa Rica, México y Uruguay, países que también concentran la oferta de la educación, primaria y secundaria, en el sector público, en el ámbito latinoamericano, al igual que Chile, forman parte del grupo con los mejores resultados en la prueba PISA.

Finalmente, no existe una dependencia mejor que otra; aquellos establecimientos que son privados, y gozan de mejores resultados académicos, son puntualmente por la selectividad de sus pupilos, y el bagaje que cada uno de ellos trae desde su ámbito familiar. Países como Canadá, Irlanda, Finlandia, y Nueva Zelanda, han demostrado que se puede tener una oferta de educación pública de buena calidad, con buenos resultados, pero asociada a una serie de factores como calidad docente, recursos físicos adecuados, liderazgo en la administración, etc.

VIII. Conclusiones

- La identidad y la imagen de los establecimientos educacionales construyen la reputación de los establecimientos. La primera, la identificación que tienen docentes, estudiantes y cuerpo administrativo del establecimiento. La segunda, desde la evaluación social que hace el entorno del establecimiento.

-La reputación de los establecimientos procede a partir de la calidad de los servicios que ofrece. Los servicios educativos, o lisa y llanamente, la educación ofrecida es evaluada bajo distintas dimensiones, tales como: calidad docente; liderazgo estratégico y gestión administrativa óptima; comunicación entre los distintos estamentos del establecimiento; ambiente laboral atractivo; ética corporativa; y diálogo efectivo con los padres y apoderados.

-La educación de calidad es posible en los establecimientos públicos bajo una serie de condiciones: calidad docente, calidad de la administración de los establecimientos, sólidos liderazgos, equipamiento e infraestructura adecuada, recursos pedagógicos adecuados, ambiente laboral atractivo, responsabilidad social, comunicación y *accountability*. La confluencia de los distintos factores mencionados generará al largo plazo los tan anhelados buenos resultados académicos, que adecuadamente acompañados de

evaluaciones, considerando no sólo los resultados agregados, sino también las progresiones individuales, producirán finalmente una educación de calidad.

-Cuando se habla de 'atractivo emocional', se refiere al respeto, apreciación, confianza y lealtad desde el entorno al sistema. Cuando se ofrece una educación de calidad, las instituciones de educación gozan de respeto, apreciación y sobre todo confianza en el sistema. Confianza en el sistema es una de las bases fundamentales del modelo finlandés.

-Finalmente, el concepto de valoración de la educación pública es a su vez la pregunta por la valoración de la educación en general, y esta remite a la evaluación de la calidad educativa y sus dimensiones.

IX. Referencias Bibliográficas

1. Revisión bibliográfica

Bélgica

Cantillon, Estelle. Regulating School Choice in Brussels. Brussels Studies. The e-journal for academic research on Brussels. Issue 32, 30 noviembre 2009. ISSN 2031-0293.

Geyer, F. (2009). *The Educational System in Belgium*. Center for European Policy Studies.

Herman Brutsaert (1998) *Home and School Influences on Academic Performance: State and Catholic elementary schools in Belgium compared*, Educational Review, 50:1, 37-43

Hindriks, J., Verschelde, M., Rayp, G., and Schoors, K. (2010). *School tracking, social segregation and educational opportunity: evidence from Belgium*. Center for Operations Research and Econometrics

Mclaughlin, T., O'keeffe, j. & O'keeffe, B. (Eds) (1996) *The Contemporary Catholic School: context, identity and diversity* (London, Falmer Press).

Meuris, Georges. "Satisfaction or Dissatisfaction of Teachers Surveys in French-Speaking Belgian Schools." European Education 25 (Fall 1993): 70-80.

Rudden, Bernard and Derrick Wyatt, eds. *Basic Community Laws*. 5th ed. Oxford: Clarendon Press, 1994.

Canadá

Bosetti, Lynn. *Alberta Charter Schools: Paradox and Promises*, 2000.

Canadian Education Association (CEA) (2007). *Public education in Canada: Facts, trends, and attitudes*. Montreal.

Clemens, Jason; Palacios, Milagros; Loyer, Jane and Fathers, Frazier. *Measuring Choice and Competition in Canadian Education An Update on School Choice in Canada*. 2014

Morgan, Clara. *Education in Canada: in pursuit of educational quality and equity*. 2011

Tourism and the Centre for Education Statistics Division (2013). *Education Indicators in Canada: An International Perspective*. Council of ministers of education, Montreal.

Chile

Arancibia V; *La Educación en Chile: Percepciones de la opinión pública y de expertos; Estudios Públicos Nº54*, 1994, Chile.

Bellei C; *La educación pública que Chile necesita; El Chile que se viene*, R. Lagos y O. Landerretche, ed., F. Democracia y Desarrollo y Ed. Catalonia, 2011, 99-112; 2012; Chile.

Centro de Investigación en Educación (CIDE) Universidad Alberto Hurtado; *Informe IX Encuesta de actores del sistema educativo*; 2012; Chile.

Centro Democracia y Comunidad; *Encuesta Educación Escolar*; 2012; Chile.

Palma, Elvira. *Percepción y valoración de la calidad educativa de alumnos y padres en 14 centros escolares de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 6 Nº1. 2008. Páginas 85-103. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art5.pdf>. Consultado 10.12.2014

Raczynsky, D. y Hernández, M. Elección de colegios, imágenes valoraciones y conductas de las familias y segregación escolar; Asesorías para el desarrollo S.A.; 2012; Chile.

Portales, Jaime; Impacto y comportamiento del sistema de subvenciones en la educación pública municipal chilena; Centro de políticas y prácticas en educación (CEPPE); Nov. 2011; Chile.

Unidad de Sondeo y Estudios de opinión pública Universidad Arturo Prat; Encuesta de opinión: Percepción ciudadana sobre la educación en Iquique; 2012; Chile.

Costa Rica

Andrés Fernández a. & Roberto del Valle (2013). Inequality in education in costa rica: the gap between students in public and private schools. An analysis of the results of the programme for international student assessment. (PISA)

Consejo superior de educación (2008). El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense. Ministerio de Educaión República de Costa Rica.

Datos mundiales de educación – SITEAL (IIPÉ-UNESCO Buenos Aires y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura): <http://www.siteal.iipe-oei.org/> [En español. Última verificación: Diciembre 2014.]

Navarro, Maureen (Sin año). Questioning the Costa Rican Education system. Pedagogy of Learning for a Diverse Society Inquiry Target Issue Project

Finlandia

Dirección Nacional Finlandesa de Educación. (2007). Sistema Educativo de Finlandia. Dirección Nacional Finlandesa de Educación Sitio web: http://www.oph.fi/download/124281_sistema_educativo_de_finlandia.pdf. Consultado el 02.01.2014

Hannele Niemi, Ritva Jukku-Sihvonen . (2009). El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria. Universidad de Helsinki. Departamento de Educación. Helsinki, Finlandia Sitio web: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_08.pdf. Consultado el 02.01.2014

Hargreaves, Andrew; Halász, Gábor; Pont, Beatriz. School leadership for systemic improvement in Finland: A case study report for the OECD activity Improving school leadership. 2007. Sitio web: <http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC%282008%29&docLanguage=En>. Consultado el 02.01.2014

Inger, Enkvist. (2010). El Éxito Educativo Finandés (*Finland's success in PISA*). Universidad de Lund (Suecia) Sitio web: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3294933.pdf. Consultado el 02.01.2014

INTERNATIONAL SURVEY ON EDUCATIONAL LEADERSHIP. A survey on school leader's work and continuing education. (Finnish National Board of Education, 2012)

Kupiainen, Sirkku; Hautamaki, Jarkko; Karjalainen, Tommi. The Finish Education System and PISA. 2009. Sitio web: http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/The_Finnish_education_system_and_PISA.html?lang=en. Consultado 02.01.2015

Irlanda

Buchanan, N. & Fox, R. (2009). *Teaching in different ethos of choice: a comparison of two countries*. Revista Internacional de Investigación en Educación, 2 (3), 157-172.

Departamento de educación y Ciencias de Irlanda (2004). *A Brief Description Of the Irish Education System*.

National Council for Curriculum and Assessment (2005). Supporting assessment in schools standardised testing in compulsory schooling.

Nina K. Buchanan & Robert A. Fox (2008) *Every school a school of choice: school choice in Ireland as viewed through American eyes*, Irish Educational Studies, 27:3, 267-279

Nueva Zelanda

David Philips (2000) *Curriculum and Assessment Policy in New Zealand: Ten years of reforms*, Educational Review, 52:2, 143-153.

Elizabeth A. Morphis (2009). *The Shift to School Choice in New Zealand*.

John Codd (2005) *Teachers as 'managed professionals' in the global education industry: the New Zealand experience*, *Educational Review*, 57:2, 193-206

Sietske Waslander & Martin Thrupp (1995) *Choice, competition and segregation: an empirical analysis of a New Zealand secondary school market, 1990-93*, *Journal of Education Policy*, 10:1, 1-26.

Terry J. Crooks (2002) *Educational Assessment in New Zealand Schools*, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 9:2, 237-25.

México

Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP); Encuesta Telefónica sobre la percepción de la Educación en México y de la Reforma Educativa; 2013. México. Disponible en: http://www3.diputados.gob.mx/camara/content/download/307542/1036079/file/8-Encuesta_Educacion.pdf Consultado el 10.12-2014

Centro de Opinión pública de la Universidad del Valle de México, Educación en México, visión de los padres de familia. Consultado el 15 de diciembre del 2014. Disponible en <http://www.opinionpublicauvm.mx/sites/default/files/presentaciones/edu-pres.pdf>

Fernández Aguirre T; *Determinantes Sociales, Organizacionales e Institucionales de los Aprendizajes en la Educación Primaria de México: Un Análisis de Tres Niveles* (2001); Ed. UNAM; 2003; México.

Secretaría de Educación Pública de México (SEN); OCDE *Revisión de los Marcos de Valoración y de Evaluación para Mejorar los Resultados Escolares: Informe de las prácticas de la Evaluación de la Educación Básica en México*, 2010; 2011; México.

Treviño, Ernesto. Treviño, Germán. *Factores Socioculturales Asociados al Rendimiento de los Alumnos al Término de la Educación Primaria: Un Estudio de las Desigualdades Educativas en México*. Diciembre del 2003. Disponible en http://www.oei.es/evaluacioneducativa/factores_socioculturales_asociados_rendimiento_alumnos_primaria_mexico.pdf. Consultado el 05 de febrero del 2015.

Reino Unido

Anne West & Hazel Pennell (1997) Educational Reform and School Choice in England and Wales, *Education Economics*, 5:3, 285-305

Christine Teelken (1999) Market Mechanisms in Education: School choice in The Netherlands, England and Scotland in a comparative perspective, *Comparative Education*, 35:3, 283-302

Helen Lucey & Diane Reay (2002) A Market in Waste: Psychic and structural dimensions of school-choice policy in the UK and children's narratives on 'demonized' schools, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 23:3, 253-266

J. Dronkers & P. Robert (2008). School choice in the light of the effectiveness differences of various types of public and private schools in 19 OECD countries., European University institute.

Uruguay

Benveniste, Luis (2000). *La evaluación del rendimiento académico y la construcción de consensos en Uruguay*. Montevideo: PREAL.

Bogliaccini, Juan Ariel (2003). *Las reformas educativas en Chile y Uruguay : descentralización orientada al mercado vs. centralismo estatista*. Montevideo: IPES; Estudios comparados; Número 1.

Fernández, Tabaré & Bentancur, Nicolás (2008). *La enseñanza media en Uruguay: cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño institucional*. Montevideo: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 6, Número 4.

Rama, Germán (1992). *Qué Aprenden y Quiénes Aprenden en las Escuelas de Uruguay. Los Contextos Sociales e Institucionales de Éxitos y Fracasos*. Montevideo: Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL.

2. Bibliografía de contexto

Área de Planeamiento de ANEP (1998). *Incidencia de los Factores Socioculturales en la Repetición Escolar*. Montevideo: Consejo Directivo Central, ANEP.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (1990). *Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay*. Montevideo: CEPAL.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (1991). *Qué Aprenden y Quiénes Aprenden en las Escuelas de Uruguay: Los Contextos Sociales e Institucionales de Éxitos y Fracasos*. Montevideo: CEPAL.

Constitución política de la República de Chile, mayo 25 1833. Ed. Jurídica de Chile, 1997.

EURYDICE (1993) Information Dossiers on the Structures of Education Systems in the European Community (The Netherlands, Dutch Eurydice Unit).

Macbeth, A., McCreath, D. & Aitchinson, J. (1995) (Eds) *Collaborate or Compete? Educational partnerships in a market economy* (London, Falmer Press).

OECD (2013): *Teachers for the 21st Century Using Evaluation to Improve Teaching*

PISA 2012 Results in Focus. Disponible en <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>. Consultado el 10.11.2014

Portales, Jaime. Impacto y comportamiento del sistema de subvenciones en la educación pública chilena. *Notas para Educación*. Número 9. 2011. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).

Roussos, Andrés. PREPARACIÓN DE UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA PARA SU PUBLICACIÓN: Cuando un solo artículo nos habla de muchos trabajos. En *Reportajes de Investigación*. FUNICS, Universidad de Belgrano. Junio 2011.

Santa Cruz, Eduardo. Sobre la LOCE y el Escenario Actual. Disponible en: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/LOCE_y_escenario_actual.pdf. Consultado el 24.11.2014

SOED (Scottish Office Education Department) (1993) *Guidelines for Devolved School Management* (Edinburgh, HMSO).

Tshabangu, Joseph. Perceptions of stakeholders on how schools in the Fezile Dabi District manage reputation. Capítulo 2. The essence of reputation management in public schools. North West University, Sudafrica. 2012.

Uruguay—Ministerio de Educación y Cultura (1996). *Desarrollo de la Educación: Informe Nacional de Uruguay*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación.

Walford, G. (1997b) Diversity, choice, and selection in England and Wales, *Educational Administration Quarterly*, 33(2) pp. 158± 169.

Whitty, G. (1998) New labour, education and disadvantage, *Education and Social Justice*, 1(1), pp. 2± 8.