

REPORTE NACIONAL DE CHILE:

Revisión OCDE
para mejorar la
efectividad del uso
de recursos en las
escuelas



Superintendencia
de Educación

REPORTE NACIONAL DE CHILE:

Revisión OCDE
para mejorar la
efectividad del uso
de recursos en las
escuelas



**Superintendencia
de Educación**

REPORTE NACIONAL DE CHILE: REVISIÓN OCDE PARA MEJORAR LA EFECTIVIDAD DEL USO DE RECURSOS EN LAS ESCUELAS

Centro de Estudios MINEDUC

División de Planificación y Presupuesto

ISBN: 978-956-292-584-6

Registro de Propiedad Intelectual N° 271197

Ministerio de Educación, República de Chile

Av. Libertador Bernardo O'Higgins N° 1371, Piso 8, Santiago,
Región Metropolitana, Chile

Tel. 2 406 6000

© 2016 Ministerio de Educación

Presidenta de la República de Chile: Michelle Bachelet J.

Ministra de Educación: Adriana Delpiano P.

Subsecretaria de Educación: Valentina Quiroga C.

Jefa de División de Planificación y Presupuesto: Vivien Villagrán A.

Jefe de Centro de Estudios: Roberto Schurch S.

Edición y corrección de estilo: Daniela Ubilla R.

Diseño y diagramación: MAVAL

Equipo encargado de la elaboración del reporte:

Investigadores Ministerio de Educación

Eduardo Candia (Coordinador)

Hadabell Castillo

Investigadores Agencia de Calidad de la Educación

Raúl Chacón

Fabían Guajardo

Miguel Ruz

Investigadores Superintendencia de Educación

Cesar Muñoz

Priscila Valdés

Este informe fue preparado por el Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación como un insumo para el Proyecto de OCDE, *Revisión de políticas para mejorar la efectividad de uso de los recursos educativos*. El documento fue preparado siguiendo la guía provista por la OCDE a todos los países participantes. Las opiniones expresadas no son las de la OCDE ni sus países miembros. Más información sobre el proyecto de OCDE está disponible en HYPERLINK "<http://www.oecd.org/edu/school/schoolresourcesreview.htm>" www.oecd.org/edu/school/schoolresourcesreview.htm.

En la presente publicación se emplea un lenguaje inclusivo y no discriminatorio. Sin embargo, con el fin de respetar la ley lingüística de la economía expresiva y así facilitar la lectura y comprensión del texto, se usará el masculino genérico que se acepta como representante de hombres y mujeres en igual medida.

Se autoriza su reproducción siempre y cuando se haga referencia explícita a la fuente.





AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido posible gracias a múltiples aportes. Expresamos nuestra gratitud a todos aquellos profesionales expertos en política educativa que generosamente colaboraron en el desarrollo de este reporte con información, puntos de vista, discusiones y sugerencias de mejora.

ÍNDICE

ÍNDICE	4
PALABRAS MINISTRA DE EDUCACIÓN	6
PRESENTACIÓN	8
RESUMEN EJECUTIVO	10
INTRODUCCIÓN	18
CAPÍTULO 1: EL CONTEXTO NACIONAL	20
1.1 El contexto económico	21
1.2 Dinámica demográfica y aspectos culturales	25
1.3 Organización del Estado y contexto político	28
1.4 Administración del sector público	32
1.5 Escenario social	36
CAPÍTULO 2: SISTEMA ESCOLAR	38
2.1 Organización del sistema escolar	39
2.2 Entorno de la educación	47
2.3 Objetivos del sistema educativo y objetivos de aprendizaje de los estudiantes	51
2.4 Distribución de responsabilidades dentro del sistema escolar	57
2.5 Los mecanismos de mercado en el sistema escolar	66
2.6 Desempeños del sistema escolar	71
2.7 Políticas para la equidad en la educación	83
2.8 Principales desafíos	85
CAPÍTULO 3: GOBERNANZA DE USO DE RECURSOS EN ESCUELAS	90
3.1 Nivel de recursos y preocupaciones de política	91
3.2 Fuentes de financiamiento	102
3.3 Planificación en el uso de los recursos	107
3.4 Implementación de políticas para mejorar la efectividad del uso de recursos	113
3.5 Principales desafíos	117

CAPÍTULO 4: DISTRIBUCIÓN DE RECURSOS	120
4.1 Distribución de los recursos financieros entre los niveles de administración	121
4.2 Distribución de recursos financieros por tipo de recurso	125
4.3 Distribución de recursos según niveles y sectores del sistema educativo	127
4.4 Distribución de recursos en los centros escolares	127
4.5. Distribución de instalaciones y material escolar	131
4.6 Dotación de docentes en el sistema escolar	148
4.7 Dotación de directivos en el sistema escolar	158
4.8 Distribución de recursos a estudiantes	166
4.9 Principales desafíos	171
CAPÍTULO 5: UTILIZACIÓN DE RECURSOS	174
5.1 Adaptación de los recursos a las necesidades individuales de aprendizaje de los estudiantes	175
5.2 Organización del tiempo de aprendizaje de los estudiantes	180
5.3 Asignación de docentes a estudiantes	183
5.4 Organización de la dirección escolar	193
5.5 El entorno para la enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela	199
5.6 Utilización de las instalaciones educativas y materiales	206
5.7 Organización de la gobernanza educativa	211
5.8 Principales desafíos	220
CAPÍTULO 6: GESTIÓN DE RECURSOS	222
6.1 Creación de capacidades para la gestión de recursos	223
6.2 Monitoreo del uso de los recursos	226
6.3 Transparencia e información	228
6.4 Incentivos para el uso efectivo de los recursos	229
6.5 Principales desafíos	230
REFERENCIAS	232
CUERPOS LEGALES	244
LISTA DE ACRÓNIMOS	250
GLOSARIO	252

PALABRAS MINISTRA DE EDUCACIÓN

Si bien las acciones de la institucionalidad del Estado en materia educativa están dirigidas a mejorar la educación, para la **Reforma Educacional y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC)** -que forma parte sustancial de la Reforma-, la calidad es su razón de ser y principal motivación.

En efecto, la Reforma Educacional que está implementando el Gobierno de la Presidenta de la República, Michelle Bachelet Jeria, busca garantizar que la educación de calidad se convierta en un derecho para todas y todos los chilenos; es integral, de largo plazo y abarca toda la trayectoria educativa: parvularia, escolar, superior y técnica. Es una Reforma, además, consciente de las particularidades del sistema mixto de educación que existen en el país y del fortalecimiento que requiere la educación pública para que sea pluralista e integradora, ejemplo y estándar de lo que queremos para el futuro de las niñas, niños, jóvenes y personas adultas del país.

La Reforma Educacional es, en definitiva, una gran cantidad de acciones que benefician en forma concreta a familias y estudiantes, y que permiten transitar el camino hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Cierto que el Sistema de Aseguramiento de la Calidad nace en el año 2009 durante el primer mandato de la Presidenta Michelle Bachelet Jeria, por medio de la Ley General de Educación N° 20.370 y la Ley de Aseguramiento de la Calidad, N° 20.529, promulgada el año 2011, pero no ha sido hasta ahora que, con la Reforma Educacional, ha comenzado su implementación concreta y el cumplimiento de su misión: propender a asegurar la calidad de la educación y la equidad en todos sus niveles, es decir, que todas y todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de formación integral a lo largo de su trayectoria educativa. El SAC, en el marco de la Reforma, busca mejorar la calidad de los establecimientos educacionales mediante el apoyo, orientación, evaluación y fiscalización, haciendo especial énfasis en aquellos con menor desempeño.

La orientación a la calidad de todas las medidas que abarca la Reforma Educacional pueden ejemplificarse en la coordinación que realizan a diario las instituciones que conforman el SAC: el Ministerio de Educación, la Agencia de la Calidad, la Superintendencia de Educación y el Consejo

Nacional de Educación; o en la presentación del nuevo Plan de Evaluaciones 2016-2020; o en las acciones de colaboración, mejora y fiscalización de la Agencia de la Calidad o de la Superintendencia de Educación, entre muchísimas otras cosas.

Como puede verse, Chile está haciendo una gran apuesta en la educación para realizar su aspiración de transformarse en una sociedad más democrática, inclusiva y cohesionada.

Tal anhelo requiere necesariamente repensar y adecuar permanentemente la forma en que la sociedad educa a sus generaciones más jóvenes. En ese esfuerzo se enmarca la participación de Chile en el proyecto de la **Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico** (OCDE), denominado **Revisión de políticas para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas**. Se trata de un aporte a la discusión educacional en el país en la medida que permite examinar comprensivamente el funcionamiento de nuestra inversión en educación escolar y conocer las experiencias en uso de recursos escolares de otros países que comparten nuestros desafíos de mejora educativa. Es parte, además, de la infinidad de estudios, discusiones académicas, recolecciones de evidencia empírica y reflexiones que han permitido el diseño e implementación de la Reforma Educacional.

En el convencimiento de que es imprescindible que todas y todos accedamos a una educación de calidad, el compromiso e invitación es que a partir de los aprendizajes de este proyecto y el constante diálogo colaborativo con el conjunto de las y los actores educativos sigamos en forma persistente perfeccionando y fortaleciendo nuestras políticas, instituciones y prácticas educativas.



Adriana Delpiano Puelma
Ministra de Educación

La Reforma Educacional es, en definitiva, una gran cantidad de acciones que benefician en forma concreta a familias y estudiantes, y que permiten transitar el camino hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

PRESENTACIÓN

La implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación representa un gran desafío tanto para la Reforma Educacional como para el sistema educacional chileno, ya que implica la instalación de una nueva institucionalidad y su articulación para alcanzar procesos sostenidos de mejoramiento educativo. Una institucionalidad además que no tendría sentido si no está dirigida y tiene como principal prioridad la escuela y la comunidad educativa. Así, de manera decidida, las distintas instituciones que conforman el SAC –Ministerio de Educación, Superintendencia de Educación, Agencia de Calidad de la Educación y Consejo Nacional de Educación– han asumido que su coordinación para colaborar con los establecimientos educacionales y apoyar el adecuado uso de los distintos recursos puestos a disposición del sistema escolar, es una tarea esencial.

El informe que se presenta a continuación está enmarcado en la participación de Chile en el proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) “Revisión de políticas para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas”. Se trata de un trabajo que entrega una sistematización de las políticas existentes, para luego aportar a la discusión en torno a los nuevos requerimientos que plantea la organización, distribución y uso de los recursos, en el marco del proceso de la Reforma Educacional. Al mismo tiempo, este informe acentúa algunos de los principales desafíos y brechas que comienzan a abordarse en los actuales tiempos de cambio y transformación del sistema escolar.

Destaca el hecho de relevar la actual magnitud y distribución de los recursos provistos por el Estado en educación, así como los dispositivos que utiliza el Sistema de Aseguramiento de la Calidad,

para asegurar su impacto en la calidad y su buen uso. Se trata entonces de una discusión que está al centro del análisis referido al mejoramiento de los procesos escolares.

Desde nuestra perspectiva, este reporte aporta a visibilizar el esfuerzo nacional realizado, que se evidencia en la creciente inversión económica de las últimas décadas, sobre todo, la que ha significado la puesta en marcha de la Reforma Educacional.

La Reforma ha tenido como fin último desarrollar un sistema educativo que logre impactar en el mejoramiento integral de la calidad de la educación del país y en la reducción sustantiva de las brechas existentes. Asimismo, ha tenido el propósito y la convicción de generar los apoyos necesarios y establecer los mecanismos normativos que permitan avanzar en asegurar la protección y el resguardo del derecho a la educación de todos los miembros de la comunidad educativa, entregando mayores oportunidades a niños, niñas, jóvenes y adultos, para su proyección y desarrollo individual.

Carlos Henríquez

Secretario Ejecutivo Agencia de Calidad de la Educación

Alexis Ramírez

Superintendente de Educación

Flavia Fiabane

Secretaria Ejecutiva del Sistema de Aseguramiento de la Calidad
Ministerio de Educación

Desde nuestra perspectiva, este reporte aporta a visibilizar el esfuerzo nacional realizado, que se evidencia en la creciente inversión económica de las últimas décadas, sobre todo, la que ha significado la puesta en marcha de la Reforma Educacional.

RESUMEN EJECUTIVO

La Educación Preterciaria en Chile comprende tres niveles: Educación Parvularia, Educación Básica (primaria) y Educación Media (secundaria). La Educación Parvularia atiende a niños y niñas desde su nacimiento hasta los 6 años, y se organiza en 6 grados: los 4 primeros provistos por lo general por Salas cunas y Jardines infantiles, y los 2 últimos (primer y segundo nivel de transición) tradicionalmente ofrecidos por escuelas. La Educación Básica atiende a la población escolar desde los 6 años de edad e incluye, hasta el momento, 8 grados. La Educación Media está dirigida a estudiantes desde los 14 años de edad, y se compone de 4 grados: los 2 primeros de formación general y los 2 últimos de formación diferenciada (humanista-científica y técnico-profesional). En la actualidad la estructura de niveles está en transición hacia una Enseñanza Básica y Media con 6 años cada nivel. La Educación Escolar de 12 años (básica y media) es obligatoria y próximamente lo será el último grado de la Educación Parvularia. Para atender a la población con necesidades específicas, el sistema dispone de dos modalidades transversales a los niveles: Educación Especial y Educación de Adultos. El presente reporte se enfoca en los recursos de la Educación Preterciaria impartida por las escuelas.

En la administración de la Educación Escolar del sistema chileno se distinguen tres niveles: central, intermedio y los establecimientos educativos. En el nivel central se encuentran el Mineduc, la Agencia de Calidad de la Educación (ACE), la Superintendencia de Educación Escolar (SIE) y el Consejo Nacional de Educación (CNED), que desde el año 2011 configuran el denominado Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), basado en Estándares de Aprendizaje y de calidad de procesos educativos, y que opera bajo una lógica de especialización institucional. En este sistema el Mineduc desarrolla políticas educativas nacionales, define normativas, regula y financia la red de escuelas, y promueve el desarrollo de las capacidades profesionales. Sus funciones incluyen la definición de un currículum nacional, de Estándares de Aprendizaje de calidad y de desempeño para las escuelas; la provisión de recursos de aprendizaje (textos o bibliotecas escolares); la gestión de ayudas estudiantiles (becas, transporte, alimentación, etc.); y la provisión de apoyo directo a la mejora de las escuelas o a la regulación de agentes privados que proveen asistencia técnica. La ACE por su parte, administra un sistema nacional de medición de logro de aprendizajes (SIMCE); evalúa en forma integral la calidad de las escuelas para proveer orientaciones a la mejora; e informa al sistema y a las comunidades sobre el desempeño de cada establecimiento. La SIE fiscaliza el cumplimiento de la normativa educativa y el uso de los recursos transferidos a los establecimientos. Tanto el Mineduc, como la ACE y la SIE están desplegados en el territorio para el ejercicio de sus funciones. El CNED realiza un rol consultivo respecto de propuestas de políticas educativas clave: currículum, organización del aprendizaje, estándares de aprendizaje y calidad, y evaluaciones nacionales.

En el nivel intermedio se ubican los sostenedores, entidades o personas administradoras –y en ocasiones propietarias– de establecimientos educativos. En el 2014, había en la educación pública 347 municipios administrando una mediana de 13 establecimientos educativos. Estos son los sostenedores responsables de la gestión de la educación pública a nivel local a lo largo del territorio nacional, y de garantizar –hasta ahora– el derecho de acceso gratuito a la educación obligatoria. En el sector privado con financiamiento público, el nivel intermedio de gestión educativa no está necesariamente ligado a un territorio. El 2014 estaba conformado por 584 sostenedores que administraban más de una escuela (un 73% administraba dos establecimientos y un 27%, desde 3) y por 4.350 sostenedores están a cargo de una sola escuela.

En el año 2014, el sistema contaba con aproximadamente 12.000 establecimientos educativos, un 44% público administrado por un municipio y un 50% privado con financiamiento público. Un contraste notorio es que en el sector público los establecimientos tienden en mayor medida a especializarse en ofrecer solo un nivel educativo (ya sea parvularia y básica o media), obligando a sus estudiantes a un cambio de escuela en la transición entre primaria y secundaria. En el caso del sector privado, el modelo de escuela que integra todos los niveles (parvularia hasta media) tiende a ser más prevalente. La matrícula escolar (3,5 millones) por su parte, ha experimentado en el último cuarto de siglo una progresiva privatización, alcanzando el año 2013 una distribución de un 37% y un 54% para el sector público y privado subvencionado respectivamente.

La responsabilidad de la gestión del “servicio” educativo propiamente tal recae en el sostenedor, quien establece un proyecto educativo para una comunidad educativa, gestiona el personal de su(s) establecimiento(s) y los recursos educativos, recibe financiamiento, lidera procesos de mejora escolar y rinde cuentas de resultados académicos y uso de recursos. Cabe notar que en el sistema se configura una dualidad en la gestión educativa: en el sector público la responsabilidad reside en una unidad de la administración municipal (a cargo de múltiples contingencias sociales), mientras que en el sector privado se inserta típicamente de manera directa en la escuela (concentrando todas las atribuciones). Más aún, la gestión de escuelas públicas por los municipios está más directamente orientada por políticas educativas nacionales del Mineduc, en particular aquellas que regulan al personal docente; está sujeta a regulaciones propias de la administración pública (por ejemplo, sistema de compras públicas, rendición de cuentas a Contraloría General de la República); está mediada por la agenda política de los liderazgos locales que gobiernan las comunas; y además está determinada por una profunda heterogeneidad estructural entre comunas y municipios.

En términos de gobernanza, en las últimas décadas el sistema escolar chileno se ha caracterizado por el empleo de lógicas de mercado, financiamiento eminentemente público y liderazgo técnico educativo ejercido desde la administración central del Estado. A partir de una administración de escuelas altamente descentralizada en municipios o atomizada en agentes privados, los sostenedores ofrecen un proyecto educativo y compiten entre

sí por matrícula y, en consecuencia, por financiamiento público, y también por resultados educativos. En la práctica también han competido por estudiantes más aventajados -o adecuados a sus proyectos educativos- por medio de la implementación generalizada de prácticas selectivas posibilitadas por regulaciones insuficientes y exacerbadas por un mecanismo de financiamiento compartido que ha permitido a las escuelas privadas con financiamiento público exigir cobros a las familias. En este escenario, desde el lado de la demanda, la libertad de elección solo se ha ejercido parcialmente. Lo anterior se asocia con una alta segregación socioeconómica entre escuelas y a que la educación pública limite su acción a atender a la población en desventaja social. Dichos mecanismos coexisten con múltiples políticas educativas que buscan un piso de igualdad de oportunidades y que abordan aspectos tales como currículum, recursos escolares, didáctica, retención escolar, mejoramiento escolar, ejercicio profesional docente, liderazgo escolar, necesidades educativas especiales, etc. Más recientemente, se destaca en el sistema escolar la introducción en el año 2008 de un financiamiento compensatorio para estudiantes en desventaja social ligada a planes de mejora de las escuelas (Subvención Escolar Preferencia, SEP); y, en el año 2011, la entrada en vigencia del SAC, caracterizado por estándares más claros para la gestión educativa, una intensiva examinación centralizada de logro educativo, la responsabilidad de escuelas con altas consecuencias y un resguardo más diligente de la normativa educativa.

Con el apoyo de múltiples políticas educativas y favorecidas por mejoras sostenidas en las condiciones de vida de la población, Chile ha incrementado exitosamente tanto el acceso a la educación como el logro educativo. Al año 2013 la cobertura neta en la población de 0 a 5 años de edad alcanzó un 49%; un 92% en el tramo etario entre 6 y 13 años; y un 73% en el de 14 a 17. Más aún, en las últimas dos décadas se registraron mejoras sostenidas en la aprobación, el éxito oportuno y la retención. Además, las evaluaciones estandarizadas en este periodo sugieren que las sucesivas cohortes de estudiantes chilenos crecientemente aprenden más. En PISA 2012 Chile promedió 423 puntos, el más alto de los países PISA de la región, y mostró mejoras en Matemática y Ciencias respecto a evaluaciones previas. No obstante, el logro escolar del país aún resulta insuficiente e inequitativo. De hecho, en relación al promedio de países de la OCDE, su desempeño en PISA es significativamente inferior y la asociación del nivel socioeconómico del estudiante con el desempeño es notoriamente más fuerte.

Paralelamente, el país ha realizado un esfuerzo persistente por incrementar los recursos destinados a educación, al subir entre el año 2004 y el año 2013 desde un 5,3% a un 8,7% del Producto Interno Bruto (PIB). Esto se explica por el incremento del 79% del gasto público que alcanzó al fin del periodo un 5,7% del PIB. Con dicho incremento Chile llegó a un gasto por estudiante equivalente al 68% del promedio de la OECD al año 2011. El año 2013 el gasto total (público y privado) en Educación Preterciaria ascendió a \$5.482.000 millones (US\$11.000 millones al tipo de cambio promedio de 2013) y concentró el 77% del gasto público en educación. En el año 2012 el gasto anual por estudiante en Educación Preterciaria bordeó los \$1.630.000 (en pesos de 2013, o US\$3.300 al tipo de cambio promedio de 2013).

La Educación Escolar (primaria y secundaria) se financia mayoritariamente por medio del gasto público (78%). En la última década, por la caída de la matrícula del sector público y el ascenso en el sector privado, el presupuesto público transferido al sector privado ha ido en aumento alcanzando al año 2013 un 46%. Los fondos públicos –la principal fuente de operación de las escuelas– son canalizados mediante un mecanismo de subsidio de costo marginal denominado subvención escolar, pagado en igualdad de condiciones a todo tipo de escuelas y asignado a los sostenedores de establecimientos según la asistencia efectiva de estudiantes a clases. Este mecanismo es de alta centralización (el Gobierno central hace traspasos directos a los sostenedores) y normado por ley; constituye un subsidio a la demanda (sigue al estudiante en función de sus preferencias de escuela), no está asociado a un estándar de calidad, y desde su origen fue de libre disposición para el sostenedor. El financiamiento mensual a las escuelas parte de una Unidad de Subvención Escolar (definida anualmente por el Mineduc, quien estableció un valor de \$22.322 para el año 2015). Este valor es multiplicado por factores que describen niveles educativos (básica o media), formación especializada en Educación Media, modalidad y promedio de asistencia. Además se asigna a los establecimientos un conjunto de subvenciones definidas en función de características de los estudiantes que asisten a las escuelas y destinadas a fines específicos. Esto incluye: ruralidad, necesidades educativas especiales, necesidades de reforzamiento educativos, apoyo al mantenimiento de infraestructura, desempeño de excelencia, vulnerabilidad social del estudiante y concentración de estudiantes vulnerables en una escuela.

Las escuelas privadas receptoras de fondos públicos complementan sus ingresos mediante un mecanismo de financiamiento compartido que las ha facultado para cobrar a las familias un aporte a la escuela y que representó, en promedio, un 17% de los aportes por concepto de subvención el año 2012. Los municipios por su parte, a partir de sus propios ingresos realizan aportes a sus escuelas (en promedio un 13% del financiamiento por subvención el año 2012), aunque con alta heterogeneidad entre comunas, y a la vez reciben algunas transferencias directas desde el Gobierno central (en promedio un 8% del financiamiento por subvención el año 2012 excluyendo transferencias extraordinarias y adelantos de subvención).

Chile enfrenta múltiples desafíos interrelacionados con implicancias en términos de gobernanza, distribución, uso y gestión de los recursos. Un primer desafío para la gobernanza del sistema escolar chileno es el distanciamiento de lógicas de mercado desregulado en la provisión de servicios educativos, transformando el rol subsidiario del Estado a uno garante de derechos. La competencia entre oferentes de educación por sí misma ha sido inefectiva en generar una gestión técnico-pedagógica altamente profesionalizada en las escuelas y por ende en logros educativos altos y equitativamente distribuidos. Ante este desafío, mediante la Ley N° 20.845 que entrará en vigencia desde marzo de 2016, se han iniciado tres medidas complementarias respecto de escuelas que reciben aportes del Estado: regulación de la admisión de estudiantes evitando que las escuelas los seleccionen, eliminación progresiva del financiamiento compartido y la prohibición del lucro en establecimientos educacionales, esto es, la obtención de dividendos desregulados por la gestión de un servicio educativo. La adopción de esta alternativa generó un amplio debate entre distintos actores del sistema. Por ejemplo, hay sostenedores que argumentaron que la eliminación de la selección dificultaría a los establecimientos asegurar la adhesión de familias a su proyecto educativo o que constituiría un desincentivo al "mérito" en el sistema; que eliminar el financiamiento compartido le restaría flexibilidad a la gestión educativa privando a las escuelas de fondos de libre disposición e incrementando la carga administrativa de rendición de cuentas por fondos públicos; y que el lucro sería una retribución justa por gestionar un proyecto educativo; así, su eliminación no contribuiría a la diversidad de la oferta educativa del sistema. Por su parte, las familias de los estudiantes afirmaron que los mecanismos de admisión hasta ahora vigentes son funcionales al propósito de poner a sus hijos en ambientes escolares que consideran adecuados.

Un segundo desafío es que el sistema escolar cuente con una dotación docente altamente profesionalizada y capaz de reformar la calidad de la educación. La alternativa de política ha sido reemplazar los actuales mecanismos de regulación de la docencia y establecer un Sistema de Desarrollo Profesional Docente de acuerdo a un Proyecto de Ley en discusión parlamentaria desde abril de 2015. Esta iniciativa incluye, por un lado, diversas medidas para fortalecer la formación inicial de docentes, por ejemplo, mayor selectividad para ingreso y diversificación de alternativas de incorporación a estudios de pedagogía, acreditación obligatoria de programas y exigencia a estos de mecanismos de diagnóstico y acompañamiento durante el periodo de formación; y por otro lado, una mejor estructuración de la actividad docente. Esto incluye medidas como fortalecer el ingreso al ejercicio profesional docente por medio de un sistema de inducción en que el profesor novel es acompañado por un docente experimentado; una carrera docente de tres tramos obligatorios y dos tramos voluntarios cuyo progreso se apoye en la evaluación formativa y en instancias de perfeccionamiento asociadas a incentivos económicos superiores a los actuales; incremento de horas docentes no lectivas para preparación de la enseñanza; y la cobertura universal de la política de desarrollo profesional docente, incluyendo todos los niveles de la Educación Escolar (parvularia, básica y media) y la integración gradual del sector particular subvencionado. El diseño de esta nueva política docente se ha beneficiado de una intensa discusión entre actores involucrados, particularmente sobre atributos tales como las condiciones para el ingreso a la carrera, la progresión en la carrera, distribución de los tiempos del trabajo docente, o alternativas pertinentes para el perfeccionamiento de docentes en ejercicio.

Un tercer desafío consiste en contar con una muy buena educación pública, capaz de garantizar el derecho a una educación de calidad en todo el territorio y a la altura de los estándares de calidad del sistema escolar. Al respecto se optó, por medio de un proyecto enviado al Parlamento en noviembre de 2015, por separar la gestión de las escuelas públicas de la administración de municipios por medio de la creación de Servicios Locales de Educación, esto es, 67 unidades que agruparían establecimientos distribuidos entre municipios en cada región. Se trataría de organismos técnicos exclusivamente dedicados a gestionar la educación pública en el territorio, debidamente financiada en su rol de intermediación vía aportes basales adicionales a la subvención escolar e incluyendo compensaciones por características territoriales, y dependientes de una Dirección Nacional supeditada al Mineduc. Con respecto a las

opciones para abordar este desafío, se ha argumentado de forma alternada que el Estado debería intervenir solo aquellos municipios deficitarios en desempeño educativo, que una combinación de mayores recursos y modernización de la estructura de municipios sería suficiente para fortalecer la educación pública, y por último, que la gestión local de la educación pública debería financiarse por la subvención escolar entre otros aportes.

En suma, en la actualidad la distribución, uso y gestión de los recursos escolares en Chile se despliega en un complejo escenario enmarcado por la consolidación del SAC y el desarrollo de una reforma educativa profunda y desafiante para todos los actores del sistema.

INTRODUCCIÓN

En el marco de la participación de Chile en el proyecto de la OCDE denominado “Revisión de políticas para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas” (conocido como School Resources Review), y como resultado del esfuerzo en conjunto de tres instituciones que conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación: Ministerio de Educación, Agencia de Calidad de la Educación y Superintendencia de Educación, se ha elaborado el presente reporte nacional cuyo propósito es entregar una descripción de la forma en que el país aborda la distribución, utilización y administración de recursos escolares.

El trabajo se basó en los lineamientos¹ provistos por la Secretaría de la OCDE y el marco conceptual del proyecto, con el fin de analizar el uso de los recursos en las escuelas (<http://www.oecd.org/edu/school/School-Resources-Review-Conceptual-Framework.pdf>). El reporte, organizado en 6 capítulos, da respuesta a un conjunto

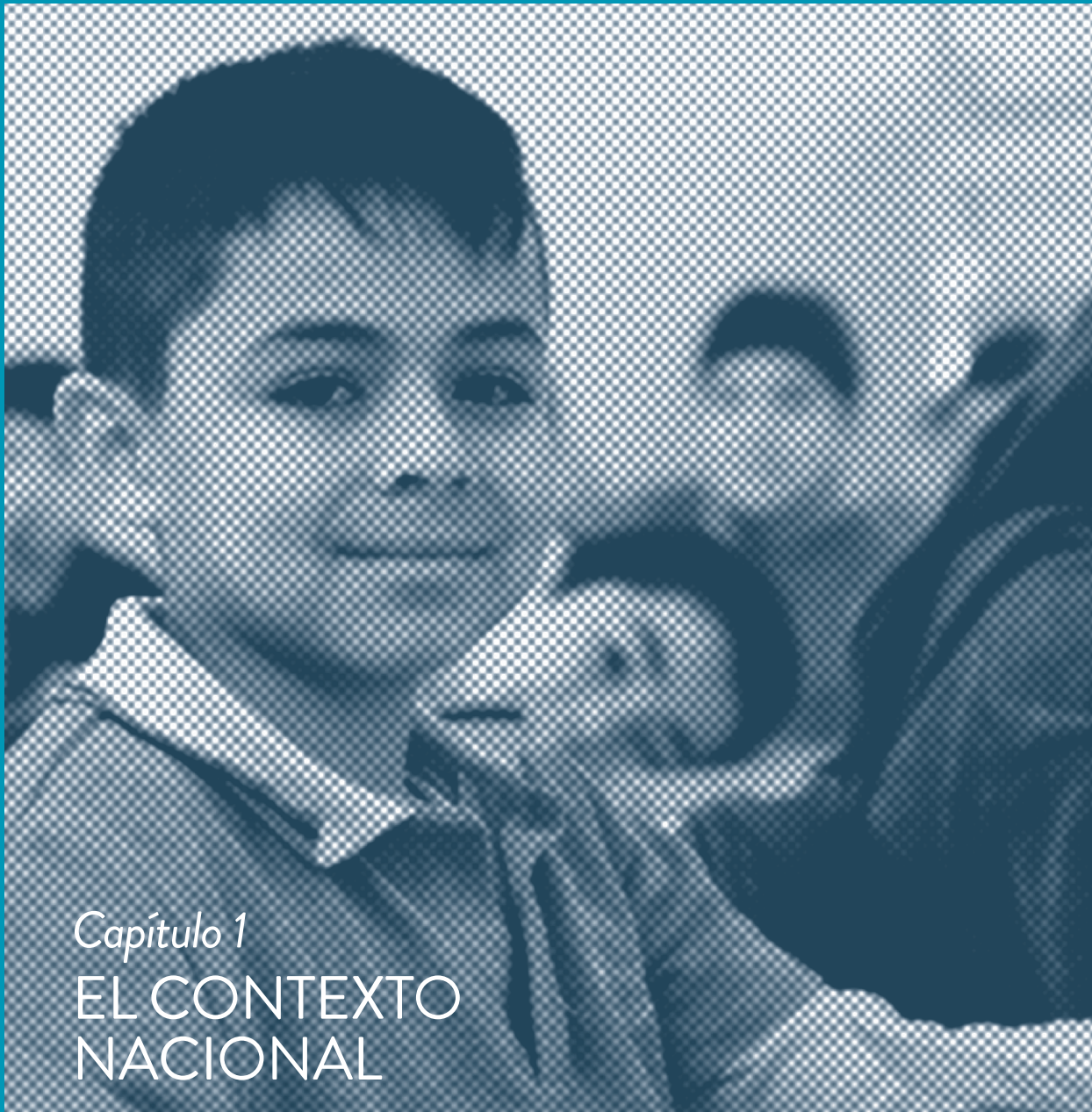
¹ Disponibles en <http://www.oecd.org/edu/school/School-Resources-Review-CBR-Guidelines.pdf>

de preguntas basadas en estos referentes. El primero, introduce el contexto económico, social, demográfico y político del país, mientras que el segundo provee una descripción general del sistema escolar. Del capítulo 3 al 6 se describen la Gobernanza de los recursos, la Distribución de recursos, el Uso de recursos y la Administración de los recursos respectivamente. Los capítulos abordan las preguntas mediante una descripción de la situación actual de los recursos escolares y las políticas relacionadas, utilizando la última información disponible.

El informe tiene un carácter eminentemente descriptivo del sistema escolar y sus tendencias de transformación reciente, no obstante, se proponen algunas interpretaciones, selecciones o juicios cuando se solicita, o como producto del proceso de análisis del equipo investigador. La principal virtud del reporte es integrar información sobre los recursos escolares en Chile que actualmente se encuentra disgregada y desarticulada, facilitando una visión panorámica e integral del sistema escolar, las leyes, las políticas y programas, las instituciones, y los principales actores y prácticas que lo componen. Cabe señalar que el reporte presenta descripciones de carácter muy general que no necesariamente logran captar de manera adecuada la complejidad y riqueza de los aspectos del sistema escolar que se abordan. Para contrarrestar esta desventaja se ha realizado un esfuerzo por proveer información de referencia que permita profundizar en la medida que sea necesario. Además, este ejercicio se ha desarrollado en el contexto de una profunda Reforma Educativa en curso. Por último, dada la estructura del reporte es posible encontrar descripciones redundantes entre diferentes secciones. El propósito de esto es facilitar el análisis comparado entre los países participantes del proyecto.

En fin, el ejercicio de elaboración de este reporte -y en general la participación de Chile en el proyecto- constituye una gran oportunidad de análisis de la compleja realidad de la política educativa y provee un valioso insumo de carácter técnico para informar la consolidación institucional del SAC, la desafiante Reforma Educativa actual, y en suma, para la mejora sistémica de la Educación Escolar del país.

La principal virtud del reporte es integrar información sobre los recursos escolares en Chile que actualmente se encuentra disgregada y desarticulada, facilitando una visión panorámica e integral del sistema escolar, las leyes, las políticas y programas, las instituciones, y los principales actores y prácticas que lo componen.



Capítulo 1
**EL CONTEXTO
NACIONAL**

El presente capítulo entrega una breve descripción general del escenario económico, social, demográfico y político en que se despliega el sistema escolar y provee el contexto para la discusión a desarrollar en capítulos posteriores.

1.1 EL CONTEXTO ECONÓMICO

Chile es un país beneficiado por abundantes recursos naturales y por poseer una ubicación estratégica respecto de la dinámica región Asia Pacífico. Su economía se caracteriza por ser estable, por una alta apertura al comercio internacional y por gozar de un bajo nivel de deuda en relación al PIB. Con esto, el país lidera la región latinoamericana en términos de productividad (FMI), Desarrollo Humano (PNUD) y competitividad (Schwab, 2014).

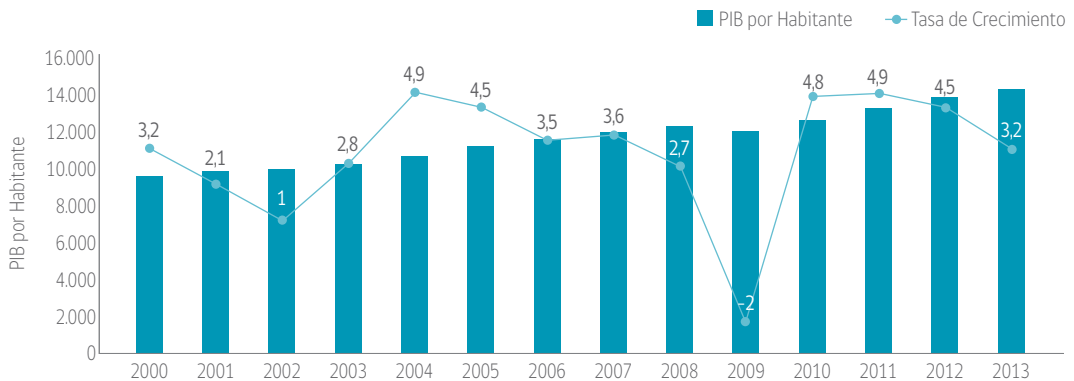
La economía chilena se basa en la exportación de minerales, sus principales productos son: cobre refinado (28%), mineral de cobre (20%), cobre sin procesar (4.1%), sulfato pasta química de madera (3.3%), y vino (2.4%). La configuración del resultado productivo de esta economía en comparación con el resto de los países, indica que se trata de una economía de relativa baja complejidad (ocupa el lugar 72 del Índice de Complejidad Económica (ECI), 2012), lo que implica un bajo nivel de conocimiento productivo a la base de su actividad económica. Más aún, la tendencia de esta economía en los últimos 50 años ha sido la reducción de la complejidad (*The Observatory of Economic Complexity*, 2015).

De acuerdo al tamaño de su PIB (US\$ 386,6 miles de millones PPP) la economía chilena ocupó en el año 2013, el lugar 44 entre 179 economías del mundo. Ese mismo año, su PIB per cápita alcanzó US\$ 21.942 (PPP) situándolo como un país de altos ingresos (*The World Bank*, 2013).

La economía chilena en la actualidad es 2.4 veces más grande que a principios de la década de 1990. La evolución del PIB (gráfico 1.1) desde el año 2000 hasta 2008 se caracterizó por un crecimiento promedio del 3%, una recesión el año 2009 producto de la crisis financiera, y una recuperación desde el año 2010 con una tasa de crecimiento promedio del 3,7%, decreciente a partir del año 2012.

La economía chilena en la actualidad es 2.4 veces más grande que a principios de la década de 1990.

Gráfico 1.1: Evolución del PIB por habitante¹ y tasa de crecimiento del PIB² en Chile



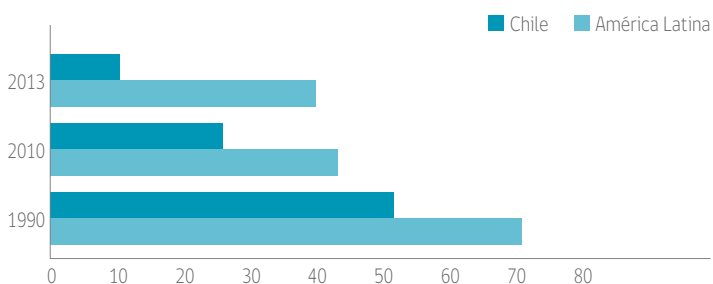
Nota¹: A precios de 2010.

Nota²: A precios constantes.

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

El crecimiento de la economía chilena en las últimas décadas ha permitido al país una reducción notable de los niveles de pobreza (gráfico 1.2). De acuerdo con las encuestas a hogares en el año 2013, se registraron tasas de "pobreza" y "pobreza extrema" de un 7,8% y un 2,5% respectivamente (Ministerio de Desarrollo Social, 2015a).

Gráfico 1.2: Evolución del porcentaje de la población bajo la línea de la pobreza



Fuente: Elaboración propia a partir de estadísticas de Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

No obstante, el patrón de crecimiento de la economía chilena se ha caracterizado desde fines de la década de 1980 por una desigualdad en la distribución de los ingresos persistentemente alta (Solimano y Torche, 2008). El coeficiente de Gini para Chile basado en encuestas a hogares reportado por CEPAL se ha ubicado de forma consistente sobre 0.5. En efecto, en el año 2011 Chile exhibía la más alta concentración del ingreso entre países de la OECD (OECD, 2015). Más

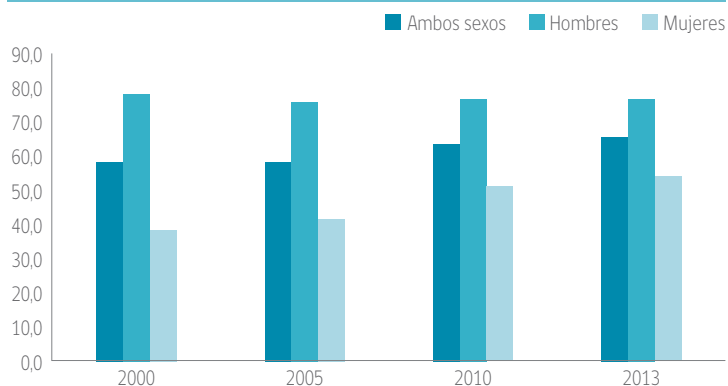
aún, estudios recientes que toman en cuenta la real participación en el ingreso del 1%, el 0,1% y el 0,01% más rico de la población, llegan a estimar para Chile un coeficiente de Gini sobre 0.6 (López, Figueroa y Gutiérrez, 2013).

Año	Coefficiente de Gini
1990	0,55
2000	0,56
2013	0,51

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Respecto de la fuerza de trabajo, se observa desde el año 2000 un aumento de la tasa de participación en la población económicamente activa (PEA) llegando a dos tercios hacia el año 2013. Esto se debe a un importante crecimiento de la tasa de participación laboral femenina (16 puntos), no obstante, esta aun es baja respecto de estándares internacionales (gráfico 1.3).

Gráfico 1.3: Evolución de la población económicamente activa en Chile, por sexo, 15 a 64 años



Fuente: OECD (2014), "Labour Market Statistics: Labour force statistics by sex and age: indicators", OECD Employment and Labour Market Statistics (database).

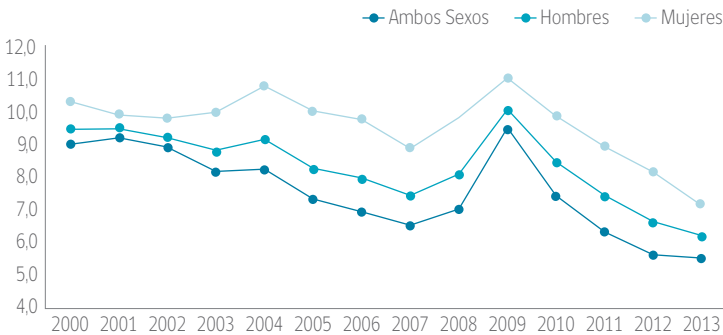
Para el año 2015, la PEA se estima en 8,5 millones de personas de 15 años y más, de los cuales un 40% corresponde a mujeres. También se aprecia una variación importante en la tasa de participación (57,4% en promedio) por edad: desde un 35,4% en el grupo de 15 a 24 años, un aumento de un 78,2%, 79,4% y 72,8 en los tramos de 25 a 34 años, de 35 a 44 años y de 45 a 59 años respectivamente; y bajando un 28,6% en el tramo de 60 años y más (CEPAL, 2015).

...el patrón de crecimiento de la economía chilena se ha caracterizado desde fines de la década de 1980 por una desigualdad en la distribución de los ingresos persistentemente alta (Solimano y Torche, 2008).

El desempleo, por otro lado, luego de subir a dos cifras alrededor de la crisis financiera del año 2008, descendió el año 2013 a su punto más bajo desde el año 2000. No obstante, se mantiene una considerable desventaja femenina en el acceso al empleo respecto de los hombres.

Otra tendencia destacable en la última década fue el aumento relativo de la desocupación juvenil. En el año 2000 el desempleo en el tramo 15 a 24 años fue 2,2 veces el del promedio de la población, subiendo el año 2006 a 2,4 veces, el año 2013 a 2,7 veces y alcanzando un 19,2% (CEPAL, 2015).

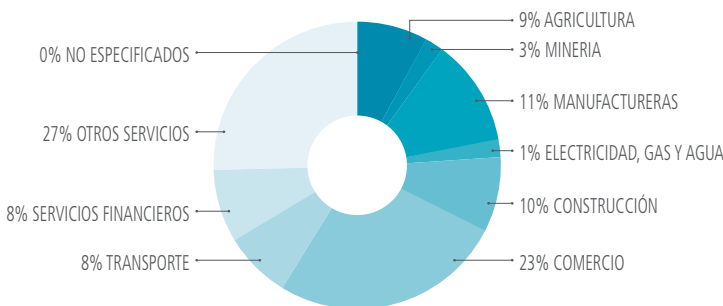
Gráfico 1.4: Evolución tasa anual de desocupación en Chile por sexo, población 15 a 64 años



Fuente: "Labour Market Statistics: Labour force statistics by sex and age: indicators", Employment and Labour Market Statistics (database), OECD, 2014.

En el año 2013 la población ocupada se concentraba en los sectores de servicios, comercio y manufactura. Además, en el año 2011 un cuarto de la población ocupada se ubicó en el sector informal del mercado del trabajo.

Gráfico 1.5: Estructura de la población ocupada en Chile por sector de actividad económica en porcentajes, 2013

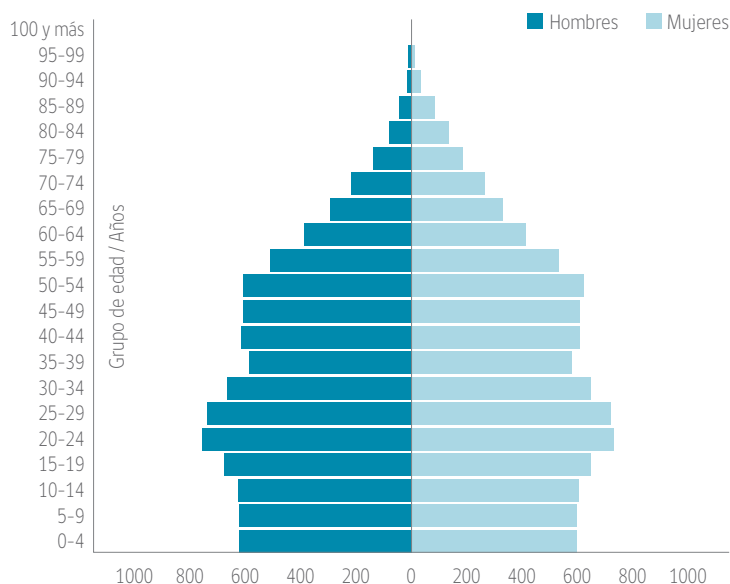


Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
Nota: Se refiere a la población ocupada de 15 años y más.

1.2 DINÁMICA DEMOGRÁFICA Y ASPECTOS CULTURALES

La población chilena se estima en alrededor de 18 millones de personas el año 2015. En los censos realizados entre los años 1992 y 2002 se alcanzó una tasa media de crecimiento (por 100 habitantes) de un 1,24%. Para el año 2015 se estima que llegará a 20.204.779 habitantes. A continuación se muestra la estructura actual de la población por edad.

Gráfico 1.6: Estimación de la población en Chile por grupos de edad en miles, según sexo, 2015

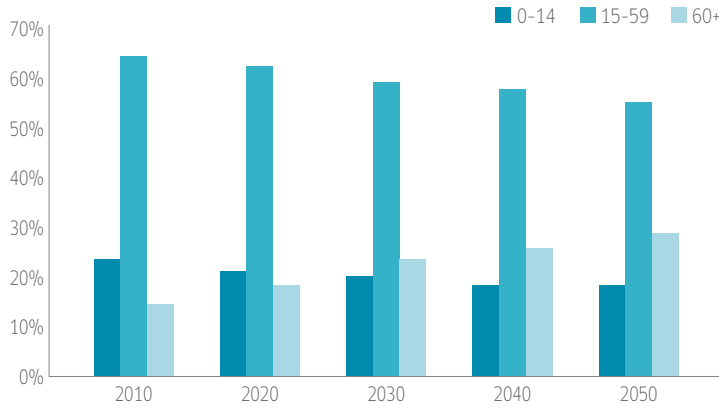


Fuente: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, División de Población de la CEPAL.

Chile se encuentra en un proceso de transición demográfica avanzada, pasando en el siglo XX de niveles altos de mortalidad y natalidad, a niveles bajos. En el año 2009 la natalidad descendió a 15 nacimientos por cada mil habitantes y la fecundidad a 1,94 hijos por mujer, es decir, cifra inferior a la necesaria para el reemplazo de la población, observada desde el año 2001 (INE, 2008).

Una importante consecuencia de la dinámica demográfica que caracteriza a Chile es el progresivo envejecimiento de la población, por lo que se espera una redefinición de la relación entre grupos de edad, en la que aumente la proporción de adultos mayores y de adultos (15 a 59), y en la que disminuya la de menores de 15 años.

Gráfico 1.7: Proyecciones de población por grupo de edad



Fuente: Sistema de demografía y estadísticas vitales INE.

Una implicancia destacable de la transición demográfica en Chile es el cambio que se espera en el tamaño de la población en edad de asistir a la educación formal. En efecto, hacia el año 2025 se espera que la población de 0 a 24 años se reduzca en promedio un 7,7%. Dicha reducción será especialmente más acelerada para los tramos de 15 a 19 años (8,2%) y de 20 a 24 años (16,7%) en edad de asistir a la Educación Secundaria y Terciaria respectivamente, y menos acelerada en los tramos de 5 a 9 (3,0%) y de 10 a 14 años (2,3%).

Cuadro 1.2: Proyección de la población de 0 a 24 años en tramos en Chile, período 2000-2050 (miles de personas, a mitad del año)

	0-4	5-9	10-14	15-19	20-24
2000	1.333	1.492	1.469	1.328	1.175
2005	1.241	1.332	1.493	1.468	1.326
2010	1.223	1.241	1.333	1.492	1.467
2015	1.213	1.222	1.241	1.333	1.491
2020	1.186	1.212	1.223	1.242	1.332
2025	1.135	1.186	1.213	1.223	1.241
2030	1.068	1.134	1.187	1.214	1.223
2035	1.005	1.068	1.136	1.187	1.214
2040	958	1.006	1.069	1.136	1.187
2045	940	958	1.007	1.070	1.137
2050	922	940	959	1.008	1.071

Fuente: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, División de Población de la CEPAL.

Respecto de la distribución de la población chilena en zonas urbanas y rurales, esta ha experimentado desde la década de 1960 un proceso de urbanización progresivo alcanzando el año 2002 un porcentaje de población urbana de un 86,6% (INE, 2008). No obstante, las regiones VII del Maule, IX de La Araucanía y X de Los Lagos exhibieron en ese momento una urbanización inferior al 70%. Se estima que esta tasa se estabilizará en torno al 90% hacia fines de la década (CEPAL, 2015).

En el año 2002, la mayor parte de la población residía en 3 grandes áreas metropolitanas: 5,6 millones de habitantes en el Gran Santiago, 861 mil en el Gran Concepción y 824 mil en el Gran Valparaíso (Ministerio de Vivienda y Urbanismo, 2015).

Por otra parte, la población chilena es multiétnica, ya que se originó de la mezcla de población amerindia y europea. Se ha estimado que alrededor de dos tercios de los chilenos son blancos y un tercio mestizos (Cruz-Coke y Moreno, 1994). La encuesta de caracterización socioeconómica de hogares 2013 (CASEN) estimó la población indígena (perteneciente a uno de los pueblos originarios reconocidos por el Estado) en un 9,1% (casi 1,57 millones) (Ministerio de Desarrollo Social, 2015b).

El idioma oficial de facto y dominante en Chile es el castellano.

En Chile la libertad religiosa corresponde a un derecho constitucional y se trata de un país eminentemente católico. En el censo del año 2002 entre la población de 15 años o más, un 70% se declaró católico, un 15% evangélico, y un 8% afirmó no tener religión, ser ateo o agnóstico. Empero, la sociedad chilena sigue la tendencia occidental a la secularización y es esperable que en la actualidad y en el futuro la adherencia de la población a las diversas religiones disminuya.

Por último, cabe destacar que en la última década la población inmigrante ha crecido más del doble, pasando desde un 1% (154.643 personas) a un 2,1% (354.581 personas) entre los años 2006 y 2013. De este porcentaje, más del 80% proviene de Latinoamérica (Ministerio de Desarrollo Social, 2015c). A partir de la última encuesta a hogares se estimó que cerca de 56.000 niños, niñas y adolescentes inmigrantes concurren a instituciones educativas y de cuidado temprano o a escuelas primarias y secundarias (Ministerio de Desarrollo Social, 2015d).

En Chile la libertad religiosa corresponde a un derecho constitucional y se trata de un país eminentemente católico. En el censo del año 2002 entre la población de 15 años o más, un 70% se declaró católico, un 15% evangélico, y un 8% afirmó no tener religión, ser ateo o agnóstico.

1.3 ORGANIZACIÓN DEL ESTADO Y CONTEXTO POLÍTICO

Chile está definido por su Constitución como una república democrática. Funciona en un régimen presidencialista en que el Presidente de la República lidera el Gobierno, la administración del Estado (Poder Ejecutivo) y además cumple funciones de Jefe de Estado.

El Presidente de la República es elegido en votación directa y por mayoría absoluta de los sufragios válidamente emitidos, por periodos de cuatro años sin reelección inmediata. Entre sus atribuciones se encuentran: concurrir a la formación de leyes proponiéndolas por medio de *Mensajes*, sancionándolas y promulgándolas; ejercer la facultad de dictar normas para implementar las leyes (potestad reglamentaria); nombrar y remover a los ministros de Estado; y nombrar a embajadores, ministros diplomáticos y a representantes ante organismos internacionales.

El *Poder legislativo* es ejercido por el Congreso Nacional de Chile, compuesto por una Cámara de Diputados y una Cámara de Senadores. La Cámara de Diputados está integrada por 120 miembros elegidos en votación directa por distritos electorales y se renueva cada cuatro años. El Senado se compone de 38 miembros elegidos en votación directa por circunscripciones senatoriales, en consideración a las regiones del país. Los senadores permanecen ocho años en su cargo y se renuevan alternadamente cada cuatro. Con la nueva Ley N° 20.840 (2015) *Que sustituye el sistema electoral binominal por uno de carácter proporcional inclusivo y que fortalece la representatividad del congreso nacional*, a partir de las elecciones parlamentarias del año 2017, se empezarán a elegir 155 diputados y 50 senadores.

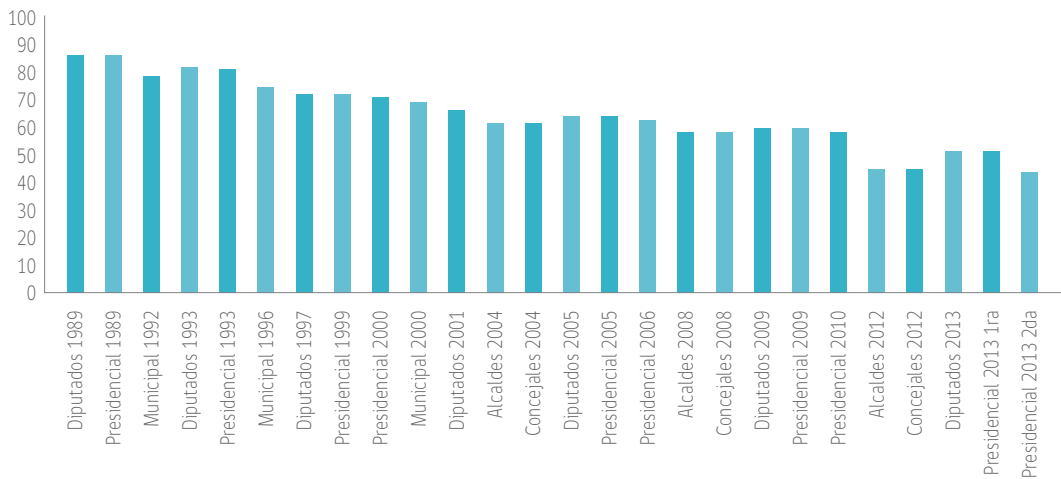
El *Poder judicial* es ejercido por los tribunales de justicia encabezados por la Corte Suprema de Justicia, el más alto tribunal del país, el cual es un órgano colegiado integrado por 21 ministros y que dirige a todos los tribunales de la nación, salvo tribunales especiales (Constitucional, Calificador de Elecciones, Electorales Regionales y Militares). Bajo la Corte Suprema se encuentran las cortes de apelaciones y los juzgados civiles, de menores, de familia y del trabajo. Los tribunales orales y los juzgados de garantía atienden materias penales en el Poder Judicial.

Otros organismos autónomos del Estado y que son relevantes en términos de políticas educativas son:

- **Tribunal Constitucional:** formado por miembros designados por los tres poderes del Estado. Entre otras funciones controla y resuelve aquello relacionado con la constitucionalidad de proyectos de ley (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2015).
- **Contraloría General de la República:** organismo autónomo que controla de acuerdo a la ley, los actos administrativos; fiscaliza los gastos del Fisco, de las municipalidades y de los organismos y servicios estatales; y, en definitiva, realiza la contabilidad general de la nación. Es dirigido por un Contralor General, quien es nombrado por el Presidente de la República con acuerdo de la mayoría del Senado (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2015).
- **Fiscalía o Ministerio Público:** organizada en una Fiscalía Nacional y encabezada por un Fiscal Nacional y 18 fiscalías regionales, su función es dirigir la investigación de los delitos, llevar a los imputados a los tribunales si corresponde, y dar protección a víctimas y testigos (Fiscalía, 2015).
- **Consejo de Defensa del Estado:** sumisiones “asesorar, defender y representar los intereses patrimoniales y no patrimoniales del Estado de Chile y sus Organismos, tanto a través del ejercicio de acciones y defensas judiciales como extrajudiciales” (Consejo de Defensa del Estado, 2015); es administrado por un Presidente y un Consejo de abogados, nombrados por el Presidente de la República.

Una característica notoria del contexto político chileno en las dos últimas décadas, ha sido una fuerte caída de la participación electoral de la población. Luego de una alta participación en las elecciones durante la transición a la democracia a fines de los años ochenta, durante la década de 1990 y 2000, la inscripción electoral cayó sistemáticamente. En el año 2012 se implementó un sistema de inscripción automática en el registro electoral y de voto voluntario que amplió el padrón electoral a cerca de 13 millones de personas, sin embargo, la participación ciudadana en la última elección presidencial (un 44% en la segunda vuelta del año 2013) llegó a su punto más bajo desde el año 1989 (Ríos, Gaete y Sacks, 2015). Contreras y Navia (2013) muestran cómo la decreciente participación electoral se asocia con las cohortes de edad, siendo los grupos de 18 a 24 y de 25 a 34 años, donde más disminuye la inscripción electoral en el periodo 1988-2010.

Gráfico 1.8: Porcentaje de personas que participa de las elecciones en Chile, en relación con el total de población en edad de votar, 1989–2013



Fuente: Ríos, Gaete y Sacks, 2015.

En términos de ciclo político, la Administración actual del Estado (2014-2018) está encabezada por la Presidenta Michelle Bachelet apoyada por la Nueva Mayoría, un conglomerado que agrupa a un conjunto de partidos políticos de centro izquierda, y que cuenta con mayoría en ambas cámaras del parlamento y en los consejos regionales. Dicha administración sucede a la de Sebastián Piñera y a la Coalición por el Cambio o Alianza (coalición de centro derecha) que gobernó el país entre los años 2010 y 2013, período en que la derecha accedió al poder luego de cuatro gobiernos consecutivos de la coalición de centro izquierda (Concertación de Partidos por la Democracia).

La actual administración asumió un programa de Gobierno que incluye un ambicioso proyecto de reforma educativa. Esta implica tres grandes desafíos a nivel de la Educación Escolar: pasar desde una lógica de mercado a una lógica de derecho social en la provisión de servicios educativos; el fortalecimiento de la educación pública; y el empoderamiento de la oferta profesional docente. A cada uno de estos retos se asocian proyectos de ley e iniciativas en distintos niveles de elaboración.

Los retos de la reforma actual y sus principales iniciativas a nivel escolar, han sido organizados en tres ejes (Mineduc, 2014a). Estos son:

Eje 1: Institucionalidad que garantice el acceso a la educación y a la seguridad en las familias

- Proyecto de Ley de fin al lucro y a la selección, y gratuidad en la educación. Se busca que los recursos se gasten efectivamente en las comunidades escolares y que las familias puedan escoger el colegio y no el colegio a las familias.

Eje 2: Educación pública de calidad

- Nuevo modelo de financiamiento que considerará los costos fijos y la vulnerabilidad de los estudiantes entre otros factores.
- Nueva educación pública: se crearán los nuevos Servicios Locales de Educación, organizaciones públicas especializadas y exclusivamente dedicadas a la gestión de escuelas públicas.
- Implementación de agenda inmediata de apoyo y fortalecimiento a la educación pública, para hacer mejoras concretas en los establecimientos públicos en las áreas de infraestructura, conectividad digital, talleres, implementos deportivos y artísticos, innovación pedagógica, desarrollo de capacidades docentes y directivas, y apoyo a la participación y desarrollo estudiantil.

Eje 3: Una profesión docente moderna, dignificada y mejor remunerada

- Desarrollo de una política nacional docente que permita atraer estudiantes talentosos a la pedagogía, mejorar la formación de profesores, establecer un sistema de inducción al ejercicio de la profesión docente, establecer una carrera profesional docente en etapas, entre otros aspectos (Mineduc, 2014b).

En términos de ciclo político, la Administración actual del Estado (2014-2018) está encabezada por la Presidenta Michelle Bachelet apoyada por la Nueva Mayoría, un conglomerado que agrupa a un conjunto de partidos políticos de centro izquierda, y que cuenta con mayoría en ambas cámaras del parlamento y en los consejos regionales.

1.4 ADMINISTRACIÓN DEL SECTOR PÚBLICO

Chile se caracteriza por tener un Estado unitario, esto es, un único centro de poder político ejercido por órganos con sede en la capital. El Gobierno está compuesto fundamentalmente por el Presidente y los ministros de Estado (Cordero, 2012) quienes encabezan 24 ministerios². La Administración del Estado corresponde a un complejo orgánico normalmente bajo la supervigilancia del Presidente de la República, y que comprende a todos aquellos órganos que no forman parte del Poder legislativo o del Poder judicial (Cordero, 2012).

Para el gobierno y administración interior del Estado, el territorio de la República se divide en regiones y estas en provincias. Para la administración local, las provincias se dividen en comunas. En la actualidad existen 15 regiones, 54 provincias y 346 comunas.

Cuadro 1.3: División administrativa de Chile: regiones, número de provincias y de comunas

Región	Nº de provincias	Nº de comunas
XV Región de Arica y Parinacota	2	4
I Región de Tarapacá	2	7
II Región de Antofagasta	3	9
III Región de Atacama	3	9
IV Región de Coquimbo	3	15
V Región de Valparaíso	8	38
VI Región del Libertador Gral. Bernardo O'Higgins	3	33
VII Región del Maule	4	30
VIII Región del Biobío	4	54
IX Región de La Araucanía	2	32
XIV Región de Los Ríos	2	12
X Región de Los Lagos	4	30
XI Región de Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo	4	10
XII Región de Magallanes y de la Antártica Chilena	4	11
XIII Región Metropolitana de Santiago	6	52
Total	54	346

Fuente: Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo.

² A saber: Ministerio del Interior y Seguridad Pública, Ministerio de Relaciones Exteriores, Ministerio de Defensa Nacional, Ministerio de Hacienda, Ministerio Secretaría General de la Presidencia, Ministerio Secretaría General de Gobierno, Ministerio de Economía, Fomento y Turismo, Ministerio del Desarrollo Social, Ministerio de Educación, Ministerio de Justicia, Ministerio del Trabajo y Previsión Social, Ministerio de Obras Públicas, Ministerio de Salud, Ministerio de Vivienda y Urbanismo, Ministerio de Agricultura, Ministerio de Minería, Ministerio de Transporte y Telecomunicaciones, Ministerio de Bienes Nacionales, Ministerio de Energía, Ministerio del Medio Ambiente, Ministerio del Deporte, Servicio Nacional de la Mujer y Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

El gobierno y la administración de cada región está encabezado por un intendente designado por el Presidente de la República, apoyado por secretarios regionales ministeriales y un consejo regional electo por votación directa. La administración provincial está a cargo de un gobernador nombrado por el Presidente de la República. La administración de cada comuna reside en una municipalidad, liderada por un alcalde apoyado y un consejo comunal, ambos elegidos por votación directa cada cuatro años. Cabe destacar que desde la década de 1980 y hasta la fecha, son las municipalidades las encargadas de administrar la educación pública en Chile, sea mediante Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM) o corporaciones. Al año 2014 la administración de las escuelas reside en 294 DAEM y 53 corporaciones.

Otros órganos que conforman el Poder Ejecutivo son: Contraloría General de la República, Fuerzas Armadas y de Orden, Banco Central, Consejo Nacional de Televisión, las empresas públicas y los servicios públicos creados por ley. Dichos órganos varían en términos de autonomía y centralización (Cordero, 2012)³.

Cabe destacar que en Chile los órganos de Gobierno y Administración del Estado y los servicios públicos ligados a estos, actúan con una lógica de especialización funcional en la atención de diversas necesidades sociales (por ejemplo: salud, educación, vivienda, derechos, etc.), dando lugar a una agencia pública típicamente compartimentalizada y a amplios desafíos de coordinación intersectorial.

La Ley Orgánica Constitucional N° 18.575 (1986) *Bases Generales de la Administración del Estado*, establece los principios generales para el empleo público. Sus aspectos específicos son regulados por la Ley N° 18.834 (1989) *Estatuto Administrativo*. Además, el empleo público tiene regulaciones especiales en determinados servicios o sectores, por ejemplo, para los trabajadores de empresas públicas, personal de la educación pública en municipios, personal de la salud pública municipalizada o funcionarios municipales (Iacoviello y Zuvanic, 2006). Algunos principios generales para el empleo público establecidos por el marco legal vigente (George-Nascimento, 2015) se describen a continuación:

³ Hay 135 servicios públicos. Por ejemplo: Servicio de Registro Civil e Identificación (SRCEI), Servicio de Impuestos Internos (SII), Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), Instituto Nacional de Estadísticas (INE), diversas superintendencias, etc.

- Son sujetos a las regulaciones del empleo público (o son *funcionarios públicos*) quienes ejercen funciones en la modalidad de planta o a contrata.
- Ingreso y ascenso por procesos competitivos y mérito.
- Misma remuneración para funciones análogas y responsabilidades y condiciones similares.
- Autonomía de los servicios en la gestión de personas.
- Dotación máxima por ministerio y servicio establecida anualmente por la Ley de Presupuestos.

La política de empleo público en Chile es liderada por la Dirección Nacional de Servicio Civil (Servicio Civil) y Dirección de Presupuestos⁴ (DIPRES), ambos dependientes del Ministerio de Hacienda. Por un lado, el Servicio Civil desarrolla políticas para la gestión y desarrollo de personas en la Administración del Estado y, con apoyo de un Consejo de Alta Dirección Pública, administra un Sistema de Alta Dirección Pública⁵ (SADP) para dotar a las instituciones del Gobierno central, de directivos idóneos para la ejecución de políticas públicas mediante procesos competitivos y transparentes. Por otro lado, DIPRES establece anualmente la dotación máxima de personal por ministerio y servicio, y autoriza gastos máximos por ese concepto.

En la actualidad, la Administración Central del Estado cuenta con una dotación de aproximadamente 3.600 directivos y 203.000 funcionarios. De estos últimos, un 38% son funcionarios de carrera denominados *de planta*, mientras que un 60% ejerce bajo contrato anual renovable: *a contrata*. (George-Nascimento, 2015). Complementariamente, los ministerios y servicios públicos de forma recurrente incrementan su dotación personal mediante contrataciones por servicios (a honorarios). Esta modalidad de contratación no está sujeta a las regulaciones generales del empleo público, posee un carácter más contingente, discrecional sino arbitrario y correspondería a menudo a vínculos laborales permanentes de facto. DIPRES (2014) contabilizó a mediados del año 2014, 36.850 trabajadores a honorarios en la Administración del Estado, de los cuales un 63% cumple jornada completa y mayoritariamente son profesionales (48%) y técnicos (23%).

En este contexto y en general, para asegurar responsabilidad o rendición de cuentas (*accountability*) entre los empleados públicos, se despliegan diversas prácticas o mecanismos que se han ido adoptando progresivamente:

En este contexto y en general, para asegurar responsabilidad o rendición de cuentas (accountability) entre los empleados públicos, se despliegan diversas prácticas o mecanismos que se han ido adoptando progresivamente:

⁴ Ver <http://www.serviciocivil.gob.cl/>

⁵ Ver <http://www.serviciocivil.gob.cl/sistema-de-alta-direcci%C3%B3n-p%C3%BAblica-0>

- Probidad administrativa: los empleados públicos están obligados a “dar estricto cumplimiento al principio de la probidad administrativa” con preeminencia del “interés general” en el ejercicio del cargo, lo exige “el empleo de medios idóneos de diagnóstico, decisión y control, para concretar, dentro del orden jurídico, una gestión eficiente y eficaz” (Ley N° 18.575).
- Evaluación de desempeño: un sistema de calificaciones evalúa anualmente “el desempeño y las aptitudes de cada funcionario, atendidas las exigencias y características de su cargo” (Ley N° 18.834). Estas calificaciones son claves para los procesos de promoción.
- Bonos por desempeño colectivo: los funcionarios públicos obtienen bonos adicionales por desempeño colectivo según el cumplimiento de metas de sus respectivos servicios (Ley N° 19.553⁶).
- Gestión directiva: los cargos de jefatura son concursales, por tres años y con evaluación de continuidad (Ley N° 18.834). El Sistema de Alta Dirección Pública (Ley N° 19.882) en aquellos servicios adscritos (84%) instala sofisticados procesos de selección y evaluación de desempeño de directivos para detectar y desarrollar idoneidad y mérito, limitando la discrecionalidad de la autoridad en la asignación de más de 3.000 cargos directivos.
- Mecanismos de transparencia: la Ley N° 20.285 (2008) *Sobre acceso a la información pública* (Ley de Transparencia), asegura el derecho de cualquier persona a solicitar y recibir información que se encuentre en cualquier órgano de la Administración del Estado. A partir de esta regulación, cada servicio informa mediante un portal sobre aspectos como dotación de personal, actos administrativos, compras, información presupuestaria etc., a la vez que se norman las solicitudes de acceso a la información pública.

Iacoviello y Zuvanic (2006) identificaban sustantivas mejoras en el Servicio Civil y en la gestión pública en la última década, no obstante, podría decirse que Chile aún se encuentra en una fase de transición entre un sistema de alta participación política en la designación de funcionarios, a un sistema racionalizado de asignación de cargos y carrera funcionaria. Asimismo, el país enfrenta los desafíos de incrementar la calidad y “decencia” -en términos de OIT- del empleo público, y de fortalecer las funciones públicas y la probidad para conseguir un Estado fortalecido que sirva a la ciudadanía (Protocolo de acuerdo Gobierno de Chile & ANEF, 2015). Por su parte, la OCDE (2012) indicó -entre otros desafíos- que Chile requiere una discusión sustantiva sobre el tipo de empleo público requerido entre grupos

⁶ Ley N° 19.553 de 1998, *Concede asignación de modernización y otros beneficios que indica*.

de interés para lograr combinar las virtudes de un sistema basado en carreras con otro basado en cargos. Por otra parte, la administración del sector público -siguiendo el patrón general del país- se caracteriza por un alto nivel de centralización (Comisión Asesora Presidencial en Descentralización y Desarrollo Regional, 2014).

Pueden mencionarse al menos dos reformas relevantes en curso para abordar los desafíos que enfrenta la administración del sector público. Por un lado, el ejecutivo ha enviado al parlamento (Mensaje presidencial N° 557-363) un Proyecto de Ley que perfecciona el sistema de Alta Dirección Pública y fortalece la Dirección Nacional del Servicio Civil. Este incluye medidas tales como: fortalecimiento de la Dirección Nacional de Servicio Civil para coordinar y supervisar los procesos de gestión de personas en la Administración del Estado, incrementar la cobertura del SADP, suprimir a los altos directivos transitorios ante cargos vacantes, e incrementar las capacidades para el control ciudadano sobre las obligaciones de los directivos y su evaluación.

Por otro lado, la agenda gubernamental de descentralización y desarrollo regional está considerando medidas sistémicas para redistribuir facultades y capacidades en el territorio, las que han sido agrupadas en 5 ejes: Descentralización Política, Descentralización Administrativa, Descentralización Fiscal-Económica, Fortalecimiento de Capacidades Locales y Regionales, y Participación Ciudadana y Control Democrático (Comisión Asesora Presidencial en Descentralización y Desarrollo Regional, 2014). Una medida concreta en ese sentido es el envío al Parlamento del Proyecto de Ley (Mensaje N° 761-363) que crea la Región de Ñuble (número XVI) en el territorio de la actual Provincia de Ñuble, con la ciudad de Chillán como su futura capital.

1.5 ESCENARIO SOCIAL

Toda política pública en el Chile actual se despliega en un escenario social de gran complejidad caracterizado por una combinación de altas expectativas individuales, fuertes demandas al Estado y creciente desconfianza.

Desde mediados de la década de 2000, se han desarrollado en Chile fuertes expresiones de malestar juvenil por la situación del sistema educacional chileno, deviniendo en un movimiento estudiantil cuyos representantes se mantienen como un actor de alta relevancia en la agenda pública. Un fuerte movimiento de estudiantes secundarios del año 2006 denominado "revolución pingüina" en demanda de calidad y equidad en la educación más la preocupación de diversos actores

(docentes, apoderados, actores sociales, etc.), impulsó al Estado y a la administración de entonces a adoptar un profundo proceso de cambios para mejorar la calidad y equidad de la educación. A comienzos del año 2011 el movimiento estudiantil se fortalece y se profundiza, a la vez que adquiere notoriedad internacional. En ese momento, los estudiantes secundarios y universitarios protagonizaron masivas protestas en las principales ciudades del país, con alto apoyo ciudadano, un profundo impacto en la agenda pública y alta notoriedad internacional. Dichas protestas, expresaron malestar por la calidad y equidad de la educación; desacuerdo con el lucro como incentivo para la provisión de educación; una reivindicación de la educación como un derecho social; y una demanda por el fortalecimiento de la educación pública (Tezanos, 2013). Más aun, el movimiento estudiantil incluso ha cuestionado la legitimidad de la institucionalidad política en general y podría constituir el acontecimiento social y político más importante de la última década.

En contraste, mediciones recientes de opinión pública permiten constatar que en el período 2008–2014, la confianza en medios masivos de comunicación (radio, diarios y televisión) y en instituciones (gobierno, congreso, partidos políticos, tribunales) se ha reducido drásticamente (Universidad Diego Portales, 2015).

El Informe de Desarrollo Humano 2015 por su parte, ofrece una clave para la comprensión actual del complejo escenario social. Este trabajo postula que actualmente Chile se caracteriza por un proceso de politización, esto es, un proceso de redefinición de lo posible y de aquello que puede ser socialmente decidido. Esta politización se expresa en diversos planos. En el discurso público se observa una disputa sobre la imagen del país; una discrepancia entre el pasado, presente y futuro del país; y una divergencia de vías para alcanzar y justificar el cambio. Además, se advierte una incidencia creciente de movimientos sociales donde los eventos de protesta aumentan en número y en la profundidad de sus demandas (desde solicitar aspectos específicos como incrementar un beneficio a un cambio en las reglas del juego). Asimismo se reconoce una diversificación de posiciones de las elites, por ejemplo, respecto de la necesidad de transformar el modelo económico entre las elites económicas, políticas y sociales. Más aún, se constata que pese al desinterés por utilizar canales formales de participación política y a la desaprobación de representantes, la ciudadanía asume de forma progresiva posiciones políticas en temas clave (pensiones de vejez, salud, financiamiento de la educación, sistema electoral, trabajo, impuestos, poder judicial, la constitución) para la convivencia social, demandando cambios profundos (PNUD, 2015).

Este escenario resulta particularmente desafiante para las reformas estructurales planteadas por el programa de Gobierno de la actual administración (Bachelet, 2013).



Capítulo 2

SISTEMA ESCOLAR⁷

El propósito de este capítulo es describir algunas de las principales características del sistema escolar en términos de organización, administración y desempeño. Así, se proporcionarán los elementos necesarios para entender el proceso de toma de decisiones, asignación y uso de recursos en el sistema escolar.

⁷ En este reporte, "sistema escolar" hace referencia al sistema encargado de la educación de los niños y niñas a partir de los cuatro años de edad (con excepción de las secciones 2.1 y 2.6 de este capítulo donde se consideran a los niños y niñas desde su nacimiento).

2.1 ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA ESCOLAR

Organización del sistema

El sistema escolar chileno se encuentra regulado por la Constitución Política de la República de Chile (1980) y la Ley N° 20.370 (2005) que establece la *Ley General de Educación* (LGE). Esta normativa define los principios y fines de la Educación Escolar; los derechos y deberes de los integrantes del sistema escolar, incluyendo la función del Estado; los niveles y modalidades educativas existentes en el sistema; los requisitos que autorizan a los establecimientos impartir Educación Escolar (Reconocimiento Oficial); y brinda el marco institucional que permita velar por un sistema educativo caracterizado por la calidad y la equidad.⁸

Se estructura en tres niveles: Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media (humanista-científica (HC), técnico-profesional (TP) y artística). Junto con esto, para dar respuesta a las NEE de toda la población, incorpora las modalidades de Educación Especial y Educación de Adultos.

El nivel de Educación Parvularia es el primero del sistema educacional chileno que atiende a niños y niñas desde el nacimiento hasta su ingreso a la Educación General Básica (Mineduc, 2014c). Otorga, de manera sistemática, oportuna y pertinente, aprendizajes de calidad a todos los párvulos en forma paralela y complementaria a la educación que realizan las familias.

Este nivel se encuentra dividido en seis grados, uno por cada año de edad (ver cuadro 2.1). Según la LGE, el Estado debe promover la asistencia de los niños y niñas a la Educación Parvularia en todos los niveles por lo que financia un sistema gratuito a partir del nivel medio menor (ver cuadro 2.1). Si bien se ha aprobado la obligatoriedad del segundo nivel de transición (NT2), este todavía no entra en total vigencia, por lo tanto, no es requisito para acceder a la Educación Básica.

⁸ Cabe señalar que la Ley General de Educación entró en vigencia el año 2009, sin embargo, hay un conjunto de modificaciones que entrarán en vigencia a partir del año 2017. Por lo tanto, esta sección únicamente hace referencia a la situación actual. Para conocer la situación del sistema escolar a partir del año 2017, revisar el último punto de esta sección.

El nivel de Educación Parvularia es el primero del sistema educacional chileno que atiende a niños y niñas desde el nacimiento hasta su ingreso a la Educación General Básica (Mineduc, 2014c).

Sin embargo, en el contexto de este reporte, cuando se haga referencia a Educación Parvularia, esta incluirá exclusivamente a los dos últimos grados, esto es, primer nivel de transición (NT1) y segundo nivel de transición (NT2)⁹.

El nivel de Educación Básica se orienta a la formación integral de los estudiantes en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en el currículum nacional, y que les permiten continuar el proceso educativo formal. Está orientado a niños y niñas a partir de los seis años de edad y tiene carácter obligatorio. Este nivel incluye ocho grados, y cada uno de ellos tiene una duración de un año escolar (para la definición de año escolar ver sección 5.2). El cumplimiento de este nivel es requisito para el ingreso a la Educación Media.

El nivel de Educación Media es de carácter obligatorio para todos los jóvenes y tiene como función entregar educación formal y sistemática a niños y niñas que egresan de Educación Básica. La edad máxima para acceder es de 16 años e incluye cuatro grados de formación, cada uno con una duración de un año. Este nivel educativo ofrece una formación general común y una formación diferenciada en los últimos grados de educación (3º y 4º medio). Las formaciones diferenciadas disponibles en el sistema son: humanista-científica (HC), técnico-profesional (TP) y artística.

Los diferentes tipos de formación diferenciada habilitan a los estudiantes a continuar sus estudios en la Educación Superior, sin embargo, la Educación Media TP constituye un ámbito de formación para la vida laboral que considera la preparación en competencias laborales específicas y con la cual se puede obtener un título de Técnico Nivel Medio.

En total, al sumar los años en Educación Básica y Media, la educación obligatoria para los estudiantes chilenos es de 12 años.

Además de estos tres niveles, hay dos opciones organizativas y curriculares que procuran dar respuesta a los requerimientos específicos de aprendizaje, personales y/o contextuales con el propósito de garantizar el derecho a la educación (Ley N° 20.370, Art. 22) que se denominan *modalidades educativas*. Actualmente, existen dos modalidades vigentes en el sistema

⁹ En el año 2015 los cuatro primeros niveles de la Educación Parvularia, es decir, desde Sala cuna menor hasta el nivel medio mayor (Cuadro 2.1.) se encuentran sujetos a un régimen de administración y financiamiento con diferencias sustantivas respecto del resto de los niveles y grados del sistema escolar. A esto se añade la reciente creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia (SdEP) que incorpora nuevas modificaciones para operar este sector. Con estos antecedentes y en función de una mayor claridad expositiva, este reporte solo aborda desde el primer nivel de transición en Educación Parvularia en adelante.

escolar: Educación Especial y Educación de Adultos, en las cuales se puede desarrollar uno o más niveles educativos (parvularia, básica o media).

La modalidad Educación Especial se desarrolla de manera transversal en todos los niveles, proveyendo de servicios, recursos humanos y conocimientos especializados a aquellos estudiantes que poseen necesidades educativas especiales (temporales o transitorias), como consecuencia de algún déficit o dificultad de aprendizaje.

La modalidad Educación de Adultos es aquella dirigida a jóvenes y adultos que desean iniciar o completar estudios de los niveles de Educación Básica y/o Educación Media, con el fin de asegurar el cumplimiento de la educación obligatoria o de continuar estudios superiores.

Cuadro 2.1: Niveles, modalidades y grados del sistema escolar chileno

Nivel	Modalidad	Grado		
Educación Parvularia	Regular	Sala cuna menor*		
		Sala cuna mayor*		
		Medio menor*		
		Medio mayor*		
		Primer nivel de transición (NT1)		
	Segundo nivel de transición (NT2)			
	Especial			
Educación Básica	Regular niños/niñas	1º básico		
		2º básico		
		3º básico		
		4º básico		
		5º básico		
		6º básico		
		7º básico		
		8º básico		
		Especial		
		Adultos		
Educación Media	Jóvenes	Humanista-científico	1º medio	
			2º medio	
			3º medio	
			4º medio	
		Técnico-profesional	1º medio	
			2º medio	
			3º medio	
			4º medio	
	Adultos	Humanista-científico		
		Técnico-profesional		

Fuente: Elaboración propia.

Nota*: Grados de Educación Parvularia que no son abordados en este reporte.

Los establecimientos pueden impartir uno o más niveles de enseñanza. Así, hay establecimientos que ofrecen el ciclo completo de enseñanza, desde Educación Parvularia (usualmente desde NT1 o NT2) hasta Educación Media (ya sea con formación HC, TP y/o artística), mientras otros establecimientos solo imparten algunos de estos niveles o grados.

Tal como se observa en la siguiente tabla, solo el 16% de los establecimientos chilenos imparte la totalidad de los cursos que son obligatorios del sistema escolar.

Cuadro 2.2: Número y porcentaje de establecimientos según continuidad de niveles y dependencia administrativa, 2015

	Municipal		Particular subvencionado		Particular pagado		Admin. delegada		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
NT2 a 4º medio	256	(5)	1113	(18)	292	(51)	0	(0)	1661	(14)
1º básico a 4º medio	19	(0)	150	(2)	43	(7)	0	(0)	212	(2)
7º básico a 4º medio	118	(2)	77	(1)	2	(0)	1	(1)	198	(2)
1º medio a 4º medio	296	(6)	174	(3)	3	(1)	68	(97)	541	(5)
Párvulo a 8º básico	2092	(40)	871	(14)	11	(2)	0	(0)	2974	(25)
Párvulo a 6º básico	173	(3)	110	(2)	4	(1)	0	(0)	287	(2)
1º básico a 8º básico	252	(5)	224	(4)	7	(1)	0	(0)	483	(4)
1º básico a 6º básico	398	(8)	202	(3)	3	(1)	0	(0)	603	(5)
Solo párvulo	58	(1)	1841	(31)	115	(20)	0	(0)	2014	(17)
Otros	1617	(31)	1269	(21)	97	(17)	1	(1)	2984	(25)
Total	5279		6031		577		70		11957	

Fuente: Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, Mineduc. Directorio preliminar, 2015.

Nota: La categoría "Otros" corresponde a establecimientos que imparten, por ejemplo, Párvulo y 1º Básico; 2º a 6º Básico; entre otras combinaciones.

Hay establecimientos que además de Educación Regular imparten la modalidad de Educación Especial y/o de Adultos, mientras que hay otros establecimientos que solo imparten una de esas modalidades.

Provisión de educación y tipos de establecimientos

La LGE establece un sistema de provisión de educación de naturaleza mixta, en el que incluye un sector público, cuya propiedad y administración es responsabilidad del Estado (o sus órganos), y otro sector privado, que puede estar habilitado para recibir financiamiento del Estado, asegurándole a las personas la libertad de elegir el establecimiento de su preferencia (Ley N° 20.370).

En el sistema escolar chileno es posible encontrar cuatro tipos de establecimientos educacionales según propiedad, financiamiento y administración. En este contexto, esta clasificación se denomina *Dependencia Administrativa*.

- Establecimientos municipales: son centros educativos públicos pertenecientes a una municipalidad que para su operación, reciben subvención del Estado. Pueden ser administrados por el Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) o por una entidad creada por el mismo municipio (Corporación municipal).
- Establecimientos de administración delegada: son centros educativos de propiedad del Estado que son administrados por personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro (Decreto Ley N° 3.166).
- Establecimientos particulares subvencionados: son centros educativos privados propiedad de una persona natural o jurídica privada que recibe financiamiento del Estado, vía subvención, para su operación.
- Establecimientos particulares pagados: son centros educativos privados propiedad de una persona natural o jurídica, sin financiamiento público para su operación.

Al 2015 los establecimientos particulares subvencionados y algunos establecimientos municipales que imparten Educación Media, pueden recibir, además de la subvención pública, financiamiento por parte de las familias. Estos son denominados establecimientos con *financiamiento compartido*.

Hay establecimientos que además de Educación Regular imparten la modalidad de Educación Especial y/o de Adultos, mientras que hay otros establecimientos que solo imparten una de esas modalidades.

Cuadro 2.3: Número y porcentaje de establecimientos educacionales según nivel y modalidad de enseñanza que imparten según dependencia, 2014

Nivel/Modalidad de enseñanza		Total	Dependencia Administrativa								
			Municipal		Particular Subvencionado		Particular Pagado		Corp. de administración delegada		
			Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Educación Parvularia	Regular	6122	2696	(44)	2963	(48)	463	(8)	-		
	Especial	1837	134	(7)	1702	(93)	1	(0)	-		
Educación Básica	Regular	8491	4660	(55)	3407	(40)	422	(5)	2	(0)	
	Especial	778	332	(43)	444	(57)	2	(0)	-		
	Adultos	390	208	(53)	175	(45)	7	(2)	-		
Educación Media	Jóvenes	HC	2560	632	(25)	1504	(59)	378	(15)	46	(2)
		TP	949	454	(48)	423	(45)	2	(0)	70	(7)
	Adultos	HC	728	330	(45)	364	(50)	34	(5)	-	
		TP	87	59	(68)	28	(32)	0	(0)	-	
Total		12061	5331	(44)	6065	(50)	595	(5)	70	(1)	

Fuente: Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Mineduc.

Nota: Los establecimientos pueden impartir más de un nivel de enseñanza a la vez, por lo cual fueron contabilizados tantas veces como niveles de enseñanza impartieron. Sin embargo, para los totales, solo se contabilizan una única vez.

Matrícula de estudiantes

En relación al número de estudiantes matriculados en el sistema, se puede observar que de manera consecuente a la disminución de las tasas de natalidad, la matrícula de estudiantes ha ido disminuyendo tanto en Educación Básica como en Educación Media. En Educación Parvularia en tanto, el número de estudiantes matriculados ha aumentado impulsado principalmente por la incorporación de niños y niñas en edades más tempranas (ver sección 2.6).

Cuadro 2.4: Matrícula total según nivel de enseñanza/formación y modalidad, 2005, 2008, 2014

Nivel de enseñanza/formación			Años			
			2005	2008	2011	2014
Educación Parvularia	Educación Regular		...	...	346.167	378.052
	Educación Especial		...	...	104.026	137.141
	Total		...	...	450.193	515.193
Educación Básica	Educación Regular		2.213.210	2.096.472	1.989.155	1.939.926
	Educación Especial		28.733	32.956	37.610	39.677
	Educación Adultos		23.255	22.053	23.198	17.491
	Total		2.265.198	2.151.481	2.049.963	1.997.094
Educación Media	Jóvenes	HC	629.715	638.187	625.890	613.078
		TP	395.995	377.271	354.097	296.596
		Total	1.025.710	1.015.458	979.987	909.674
	Adultos	HC	91.916	97.066	109.594	108.915
		TP	10.878	10.370	13.265	10.443
		Total	102.794	107.436	122.859	119.358
	Total		1.128.504	1.122.894	1.102.846	1.029.032
TOTAL			3.393.702	3.274.375	3.603.002	3.541.319

Fuente: Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Mineduc.

En relación a la matrícula según tipo de dependencia se puede observar que la matrícula municipal ha disminuido desde el 50% en el año 2004, hasta el actual 37%. Por el contrario, la matrícula particular subvencionada ha aumentado hasta alcanzar el 54% de la matrícula total. La educación particular pagada se ha mantenido estable estos últimos 10 años. Cabe señalar que durante el periodo 2013-2014, se ha detenido la tendencia de reducción de la matrícula municipal.

Cuadro 2.5: Matrícula total según prestador de educación (2004-2014)

Establecimientos educacionales									
Años	Municipal		Particular subvencionado		Particular pagado		Corporación de administración delegada		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	
2004	1.869.996	50	1.534.349	41	284.257	8	51.973	1	3.740.575
2005	1.832.861	49	1.608.077	43	254.163	7	56.808	2	3.751.909
2006	1.759.726	47	1.681.105	45	250.800	7	56.603	2	3.748.234
2007	1.681.578	45	1.716.258	46	254.031	7	55.839	2	3.707.706
2008	1.607.356	44	1.764.355	48	256.380	7	55.182	1	3.683.273
2009	1.563.361	42	1.825.031	49	255.864	7	54.321	1	3.698.577
2010	1.481.972	41	1.852.661	51	258.716	7	54.258	1	3.647.607
2011	1.429.409	40	1.861.754	52	258.311	7	53.528	1	3.603.002
2012	1.359.508	38	1.884.934	53	255.233	7	49.473	1	3.549.148
2013	1.325.737	37	1.897.949	54	265.044	7	48.357	1	3.537.087
2014	1.304.634	37	1.919.392	54	270.491	8	46.802	1	3.541.319

Fuente: Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Mineduc.

Cambios recientes en la estructura del sistema escolar

Uno de los cambios que se aproximan será la obligatoriedad de un año de Educación Parvularia (segundo nivel de transición - NT2), con lo que se aumentará la cantidad de años de educación obligatoria de 12 a 13 años. Este aumento se aprobó en el año 2014 en la Constitución de la República, sin embargo, todavía no se encuentra disponible el reglamento que dictamina el inicio de su vigencia.

Otro cambio de importancia para el sistema escolar es que la duración de los niveles de Educación Básica y Media, de 8 y 6 años respectivamente, pasarán a ser de 6 años cada uno. Con este cambio el nivel de Educación Media consistirá en una formación general común de 4 años seguido de 2 años de formación diferenciada. Esta transformación -que implica enormes desafíos en términos de dotación docente, infraestructura y operación de las escuelas-, está definida por LGE y programada para entrar en vigencia el año escolar 2018¹⁰.

¹⁰ Para facilitar la implementación de este cambio, Mineduc ha realizado una modificación al Decreto N° 315 que regula el Reconocimiento Oficial del Estado a los establecimientos. Más información en <http://bcn.cl/1m26h>.

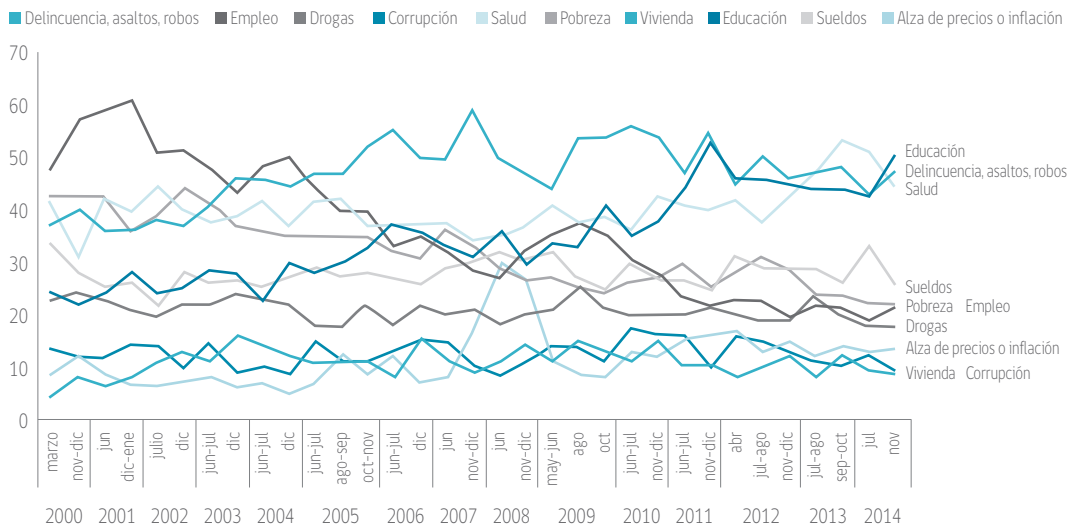
Estos desafíos están muy relacionados con la estructura que poseen los establecimientos educativos, tal como se ha visto en el cuadro 2.2: solo un 5% de los establecimientos municipales y un 20% de los particulares subvencionados imparte la totalidad del ciclo escolar obligatorio vigente (1º básico a 4º medio).

2.2 ENTORNO DE LA EDUCACIÓN

Importancia de la educación en la sociedad chilena

Para la opinión pública chilena la educación tiene una gran importancia. Al analizar longitudinalmente los datos de la encuesta del Centro de Estudios Públicos (CEP) es posible observar que la posición que ocupa la educación (línea roja) como tema al que el Gobierno debería dedicar mayor esfuerzo por resolver, ha ido en aumento, especialmente desde el año 2009 en adelante.

Gráfico 2.1: ¿Cuáles son los tres problemas a los que el Gobierno debiese dedicar mayor esfuerzo en solucionar? (2000–2014)



Fuente: Encuesta Centro de Estudios Públicos.

Este ambiente se ve reflejado en un aumento del gasto público y privado en educación formal (más detalles en el tercer capítulo). En el caso de la educación no formal (tutorías, clases privadas, formación preuniversitaria u otros), no existe información respecto a la cantidad de recursos que las familias invierten en este tipo de apoyo.

La importancia de la educación en la sociedad también se ve reflejada en el ámbito político. Por un lado, en el impacto de los movimientos estudiantiles de los años 2006 y 2011 que concluyeron en importantes cambios legislativos como el remplazo de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (instaurada por la dictadura militar), por la Ley General de Educación (Vera, 2011; García-Huidobro & Concha, 2009); y, por otro lado, en el programa político de la actual coalición de Gobierno que contempla como uno de los ejes fundamentales, la necesidad de implementar reformas educativas que modifiquen elementos estructurales del sistema educativo.

Tradiciones, culturas y valores en el sistema educativo chileno

En cuanto al modelo de concebir la educación y su papel en la sociedad, las Constituciones de la República (1833, 1925 y 1980) dan cuenta de distintos paradigmas en debate. Según Oliva (2008), los dos ejes del debate han sido el *Estado Docente*, por un lado, y *Libertad de Enseñanza* por otro. El Estado Docente apela a “una educación dirigida por el Estado, laica y liberal, que privilegia lo público sobre lo privado” (Oliva, 2008, pág. 211), en tanto Libertad de Enseñanza, ubica a la educación en el ámbito de la esfera privada principalmente en las familias.

Hasta el año 1980 el modelo que primaba era el de Estado Docente, con una educación pública muy fuerte y centralizada en el Ministerio de Educación¹¹. Después, con la nueva Constitución del 1980, hay un giro hacia un Estado Subsidiario que incentiva la fuerte entrada del sector privado en la provisión de educación. Actualmente, el sistema chileno funciona fundamentalmente, bajo el mismo principio de Estado Subsidiario, pero con modificaciones incorporadas en las últimas legislaciones¹² que apuntan a transformarlo en un Estado de Garantías.

¹¹ En el año 1980 un 80% de la matrícula era pública.

¹² Especialmente la LGE y la Ley N° 20.845 (2015) de “Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado” (Ley de Inclusión).

En el sistema escolar existe una cultura evaluativa asociada a la aplicación de instrumentos estandarizados de medición, por un lado, para medir los logros de aprendizaje del nacional pero también como mecanismo de ingreso a los estudios terciarios.

Con todo, en el actual sistema educativo coexisten como principios: el derecho a la educación de calidad para todas las personas (LGE) y la libertad de enseñanza, entendida esta como el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales sin otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional (Constitución política de la República de Chile, Capítulo III, Artículo 11, 1980).

En cuanto a la provisión de educación, el sistema educativo chileno tradicionalmente ha contado con una provisión mixta: una pública suministrada por el Estado o sus órganos (en la actualidad, los municipios) y la otra privada. Es necesario precisar que si bien por lo general han coexistido estos dos tipos, en gran parte del siglo XX la mayoría de la provisión educativa era pública, situación que se empieza a invertir paulatinamente a partir de las reformas de 1980.

En el sistema escolar existe una cultura evaluativa asociada a la aplicación de instrumentos estandarizados de medición, por un lado, para medir los logros de aprendizaje del nacional pero también como mecanismo de ingreso a los estudios terciarios. Recientemente, con la entrada de la Ley N° 20.529 (2001), *Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización (Ley SAC)*, se consolida una concepción de calidad asociada al cumplimiento de estándares y que contempla mecanismos de rendición de cuentas con altas consecuencias (para más información revisar capítulo 5).

Junto con lo anterior, hay un contexto de baja profesionalización docente¹³ que se ve expresada, por una parte, en las bajas remuneraciones de los docentes respecto a otros profesionales con los mismos años de estudios, y por otro lado, con el bajo prestigio de la profesión docente para la comunidad en general.

En relación a las remuneraciones, existen amplias diferencias entre el salario docente y los salarios de profesionales con años de estudios similares. Así, al quinto año de egresado un profesor/a recibe en promedio la mitad del salario de otros profesionales (excluyendo ingeniería y medicina), un tercio del de profesionales de la ingeniería y un cuarto de las remuneraciones de profesionales de la medicina (para más detalles revisar capítulo 5). La falta de prestigio es posible

¹³ Cuyas causas pueden ser atribuidas a diversos factores, tales como, la calidad de la formación docente posterior de la reforma a la Educación Superior de los años ochenta o políticas ministeriales con escaso énfasis en la profesionalización o autonomía docente, entre otras.

evidenciarla también a partir de estudios de opinión respecto a este tema. Según Cabezas y Claro (2011), solo un 47% de las personas declara que es un orgullo ser profesor, lo que es coincidente con un estudio realizado a estudiantes de los últimos años de Enseñanza Media, donde un 66% de ellos declara que pedagogía es la carrera con menor prestigio social (Educar Chile-Adimark, 2010). Incluso esta sensación de desprestigio es posible encontrarla en los propios docentes, ya que si bien estos identifican la importancia de su profesión, al mismo tiempo, un 80% opina que el reconocimiento social es medio o bajo (Ávalos & Sevilla, 2010).

Rol de los medios de comunicación

Como contexto, en Chile los medios de comunicación tradicionales (prensa escrita, radio y televisión) están concentrados en pocos consorcios. En muchos casos, estos medios son propiedad de grupos económicos con fuertes vinculaciones en el ámbito político (Mönckeberg, 2009).

La educación, como tema de la agenda pública, empezó a tener mayor notoriedad y relevancia en los medios de comunicación tradicionales a partir de las movilizaciones estudiantiles de los años 2006 y 2011, lo que se ha mantenido vigente en el contexto de las diversas reformas educativas en este sector.

Sin embargo, al analizar las editoriales de la prensa escrita en el periodo de movimientos estudiantiles (Santa Cruz & Olmedo, 2012; Cabalín, 2013), se evidencia que estas presentan una visión unitaria o hegemónica respecto a las causas y eventuales salidas al conflicto. Las causas se atribuyen a la implementación imperfecta del modelo restándole, por lo tanto, una interpretación de problema estructural. Así, coherente con ese análisis, la salida debe responder a un perfeccionamiento del modelo, pero no a cambios de mayor profundidad.

Las visiones alternativas, principalmente como cuestionamientos estructurales al sistema, se han visibilizado en medios de comunicación no tradicionales, principalmente vinculados a internet y redes sociales, cuya importancia, además, han sido motivo de diversas investigaciones relacionadas con el desarrollo y consecuencias del movimiento estudiantil chileno (Valderrama, 2013; Scherman, Arriagada & Valenzuela, 2013; Cabalín, 2014).

2.3 OBJETIVOS DEL SISTEMA EDUCATIVO Y OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

Metas y fines del sistema educativo

El sistema educativo chileno aspira a garantizar los derechos establecidos en la Constitución de la República (1980) y los tratados internacionales ratificados por Chile.

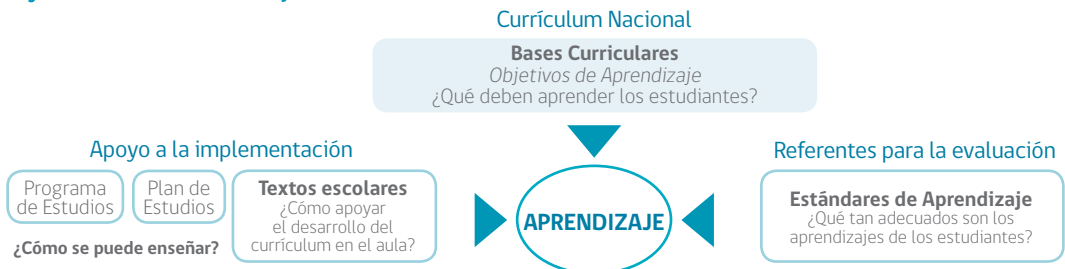
Según la LGE, la educación es entendida como el proceso de aprendizaje permanente a lo largo de la vida que busca alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas; proceso que debe estar enmarcado en el respeto a los derechos humanos, a las libertades fundamentales, a la multiculturalidad, a la paz, y capacitando a las personas para, por un lado, convivir en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa y, por otro, para trabajar y contribuir al desarrollo del país, es decir, el actual marco normativo apunta al desarrollo integral de las personas (Ley N° 20.370, Art. 2).

Además, se inspira en los principios de universalidad y educación permanente, calidad de la educación, equidad del sistema educativo, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad e interculturalidad (Ley N° 20.370, Art. 3).

La LGE define *Objetivos Generales* para cada uno de los niveles de educación, que son los lineamientos generales que guían los instrumentos curriculares de todo el sistema escolar (tal como se observa en la siguiente figura) incluyendo las Bases Curriculares, los Programas y Planes de Estudios y los Estándares de Aprendizaje.

Figura 2.1: Objetivos Generales e instrumentos curriculares

Ley General de Educación - Objetivos Generales



Fuente: Basado en documento Ajuste Curricular 2009.

Cuadro 2.6: Resumen Objetivos Generales Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media

Nivel Educativo	Objetivos Generales
Educación Parvularia	<p>Busca el desarrollo integral de los niños y niñas, promoviendo los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que les permita, entre otros aspectos: valerse por sí mismos, desarrollar el autocuidado, relacionarse en armonía con otras personas, desarrollar su curiosidad por conocer y desarrollar actitudes y hábitos que faciliten su aprendizaje en los siguientes niveles.</p>
Educación Básica	<p>Busca que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes, tanto en el ámbito personal y social como en el ámbito del conocimiento y la cultura, que les permitan, entre otros aspectos: actuar de acuerdo a valores de manera cívica; reconocer y respetar la diversidad cultural y social; trabajar de manera individual y en equipo; pensar de manera reflexiva; comunicarse efectivamente en lengua castellana; comprender y expresar mensajes simples en uno o más idiomas extranjeros; acceder a información y comunicarse usando las tecnologías de la información; comprender y utilizar conceptos y procedimientos matemáticos básicos; conocer los hitos y procesos principales de la historia de Chile; conocer y valorar el entorno natural y sus recursos; aplicar habilidades básicas y actitudes de investigación científica; y conocer y apreciar expresiones artísticas.</p>
Educación Media	<p>Busca que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes, tanto en el ámbito personal y social como en el ámbito del conocimiento y la cultura, que les permitan, entre otros aspectos: conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable; desarrollar planes de vida y proyectos personales; interactuar en contextos socio-culturalmente heterogéneos; apreciar los fundamentos de la vida democrática y los derechos humanos; pensar en forma libre y reflexiva; analizar procesos y fenómenos complejos; tomar conciencia del poder del lenguaje para construir significados e interactuar con otros; usar tecnología de la información en forma reflexiva y eficaz; comprender y expresarse en uno o más idiomas extranjeros; comprender y aplicar conceptos, procedimientos y formas de razonamiento matemático; comprender y aplicar conceptos, teorías y formas de razonamiento científico; desarrollar actitudes favorables a la conservación del entorno natural; conocer los principales hitos y procesos de la historia de la humanidad y tener un sentido estético informado y expresarlo. En el caso de la formación técnico-profesional y artística, se consideran, además como Objetivos Generales, el perfil de egreso de las respectivas especialidades.</p>

Fuente: Elaboración propia en base a la Ley General de Educación.

Objetivos de Aprendizaje e instrumentos curriculares

Para alcanzar los Objetivos Generales anteriormente descritos, el Mineduc debe generar *Bases Curriculares* para cada nivel del sistema educativo chileno. Las Bases Curriculares son el documento principal del currículum nacional que asegura que todos los estudiantes participen de una experiencia educativa similar, cumpliendo la misión de ofrecer una base cultural común -para todo el país- que favorezca la cohesión y la integración social (Mineduc, 2013).

Las Bases Curriculares establecen *Objetivos de Aprendizaje* que integran habilidades, conocimientos y actitudes que se considera relevante que los estudiantes aprendan para dar cuenta de los Objetivos Generales correspondientes al nivel de educación que estén cursado. Existen dos categorías de Objetivos de Aprendizaje: *Objetivos de Aprendizaje Transversales* (OAT) que refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los estudiantes cuyo logro no depende de una asignatura específica, sino de la experiencia escolar completa, tanto dentro como fuera del aula; y los *Objetivos de Aprendizaje* (OA) que evidencian de manera clara y precisa cuál es el aprendizaje que debe alcanzar el estudiante para cada asignatura¹⁴, una vez finalizado el año escolar (Mineduc, 2013a).

Las Bases Curriculares son obligatorias para todos los establecimientos reconocidos por el Mineduc, por ende, dado este carácter y antes de entrar en vigencia, deben ser aprobadas por el Consejo Nacional de Educación (para su descripción revisar sección 2.4.).

Existen dos instrumentos curriculares que permiten facilitar la implementación de las Bases Curriculares orientadas al logro de los aprendizajes: los *Programas de Estudios* y los *Planes de Estudio*.

Los Programas de Estudio ofrecen una organización temporal de los Objetivos de Aprendizaje para su logro en el año escolar. Facilitan al docente su quehacer en el aula, entregan una estimación aproximada del tiempo escolar, de los indicadores de logro sugeridos, da ejemplos de actividades y de evaluación.

Existen dos instrumentos curriculares que permiten facilitar la implementación de las Bases Curriculares orientadas al logro de los aprendizajes: los Programas de Estudios y los Planes de Estudio.

¹⁴ Conjunto de saberes, experiencias y habilidades relacionados con una o más disciplinas determinadas o con aspecto del desarrollo del estudiante, que han sido agrupados y secuenciados en el contexto del currículum escolar con el fin de organizar y promover los aprendizajes correspondientes (Mineduc, 2013a).

Por su parte, los Planes de Estudio establecen el tiempo mínimo que se estima necesario para su desarrollo para cada asignatura, del tal modo que puedan cumplir con el Programa de Estudio.

El Ministerio de Educación por ley debe elaborar Planes y Programas de Estudios para los niveles de Educación Básica y Educación Media, los que deben ser aprobados por el CNED en función de su correspondencia con las Bases Curriculares. No obstante lo anterior, cada establecimiento educacional tiene la libertad de generar sus propios planes y programas (en función de los requerimientos de su comunidad y de su proyecto educativo), siempre y cuando permitan alcanzar los Objetivos de Aprendizaje explicitados en la bases curriculares. En el caso que el establecimiento no disponga de planes y programas propios, obligatoriamente debe ocupar los propuestos por el Ministerio de Educación.

Actualmente, luego de la publicación de la LGE, la Educación Escolar se encuentra en una situación de tránsito curricular, reemplazando paulatinamente la fórmula de prescripción curricular existente previa a la ley del año 2009. En la siguiente tabla se puede observar la situación al año 2015, donde el marco curricular y el marco curricular ajustado corresponden a la prescripción curricular anterior al 2009.

Cuadro 2.7: Referentes curriculares vigentes a febrero 2015

Nivel	Grados	Referente	Asignaturas
Educación Básica	1 a 6	Bases curriculares ¹⁵	Todas
	7 a 8	Marco curricular ajustado ¹⁶	Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Ciencias Naturales e Inglés
	7 a 8	Marco curricular ¹⁷	Artes visuales; Artes musicales; Educación Física; Educación Tecnológica; y Francés
Educación Media	1 a 4	Marco curricular ajustado	Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Ciencias Naturales e Inglés
	1 a 4	Marco curricular	Artes visuales; Artes musicales; Educación Física; Educación Tecnológica; y Francés

Fuente: Basado en Candia, E. y Claro, J. (2014). *Estudio comparado de los sistemas educativos: el caso de Chile*. Centro de Estudios, Mineduc.

¹⁵ Decretos N° 439 y N° 433 de 2012.

¹⁶ Decretos N° 256 y N° 254 de 2009.

¹⁷ Decreto N° 240 de 1999 y Decreto N° 220 de 1998.

Estándares de Aprendizaje

Los Estándares de Aprendizaje son referentes que describen aquello que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar determinados niveles de cumplimiento de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en el currículum vigente. Son herramientas que permiten determinar qué tan adecuados son los aprendizajes de los estudiantes en relación con los objetivos planteados en el currículum en cada curso y asignatura. Los Estándares de Aprendizaje se basan en las bases curriculares.

Actualmente los aprendizajes son medidos por medio de la prueba SIMCE¹⁸, prueba estandarizada que se aplica a todos los estudiantes de 2º, 4º, 6º y 8º básico, y 2º y 3º medio de todos los establecimientos del país, públicos o privados (con o sin subvención). Las asignaturas evaluadas son: Lenguaje y Comunicación (Comprensión de Lectura y Escritura); Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; e Inglés.

Los Estándares de Aprendizaje comprenden tres niveles:

- Insuficiente: los estudiantes que quedan clasificados en este nivel no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados en el currículum para el periodo evaluado.
- Elemental: los estudiantes que alcanzan este nivel de aprendizaje han logrado lo exigido en el currículum de manera parcial. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados en el currículum para el periodo evaluado.
- Adecuado: los estudiantes que alcanzan este nivel de aprendizaje han logrado lo exigido en el currículum de manera satisfactoria. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y habilidades básicos estipulados en el currículum para el periodo evaluado.

Cada nivel de aprendizaje establece requisitos mínimos de conocimientos y habilidades asociados simultáneamente a puntajes de corte en la prueba SIMCE. Al año 2015, están en vigencia ocho estándares y dos de ellos se encuentran en trámite de aprobación.

¹⁸ Sistema de medición de la calidad de la educación.

Cuadro 2.8: Estándares de Aprendizaje en el sistema escolar chileno					
Asignatura	Curso de aplicación de la prueba	Contenidos incluidos	Puntajes de corte por nivel de aprendizaje		
			Insuficiente	Elemental	Adecuado
Ciencias Naturales	4º básico	1º a 4º básico	< 247	≥ 247 y < 282	≥ 282
	8º básico	5º a 8º básico	< 248	≥ 248 y < 297	≥ 297
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	8º básico	5º a 8º básico	< 243	≥ 243 y < 296	≥ 296
Lectura	2º básico	1º a 2º básico	< 215	≥ 215 y < 265	≥ 265
	4º básico	1º a 4º básico	< 241	≥ 241 y < 284	≥ 284
	8º básico	5º a 8º básico	< 244	≥ 244 y < 292	≥ 292
	2º medio*	7º básico a 2º medio	< 250	≥ 250 y < 295	≥ 295
Matemática	4º básico	1º a 4º básico	< 245	≥ 245 y < 295	≥ 295
	8º básico	5º a 8º básico	< 247	≥ 247 y < 297	≥ 297
	2º medio*	7º básico a 2º medio	< 252	≥ 252 y < 319	≥ 319

Fuente: Elaboración propia en base a Estándares de Aprendizaje.

Nota*: Decreto en trámite de aprobación.

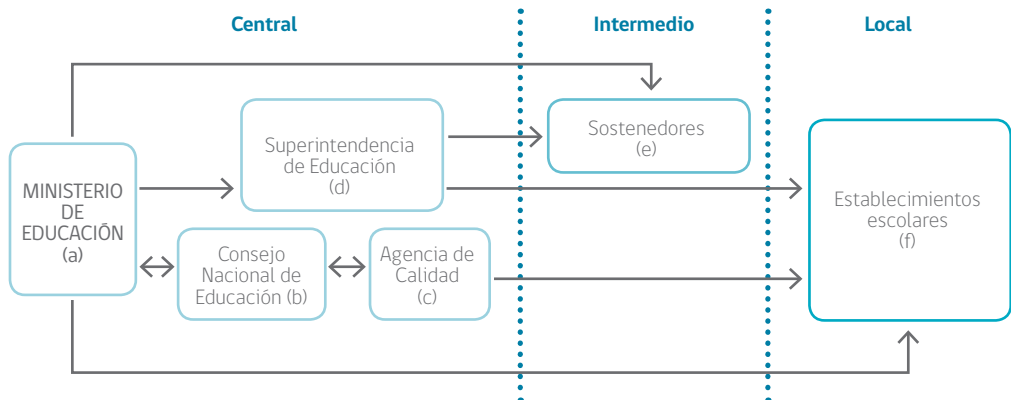
Los Estándares de Aprendizaje permiten comunicar a las escuelas sus resultados de aprendizaje en forma significativa mediante descripciones cualitativas y criterios preestablecidos. Además permiten a los establecimientos diagnosticar sus logros y definir metas y compromisos. Los Estándares de Aprendizaje constituyen además un insumo clave para la Clasificación en categorías de desempeño de Establecimientos que realiza ACE a nivel nacional (ver sección 5.7).

2.4 DISTRIBUCIÓN DE RESPONSABILIDADES DENTRO DEL SISTEMA ESCOLAR

Esta sección presenta los diferentes niveles de administración presentes en el sistema educativo chileno, junto con la descripción de las funciones y responsabilidades de las instituciones y organismos que lo integran.

En el sistema escolar chileno es posible encontrar tres niveles de administración: central, intermedio y local. El *nivel central* está compuesto por las instituciones que componen el *Sistema de Aseguramiento de la Calidad*, esto es, el Ministerio de Educación, como órgano rector del sistema, y tres instituciones especializadas que en su conjunto velan por el buen funcionamiento del sistema escolar. Tanto el Mineduc como las otras instituciones, dependiendo de sus funciones, pueden estar desconcentrados administrativamente en todas o algunas regiones del país de modo de asegurar presencia a nivel nacional. El *nivel intermedio* está compuesto por las entidades que son propietarios y/o administran los establecimientos escolares. Por último, los establecimientos escolares son considerados el *nivel local* del sistema escolar (ver figura 2.2).

Figura 2.2: Niveles e instituciones del sistema escolar chileno



Fuente: Elaboración propia.

Nivel central: Sistema de aseguramiento de la calidad

a. Ministerio de Educación (Mineduc)¹⁹: Secretaría de Estado responsable de fomentar el desarrollo de la educación en todos los niveles (Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Media y Educación Superior) y modalidades para asegurar la calidad y la equidad del sistema educativo (Ley N° 18.956, Art. 1). Es el órgano rector del Sistema de Aseguramiento de la Calidad que debe “a) Proponer y evaluar las políticas y los planes de desarrollo educacional y cultural; b) Asignar los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades educacionales y de extensión cultural; c) Mantener un sistema de supervisión del apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales; d) Estudiar y proponer las normas generales aplicables al sector y velar por su cumplimiento; e) Otorgar el Reconocimiento Oficial a los establecimientos educacionales, cuando corresponda (abrir escuelas); f) Fiscalizar las actividades de sus unidades dependientes; g) Elaborar instrumentos, desarrollar estrategias e implementar, por sí o a través de terceros, programas de apoyo educativo; y h) Cumplir las demás funciones que le encomiende la ley” (Ley N° 18.956, Art. 2).

Además, entre sus responsabilidades se consigna: a) Elaborar las Bases Curriculares y los planes y programas de estudio para la aprobación del Consejo Nacional de Educación; b) Elaborar los Estándares de Aprendizaje de los estudiantes, los otros indicadores de calidad educativa y los estándares indicativos de desempeño para sostenedores y establecimientos educacionales; c) Formular los estándares de desempeño para docentes y directivos; d) Proponer y evaluar las políticas y diseñar e implementar programas y acciones de apoyo técnico-pedagógico para docentes, equipos directivos, asistentes de la educación, sostenedores y establecimientos educacionales; e) Proponer y evaluar las políticas relativas a la formación inicial y continua de docentes; f) Determinar, en coordinación con la Agencia de Calidad de la Educación (ACE), el plan de mediciones nacionales e internacionales de los niveles de aprendizaje de los alumnos; g) Desarrollar estadísticas, indicadores y estudios del sistema educativo en el ámbito de su competencia, y poner a disposición del público la información que con motivo del ejercicio de sus funciones recopile; h) Establecer y administrar los registros públicos que determine la ley; i) Ejecutar las

¹⁹ Ver <http://www.mineduc.cl/>

sanciones que disponga la Superintendencia de Educación o, en su caso, aplicar las sanciones en los ámbitos que determinen las leyes (Ley N° 18.956, Art. 2). Además, está encargado de revisar y aprobar los planes y programas de los establecimientos que decidan no utilizar aquellos provistos por el Ministerio de Educación (Ley N° 20.370, Art. 31).

El Mineduc se vincula con un conjunto de instituciones que se relacionan con la Presidencia de la República a través suyo, tal como la Junta de Jardines Infantiles (JUNJI), la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), entre otros.

El Ministerio se estructura funcional y territorialmente en *Secretarías Regionales Ministeriales* (SEREMI). En la actualidad, existe una Secretaría Regional Ministerial en cada una de las regiones en que se divide administrativamente el país (15), como representante del Ministerio en la región. Algunas de sus atribuciones son: “planificar, normar y supervisar el apoyo pedagógico que se preste, cuando corresponda, en los establecimientos ubicados en su territorio jurisdiccional, cautelando el cumplimiento de los objetivos y políticas educacionales y su correcta adecuación a las necesidades e intereses regionales” (Ley N° 18.956, Art. 15).

En términos operativos, la SEREMI de cada región es la encargada de otorgar el Reconocimiento Oficial según solicitud de un sostenedor; de revocar el Reconocimiento Oficial cuando un establecimiento deje de cumplir los requisitos necesarios para su funcionamiento; y determinar el calendario escolar²⁰ para todos los establecimientos de la región (Ley N° 20.370, Art. 36; Decreto N° 289/2010).

A su vez, los *Departamentos Provinciales* (DEPROV) son organismos desconcentrados funcional y territorialmente de las Secretarías Regionales Ministeriales (en total 42 en el país), y “son los encargados de coordinar el apoyo técnico pedagógico que se preste en los establecimientos educacionales subvencionados y acogidos al Decreto Ley N° 3.166 de su jurisdicción” (Ley N° 18.956, Art. 16).

El Mineduc se vincula con un conjunto de instituciones que se relacionan con la Presidencia de la República a través suyo, tal como la Junta de Jardines Infantiles (JUNJI), la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), entre otros.

²⁰ La determinación del calendario escolar incluye la duración del año lectivo, los rangos de fecha para las actividades del año lectivo (organización y planificación, inicio, vacaciones y finalización), los periodos evaluativos según régimen trimestral o semestral, la autorización para la suspensión de clases, como también su respectiva recuperación, entre otras actividades.

b. Consejo Nacional de Educación²¹: organismo autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio que se relaciona con la Presidencia de la República por medio del Mineduc, cuya misión es cautelar y promover de manera prioritaria, la calidad de la Educación Escolar y de la Educación Superior.

Sus funciones incluyen: a) Aprobar o formular observaciones a las Bases Curriculares y a los programas de estudio para todos los niveles y modalidades del sistema escolar; b) Aprobar o formular observaciones a las adecuaciones curriculares para poblaciones específicas (por ejemplo, pueblos originarios, talentos u otros); c) Aprobar los planes y programas de la Educación Básica y Media y de la modalidad de Adultos desarrollados por el Mineduc; d) Servir de instancia de reclamación ante el rechazo de planes y programas propuestos por los establecimientos; e) Informar sobre el plan de evaluaciones determinados en las Bases Curriculares; f) Informar favorablemente o con observaciones respecto de los estándares de calidad de aprendizaje, calidad y desempeño (todos propuestos por el Ministerio de Educación); e g) Informar favorablemente o con observaciones respecto de las normas de calificación y promoción dictadas por el Mineduc. Además, el CNED tiene una serie de funciones en el ámbito de la Educación Superior (Ley Nº 20.370, Art. 53 y 54). Este organismo no tiene estructura desconcentrada.

c. Agencia de la Calidad de la Educación²² (ACE): servicio público, dotado de personalidad jurídica, patrimonio propio y que se relaciona con el Presidente de la República por medio del Mineduc. Su objetivo es evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, es decir, que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad.

Sus funciones incluyen: a) Evaluar los logros de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo al currículum nacional y por medio de pruebas estandarizadas externas a los establecimientos; b) Evaluar el desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores en base a estándares indicativos y el cumplimiento de otros indicadores de calidad educativa (Para revisar cuáles son los "Otros indicadores de calidad educativa" ver sección 5.7); c) Ordenar los establecimientos en función

²¹ Ver <http://www.cned.cl/>

²² Ver <http://www.agenciaeducacion.cl/>

de su desempeño; d) Validar los mecanismos de evaluación de docentes y directivos; y e) Proporcionar información en materias de su competencia (Ley N° 20.529, Art. 10).

Actualmente la ACE tiene como metas estratégicas potenciar la orientación a las escuelas para desarrollar mejoras educativas, articulándolas con el apoyo que realiza el Ministerio de Educación; resignificar la implementación y uso de las evaluaciones sumativas (principalmente el SIMCE), disminuyendo su enfoque de competencia; ampliar las herramientas de orientación para la mejora (generando nuevos tipos de visitas y servicios de orientación a las escuelas); y desarrollar dispositivos de evaluación formativa.

La agencia tiene presencia en todo el país por medio de cinco Macrozonas (MZ) que permiten dirigir mejor el esfuerzo (www.agenciaeducacion.cl).

d. Superintendencia de Educación Escolar²³ (SIE): servicio público dotado de personalidad jurídica y patrimonio propio que se relaciona con la Presidencia de la República por intermedio del Ministerio de Educación. Su misión es fiscalizar que los sostenedores educacionales (ver punto f de esta sección) se ajusten a la normativa educacional (Ley N° 20.529, Art. 48).

Sus funciones son: fiscalizar la legalidad del uso de los recursos en los establecimientos subvencionados, proporcionar información a las comunidades educativas atendiendo denuncias y reclamos de estos, y aplicar sanciones cuando corresponda.

Este organismo cuenta con presencia regional, especialmente para gestionar las denuncias por parte de la ciudadanía.

Nivel intermedio

e. Sostenedores: son las personas jurídicas de derecho público, tales como municipalidades y otras entidades creadas por ley, y las personas jurídicas de derecho privado cuyo objeto social único sea la educación (Ley N° 20.370, Art. 46). Se encargan de asumir frente al Estado la responsabilidad de mantener el funcionamiento de uno o más establecimientos educativos no existiendo limitaciones respecto del número de centros educativos que puede administrar.

²³ Ver <http://www.supereduc.cl/>

Entre sus responsabilidades se encuentran: a) Cumplir y mantener los requerimientos para recibir el reconocimiento legal del o los establecimientos (ver punto 4.5); b) Disponer y administrar el personal docente, la infraestructura, el equipamiento y el material didáctico; y c) Rendir cuenta pública de los resultados académicos y del uso de los recursos (cuando reciben subvención pública). Asimismo tienen derecho a establecer y ejercer un proyecto educativo, a establecer planes y programas propios para sus establecimientos y, cuando corresponda, a recibir financiamiento del Estado en conformidad a la legislación vigente.

Entre sus atribuciones está la decisión de cerrar sus establecimientos.

Actualmente hay 5.705 sostenedores en el sistema, de los cuales 347²⁴ corresponden a municipalidades (corporaciones municipales o DAEM) y el resto son sostenedores privados que administran establecimientos con o sin financiamiento público.

Calidad jurídica	Nº	%
Corporación municipal	53	0,9
Municipal DAEM	294	5,2
Particular subvencionado	4.934	86,5
Particular pagado	445	7,8
Corporación de administración delegada	17	0,3
Total	5.705	100%

Fuente: Resumen base de datos oficiales sostenedores 2014. Unidad de Estadística, Centro de Estudios, Mineduc.

Un 82,7% (4.720) de los sostenedores administra un único establecimiento, un 8,5% (483) administra dos, un 1,8% (103) administra tres establecimientos, y un 7%, es decir, 399 sostenedores, 4 o más establecimientos.

²⁴ A pesar que existen 346 municipalidades, en la base de datos hay 347 sostenedores registrados; la diferencia se debe a que en Quinta Normal existe tanto una Corporación Municipal como un Departamento de Administración de Educación Municipal.

Los sostenedores públicos (corporaciones y DAEM) administran una mediana de 13 establecimientos que, por lo general, corresponden a un conjunto de establecimientos asociados a un territorio (comuna). Los sostenedores privados con financiamiento público pueden considerarse parcialmente como un nivel intermedio debido a que solo 584, es decir, un 11% del total, administra más de un establecimiento y de estos solo 157 administran 3 o más centros escolares. A diferencia de los sostenedores públicos, los sostenedores privados con financiamiento público no necesariamente están asociados a un territorio.

Nivel local

f. Establecimientos educativos: organismo que pone en práctica la gestión pedagógica y administrativa de un *Proyecto Educativo Institucional* (PEI)²⁵ para ofrecer experiencias educativas dentro del marco de la normativa educativa.

Hay una parte importante de responsabilidades y ámbitos de decisión respecto al establecimiento que, por normativa, son atribución del sostenedor (revisado en la sección anterior). Sin embargo, hay otro conjunto de deberes y derechos que son definidos por ley y que son asumidos por el director del establecimiento. Entre ellas se incluyen: formular, hacer seguimiento y evaluar las metas, objetivos, planes y programas; organizar y orientar el trabajo técnico pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes; y, adoptar medidas para entregar información a los padres, madres y apoderados respecto al funcionamiento del establecimiento y del progreso de sus hijos y pupilos (Ley N° 19.070). En el caso de los directores del sector municipal, estos cuentan con atribuciones en el ámbito administrativo, tales como, la organización, supervisión y evaluación del trabajo de los docentes, pudiendo proponer al sostenedor el término de la relación laboral hasta del 5% de los docentes (siempre y cuando cuente con mala evaluación) (Ley N° 20.501), y sugerir al sostenedor el personal de reemplazo. En el ámbito financiero puede asignar, administrar y controlar los recursos que le ha sido delegado.

²⁵ El PEI es un instrumento diseñado en un establecimiento educativo que "contiene, en forma explícita, principios y objetivos que enmarcan la acción educativa, otorgándole dirección, sentido e integración (...), constituye la principal herramienta para la definición de las claves educativas que se busca destacar y trabajar durante el ciclo de mejoramiento continuo" (Mineduc, 2015a).

Para el cumplimiento del PEI las atribuciones del director además incluyen, entre otras, decidir el tamaño de las clases, la agrupación de los estudiantes, las estrategias para apoyar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, la organización de liderazgo de la escuela, y el uso de las instalaciones escolares.

Diferencias en la autonomía entre escuelas públicas y escuelas privadas con financiamiento público

Las dos principales diferencias en relación a la autonomía, radican en las asociadas a la contratación y despido del personal y la compra de bienes y servicios.

En el caso de los establecimientos municipales (DAEM o corporación municipal), los docentes y directivos están acogidos al *Estatuto Docente* que impone ciertos procedimientos para la contratación, salarios y despidos del personal (ver sección 4.6 y 5.4). Cada sostenedor es el encargado de cumplir esa normativa. El personal de apoyo es contratado mediante el Código del Trabajo (Ley N° 18.620), que es el cuerpo normativo que regula las relaciones laborales entre trabajadores y empleadores a nivel nacional. En tanto la compra de productos y servicios se encuentra regulada por la Ley N° 19.886 (2003) *Ley de bases sobre contratos administrativos de suministro y prestación de servicios* (Ley de Compras).

El personal de los establecimientos particulares subvencionados es contratado exclusivamente mediante el Código del Trabajo. En tanto, las compras de bienes y servicios no se encuentran sujetas a ninguna reglamentación adicional a las restricciones propias del tipo de subvención obtenida desde el Estado.

Cambios recientes y futuros en la distribución de responsabilidades

En el nivel central la actual distribución de responsabilidades es relativamente nueva²⁶. El Sistema de Aseguramiento de la Calidad -integrado por Mineduc, CNED, ACE y SIE- se instaura recién el año 2011 con la Ley SAC. Antes de esta ley, solo existía el Mineduc y el CNED, este último creado en la LGE el año 2009, por ende, la actual distribución de responsabilidades es bastante reciente.

Al interior del nivel central, hay una modificación aprobada recientemente: la Ley Nº 20.835 *Que crea la Subsecretaría de Educación Parvularia e Intendencia de Educación Parvularia*, y está en elaboración un proyecto que reforma la Educación Superior. Estas iniciativas apuntan, entre otros aspectos, a reorganizar y hacer más eficiente el cumplimiento de responsabilidades de las instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

En el nivel intermedio, actualmente existe un Proyecto de Ley que modifica este nivel, el cual propone crear un *Sistema de Educación Pública*. La iniciativa consiste en la creación de un organismo perteneciente al Mineduc denominado *Dirección Nacional de Educación Pública*, que será el encargado de coordinar los *Servicios Locales de Educación* que reemplazan a los municipios como sostenedores públicos. Se propone que estos nuevos organismos tengan como único objetivo los fines educativos, siendo los encargados de administrar un conjunto de establecimientos agrupados según ubicación geográfica y/o características culturales. En concreto, este proyecto propone el traspaso de los establecimientos desde los 345 sostenedores municipales a 76 servicios locales que dependerán de la Dirección Nacional de Educación.

En el nivel local no se identifican cambios en sus funciones y responsabilidades en el corto o mediano plazo.

²⁶ Estos cambios se originan como parte de las conclusiones y recomendaciones del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación de 2006 (Consejo fue convocado por la Presidenta Michelle Bachelet, el 7 de junio de 2006 a partir de las movilizaciones estudiantiles). Esta instancia concluyó que el sistema educativo chileno debía ser fortalecido con acciones de aseguramiento de la calidad y equidad, que incorporaran mayor control y también más y mejor apoyo a las escuelas. Ante este diagnóstico, se propone modificar la arquitectura del sistema educacional, incorporando un Sistema de Aseguramiento de la Calidad (García-Huidobro y Concha, 2009b). Estas recomendaciones finalmente se vieron reflejadas en la LGE y la Ley SAC.

2.5 LOS MECANISMOS DE MERCADO EN EL SISTEMA ESCOLAR

Esta sección profundiza en los mecanismos de mercado vigentes en la prestación de servicios educativos, tales como, la competencia entre escuelas, el financiamiento público a escuelas privadas, la posibilidad de las familias de elegir la escuela a que asisten sus hijos, los mecanismos de información a la comunidad respecto del desempeño de los establecimientos, y los criterios de selección de los establecimientos cuando la demanda supera la oferta.

Financiamiento

Desde la década de 1980, uno de los principales mecanismos de mercado para la prestación de servicios educativos ha sido la forma cómo se financia la provisión de educación. El financiamiento de la educación de los establecimientos municipales y particulares subvencionados se realiza mediante el mismo mecanismo: subvención a la demanda (*voucher*), impulsando a los establecimientos educacionales a competir entre sí por la matrícula de los estudiantes. De esta forma, los establecimientos que reciben recursos públicos deben generar estrategias para matricular estudiantes y así obtener financiamiento (Para más información sobre los criterios para el cálculo del monto de subvención, ver sección 4.2).

Este sistema es posible debido a que las familias tienen derecho a elegir los establecimientos educacionales de su preferencia para sus hijos y/o pupilos (Ley N° 20.370, Artículo 4, Inciso cuarto). Recientemente, con la aprobación de la Ley de Inclusión se intenta garantizar de manera más efectiva la libertad de las familias para elegir escuelas, en tanto establece el fin del financiamiento compartido (aportes exigidos a las familias).

Requisitos de selección y admisión de estudiantes

Los requisitos de admisión o selección de estudiantes por parte de los establecimientos que reciben financiamiento público, están regulados por la LGE, la cual establece que los procesos de admisión para aquellos establecimientos con subvención del Estado (municipales o particulares) con oferta educativa entre NT1 y 6°

La Ley de Inclusión establece para los establecimientos que reciben financiamiento del Estado, dos etapas para la selección de estudiantes: postulación y admisión.

básico, en ningún caso podrán considerar el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante. Asimismo, en dichos procesos no será requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del postulante (Ley N° 20.370, Art. 12). Los establecimientos particulares pagados, es decir, sin financiamiento público no están sujetos a ninguna reglamentación especial.

Sin embargo, a pesar de estas regulaciones existen evidencias respecto a que aun cuando existe una normativa, los establecimientos que reciben subvenciones del Estado exigen algún tipo de requisito de ingreso a las familias, situación que la institucionalidad de fiscalización no ha logrado evitar (Carrasco et al., 2014). Esto se suma a un diagnóstico que afirma que son “los establecimientos quienes escogen a sus estudiantes de conformidad al capital social, económico y cultural de las familias” (Mensaje Presidenta de la República, 2014).

Así, para garantizar el derecho constitucional de las familias de escoger el establecimiento de su preferencia, la Ley de Inclusión – que entra en vigencia paulatinamente a partir del año 2016– regula de manera más precisa los mecanismos de selección de estudiantes por parte de los establecimientos.

La Ley de Inclusión establece para los establecimientos que reciben financiamiento del Estado, dos etapas para la selección de estudiantes: postulación y admisión.

El primero se realizará directamente en los establecimientos educacionales y de preferencia por las familias por medio de un registro que el Mineduc pondrá a disposición de la comunidad. En el caso que los cupos disponibles por el establecimiento sean suficientes en relación al número de postulaciones, todos los estudiantes que postulen a ese establecimiento educacional deberán ser admitidos.

En el caso que los cupos disponibles por el establecimiento sean insuficientes en relación al número de postulaciones: *“los establecimientos educacionales deberán aplicar un procedimiento de admisión aleatorio definido por éstos, de entre los mecanismos que ponga a su disposición el Ministerio de Educación, que deberán ser objetivos y transparentes. Dicho procedimiento de admisión deberá considerar los siguientes criterios de prioridad en orden sucesivo, para su incorporación directa a la lista de admisión del establecimiento:*

a) Existencia de hermanas o hermanos que postulen o se encuentren matriculados en el mismo establecimiento.

b) Incorporación del 15% de estudiantes prioritarios²⁷, de conformidad al artículo 6º, letra a) ter.

c) La condición de hijo o hija de un profesor o profesora, asistente de la educación, manipulador o manipuladora de alimentos o cualquier otro trabajador o trabajadora que preste servicios permanentes en el establecimiento educacional.

d) La circunstancia de haber estado matriculado anteriormente en el establecimiento educacional al que se postula, salvo que el postulante hubiere sido expulsado con anterioridad del mismo.

Si aplicando el procedimiento señalado en el inciso anterior, se presentara el caso que el número de postulantes que cumple con un mismo criterio es superior al número de vacantes que informa el establecimiento, se aplicará respecto de dichos postulantes el sistema de admisión aleatorio definido por el establecimiento (Ley N° 20.845, Artículo 7º ter.).

Además, la Ley de Inclusión restringe a los establecimientos que reciban aportes del Estado que consideren el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante, o la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del postulante, tales como, nivel de escolaridad, estado civil y situación patrimonial de las familias. Esta ley no contempla reglamentación para el sector particular sin financiamiento público en tanto selección de estudiantes.

Mecanismos de información a la comunidad

Un sistema sustentado en la competencia y la elección entre escuelas requiere de mecanismos de información a la comunidad respecto del desempeño de los establecimientos. Al año 2015, el principal mecanismo que informaba sobre el rendimiento de las escuelas eran los resultados de la prueba SIMCE (ver sección 2.3), los que eran entregados a la comunidad agregados por asignatura, por nivel educativo y por establecimiento. Sin embargo, a partir de lo establecido por la Ley de Aseguramiento de la Calidad (Ley N° 20.529) se crean nuevos instrumentos que permiten conocer e informar el desempeño de los establecimientos.

²⁷ Estudiantes prioritarios son aquellos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares puede dificultar sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo.

En términos de calidad de la educación, se establece la obligatoriedad de una evaluación de desempeño para todos los establecimientos educacionales que cuentan con Reconocimiento Oficial (público y privados), que mide tanto resultados de aprendizaje de los estudiantes como también el grado de cumplimiento de otros indicadores de calidad educativa. Según este resultado, los establecimientos serán asignados a categorías de desempeño, proceso denominado según la Ley SAC como Ordenación²⁸ (Más información sobre los “Otros indicadores de calidad” en la sección 5.7).

La Ley de Aseguramiento de la Calidad también establece que los resultados de esta evaluación de desempeño deberán ser ampliamente difundidos a la comunidad escolar. En el caso de las familias, estas deberán recibir información relevante de su establecimiento que sea de fácil comprensión y comparable en el tiempo. Además, se incluirá información sobre los establecimientos de la misma comuna y de comunas cercanas. Este proceso de evaluación y difusión estará a cargo de la ACE.

En término de gestión y uso de recursos, la Ley SAC también establece que los establecimientos que reciben subvención deben hacer pública su información financiera (Para más información ver sección 6.3).

Otros mecanismos de mercado presentes en el sistema escolar

Hasta la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión, el sistema escolar chileno permitía a los sostenedores particulares subvencionados lucrar con los recursos obtenidos de la subvención o el financiamiento compartido aportado por las familias. Esto se ha hecho explícito en el mensaje presidencial que fundamenta la Ley de Inclusión: “...en las últimas dos décadas se han abierto cerca de 2.000 establecimientos particulares subvencionados, de los cuales más del 85% tiene una estructura jurídica que les permite tener fines de lucro” (Mensaje Presidenta de la República, 2014).

Sin embargo, la Ley de Inclusión (2015) establece que “todos los sostenedores que reciban subvenciones o aportes regulares del Estado no podrán perseguir fines de lucro, y deberán destinar de manera íntegra y exclusiva esos aportes y cualesquiera otros ingresos a fines educativos. Asimismo, deberán rendir cuenta pública

²⁸ Al año 2015, este proceso estaba en la fase piloto de implementación.

respecto de su uso y estarán sujetos a la fiscalización y auditoría de la Superintendencia de Educación” (Ley N° 20.845, Art. 9, Letra b), cambio que será implementado en forma paulatina hasta el año 2017.

Mecanismos de competencia entre escuelas adicionales a la matrícula. En el actual sistema los establecimientos no solo compiten por la matrícula de los estudiantes para obtener financiamiento, también existen otros sistemas de incentivos económicos sustentados en la competencia.

Es el caso del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados (SNED), el cual es un sistema de evaluación que apunta al mejoramiento continuo de los establecimientos mediante un incentivo y reconocimiento a los docentes y asistentes de la educación de los establecimientos con mejor desempeño en cada región. El SNED contempla la entrega de un beneficio económico denominado Subvención por Desempeño de Excelencia que debe ser utilizado específicamente para aumentar las remuneraciones del personal del establecimiento (SNED, 2012-2013, 2013).

La determinación de los mejores se realiza a partir de la comparación de un grupo de establecimientos (con características contextuales similares), siendo ganadores aquellos con mejores puntajes que representan, en el agregado, hasta el 35% de la matrícula regional. No existe la opción que ante la superación de un mínimo de puntaje, la totalidad de esos establecimientos sean clasificados como ganadores de la subvención. Cabe señalar que los resultados de este sistema también son informados a la comunidad escolar.

2.6 DESEMPEÑOS DEL SISTEMA ESCOLAR

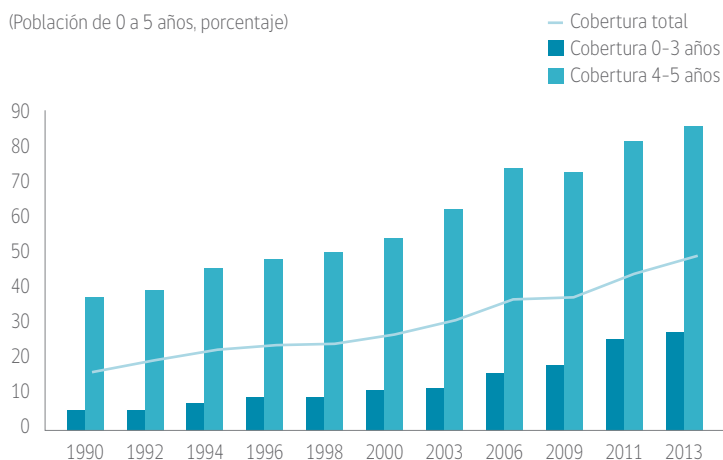
Esta sección aborda información relacionada con las tasas de acceso, participación y completación en los diferentes niveles del sistema escolar, los resultados en pruebas estandarizadas y los niveles educativos alcanzados por la población.

Acceso, participación y completación

En el año 2013, la cobertura neta total²⁹ en Educación Parvularia fue de un 49,1%, indicador que tuvo un aumento sostenido desde el año 1990. Sin embargo, en la siguiente tabla se puede observar que hay importantes diferencias según los tramos de edades (0-3 y 4-5).

Gráfico 2.2: Cobertura total, cobertura 0-3 años, y cobertura 4-5 años en Educación Parvularia

(Población de 0 a 5 años, porcentaje)



Fuente: Encuesta Casen 2013, 2011, 2009, 2006, 2003, 2000, 1998, 1996, 1994, 1992, y 1990.

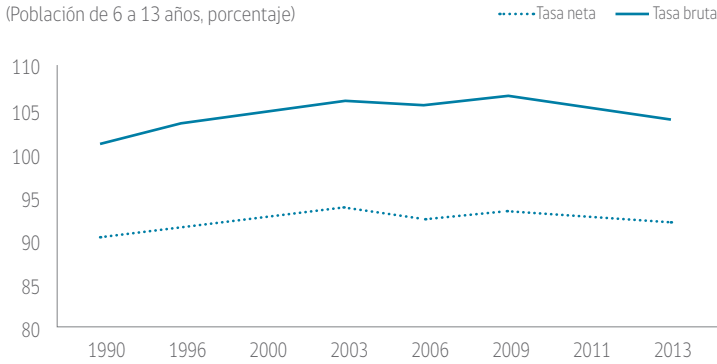
En Educación Básica la cobertura bruta³⁰ y neta³¹ alcanzó un 103.9% y un 91.9% respectivamente, manteniéndose estable desde el año 1990.

²⁹ Tasa Neta de Educación Parvularia (0-5 años): número total de niños y niñas de 0 a 5 años que asisten a Educación Parvularia dividido por la población de 0 a 5 años.

³⁰ Tasa Bruta de Educación Básica: número total de niños y niñas que asisten a Educación Básica dividido por la población de 6 a 13 años. Este indicador puede superar el 100%.

³¹ Tasa Neta de Educación Básica: número total de niños y niñas de 6 a 13 años que asisten a Educación Básica dividido por la población de 6 a 13 años.

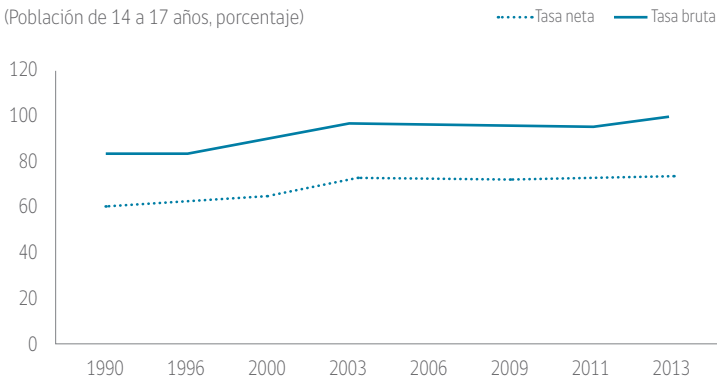
Gráfico 2.3: Cobertura (tasas netas y brutas) de niños y niñas de 6 a 13 años en Educación Básica (1990-2013)



Fuente: Encuesta Casen 2013, 2011, 2009, 2006, 2003, 2000, 1996, y 1990.

En Educación Media, las tasas brutas³² y netas³³ alcanzan un 98,4% y un 73,3% respectivamente, aumentando fuertemente entre el año 1990 y 2003. A partir del año 2003, la tasa neta se ha mantenido relativamente estable, sin embargo, en la tasa bruta es posible observar un aumento de casi un 4% respecto al periodo anterior, lo que implica que una mayor cantidad de personas se encuentra en este nivel de educación, independiente de su edad.

Gráfico 2.4: Cobertura (tasas netas y brutas) de niños y niñas de 14 a 17 años en Educación Media (1990-2013)



Fuente: Encuesta Casen 2013, 2011, 2009, 2006, 2003, 2000, 1996, y 1990.

³² Tasa Bruta de Educación Media: número total de niños, niñas y adolescentes que asisten a Educación Media dividido por la población de 14 a 17 años. Este indicador puede superar el 100%.

³³ Tasa Neta de Educación Media: número total de niños, niñas y adolescentes de 14 a 17 años que asisten a Educación Media dividido por la población de 14 a 17 años.

En relación con los indicadores de completación, el sistema chileno calcula un conjunto de indicadores que permiten monitorear el desempeño de una cohorte completa. En la siguiente tabla es posible observar que al comparar los desempeños de los años 2004 y 2014 con los del año 1994, ha disminuido el tiempo que demoran los estudiantes en terminar cada uno de los niveles, y han aumentado los niveles de retención en el sistema escolar. Sin embargo, mientras en Enseñanza Básica la mejora es sostenida, en Educación Media no se ha logrado mantener los valores que se alcanzaron durante la década pasada.

Cuadro 2.10: Indicadores de cohorte en Educación Básica y Media, 1994, 1995, 2004 y 2014

Indicadores de cohorte	Básica			Media		
	1994	2004	2014	1995	2004	2014
Tasa de éxito oportuno ³⁴	40,9	64,6	63,7	43,8	66,9	58,6
Tasa de éxito total ³⁵	72,5	87,2	87,7	66,1	82,3	78,9
Tiempo de egreso [años] ³⁶	8,5	8,3	8,3	4,4	4,2	4,3
Retención del sistema ³⁷	78,6	89,4	92,7	70	84,2	80,9

Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, Encuesta Casen 2013.

Nivel educacional y años de escolaridad alcanzados por la población

Con datos de la encuesta CASEN 2013, es posible conocer que en promedio la población de 15 años o más posee 10,8 años de escolaridad, lo que es prácticamente un año más respecto a los años de escolaridad promedio del año 2000 (9,9 años).

Sin embargo, tal como puede observarse en los cuadros 2.11 y 2.12, esta situación presenta diferencias según grupos de edad o situación económica, dando cuenta que el sistema aún presenta inequidades.

³⁴ Tasa de éxito oportuno: es la proporción de estudiantes que egresa en el período de años correspondiente al nivel educacional (8 años para básica y 4 para media), en relación a la matrícula inicial del primer grado.

³⁵ Tasa de éxito total: es la proporción de alumnos que egresa en el período definido para la cohorte (11 años para básica y 6 para media), en relación a la matrícula inicial del primer grado.

³⁶ Tiempo de egreso: refiere al número promedio de años que toman los graduados para completar el nivel.

³⁷ Tasa de retención del sistema: es el número total de alumnos evaluados en el último grado (8º año básico y 4º medio) en relación a la matrícula inicial de la cohorte.

Cuadro 2.11: Años promedio de escolaridad de las personas de 15 años o más por quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar y zona (2013)

	I	II	III	IV	V
Urbano	9,2	10	10,6	11,5	14,2
Rural	7,3	8,1	8,4	9,4	11,6

Fuente: Encuesta Casen 2013, Ministerio de Desarrollo Social.

Cuadro 2.12: Años promedio de escolaridad de las personas de 19 años o más según tramo de edad, 1990-2013

	1990	1992	1994	1996	1998	2000	2003	2006	2009	2011	2013
19 a 29 años	10,5	10,6	11	11,3	11,5	11,7	12	12,4	12,5	12,7	12,9
30 a 44 años	9,6	9,7	10	10,3	10,5	10,7	11	11,1	11,3	11,5	12
45 a 59 años	7,7	7,8	7,9	8,2	8,6	9,1	9,5	9,5	10	10,1	10,4
60 años o más	6	6,1	6	6,1	6,3	6,4	6,6	6,5	7,2	7,2	7,6

Fuente: Encuesta Casen 2013, Ministerio de Desarrollo Social.

Con todo, es posible observar cómo desde el año 1990, ha aumentado el porcentaje de población con Educación Media completa y con Educación Superior (incompleta y completa).

Cuadro 2.13: Porcentaje de la población según último nivel educacional alcanzado (1990-2013)

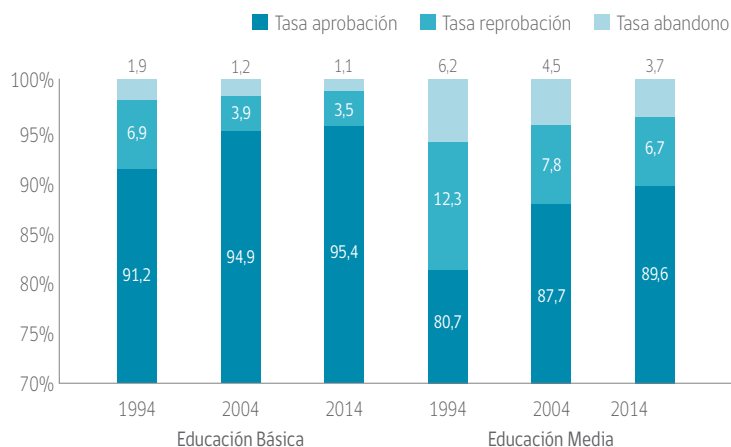
	Sin educación formal	Básica incompleta	Básica completa	Media incompleta	Media completa	Superior incompleta	Superior completa	Sin datos
1990	4,9	23	17,6	15,5	21,8	8,5	7,1	1,5
2000	3,5	18,2	12,2	17,6	27,1	8,3	12	1
2013	2,7	13,7	11,6	13,2	29,9	11,9	16,5	0,5

Fuente: Encuesta Casen 2013, Ministerio de Desarrollo Social.

Desempeño de los estudiantes chilenos

En relación al desempeño en Educación Básica, la tasa de aprobación³⁸ es de un 95,4%, la de reprobación³⁹ es del 3,5% y la de abandono⁴⁰ es del 1,2%, situación que se ha mantenido relativamente estable desde el año 2004. En Educación Media, los valores tanto de reprobación como de abandono son más altos que en Educación Básica, sin embargo, siguen descendiendo.

Gráfico 2.5: Tasa de aprobación, reprobación y abandono en Educación Básica y Media, 1994, 2004 y 2014



Fuente: Bases de datos rendimiento 2004, 2009 y 2014, Centro de Estudios, Mineduc.

En el sistema escolar chileno se aplican varios instrumentos para medir el desempeño académico de los estudiantes y de los establecimientos. A nivel nacional se implementa la prueba estandarizada SIMCE⁴¹ (ver sección 2.5), y a nivel internacional Chile participa en distintos estudios internacionales, entre ellos, PISA, ICILS, PIRLS, TERCE, TIMMS y ICSS.

³⁸ Tasa de aprobación: proporción entre el número de aprobados (estudiantes que rinden satisfactoriamente sus evaluaciones de acuerdo a la legislación vigente durante un año lectivo) y el universo de evaluación.

³⁹ Tasa de reprobación: proporción entre el número de reprobados (estudiantes que no rinden satisfactoriamente sus evaluaciones durante un año lectivo) y el universo de evaluación.

⁴⁰ Tasa de abandono: proporción entre el número total de estudiantes que se retiran del sistema escolar durante el año (que por retiro formal o no formal no están en condiciones de ser evaluados).

⁴¹ La versión del SIMCE 2014 aplicada a 4º año básico, midió los aprendizajes en Matemática, Lectura e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Tanto en las pruebas nacionales como internacionales es posible observar que el rendimiento de los estudiantes chilenos ha ido en ascenso en los últimos años, especialmente en Educación Primaria.

Así, en la prueba nacional SIMCE aplicada a 4º básico, se observa que en los últimos 10 años se ha aumentado 10 puntos en Matemática y 11 en Lenguaje.

Cuadro 2.14: Puntajes promedio nacionales de las pruebas SIMCE de Lectura⁴² y Matemática⁴³ 4º básico, 2005-2014

Asignatura/año	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Matemática	248	248	246	247	253	253	259	262	256	256
Lectura	255	253	254	260	662	271	267	268	264	264

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2015.

Nota: Una diferencia de 5 o más puntos es significativa.

En el nivel de Educación Media, si bien ha existido un aumento de puntaje en Matemática aproximadamente de 20 puntos, en Lenguaje la situación se ha mantenido relativamente estable.⁴⁴

Cuadro 2.15: Puntajes promedio nacionales de las pruebas SIMCE de Lectura⁴⁵ y Matemática⁴⁶ 2º medio, 2003-2014

Asignatura/año	2003	2006	2008	2010	2012	2013	2014
Matemática	246	252	250	256	265	267	265
Lenguaje	253	254	255	259	259	254	252

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2015.

⁴² Como referencia, los Estándares de Aprendizaje para 4º básico en Lenguaje definen que un puntaje inferior a los 241 puntos es considerado como insuficiente, entre 241 y 283 puntos como elemental y mayor o igual a 284 puntos es considerado como adecuado (Estándares de Aprendizaje 4º básico Lenguaje).

⁴³ Como referencia, los Estándares de Aprendizaje para 4º básico en Matemática definen que un puntaje inferior a los 245 puntos es considerado como insuficiente, entre 241 y 294 puntos como elemental y mayor o igual a 295 puntos es considerado como adecuado (Estándares de Aprendizaje 4º básico Matemática).

⁴⁴ Esta alza y descenso está siendo investigada.

⁴⁵ Como referencia, los Estándares de Aprendizaje para 2º medio Lenguaje definen que un puntaje inferior a los 250 puntos es considerado como insuficiente, entre 241 y menos de 295 puntos como elemental y mayor o igual a 295 puntos es considerado como adecuado (Estándares de Aprendizaje 2º medio Lenguaje, Decreto en trámite).

⁴⁶ Como referencia, los Estándares de Aprendizaje para 2º medio Matemática definen que un puntaje inferior a los 252 puntos es considerado como insuficiente, entre 252 y menos de 319 puntos como elemental y mayor o igual a 319 puntos es considerado como adecuado (Estándares de Aprendizaje 2º medio Lenguaje, Decreto en trámite).

En las pruebas internacionales también es posible encontrar evidencias respecto a una mejora en los resultados en algunas disciplinas.

En PISA, es posible observar un avance en los resultados en Lenguaje en los estudiantes de 15 años. Comparando los puntajes entre 2000 al 2012 se observa un aumento de 41 puntos, diferencia que es estadísticamente significativa.

Cuadro 2.16: Puntajes promedio en la prueba PISA Lenguaje, 2000-2012

2000	2006	2009	2012
410	442	449	441

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2015.

En Lectura digital de PISA 2012, también es posible detectar una mejora significativa de 17 puntos entre la aplicación del año 2009 (435 puntos) y la aplicación del año 2012 (452 puntos).

En TERCE también se evidencia un aumento significativo de los puntajes en Lectura en los estudiantes de 6° básico, con un aumento de 11 puntos desde la última medición de SERCE. Además, hay un importante aumento en Matemática, 3° básico, de 53 puntos, y en 6° básico se observa un aumento significativo –desde el punto de vista estadístico– de 64 puntos.

Cuadro 2.17: Puntajes promedio en las pruebas SERCE y TERCE Lenguaje y Matemática 3° básico y Matemática 6° básico, 2006-2013

	Lectura 3° básico	Matemática 3° básico	Matemática 6° básico
SERCE (2006)	546	529	517
TERCE (2013)	557	582	581

Fuente: Presentación del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, Agencia de Calidad de la Educación (2015a).

Estos avances, a su vez, han permitido posicionar a Chile como uno de los países con mejores resultados en la región, considerando 14 países participantes⁴⁷.

Así también se observa en la prueba PISA 2012, donde los estudiantes chilenos se ubican por sobre el promedio latinoamericano tanto en Matemática (26 puntos) como en Lenguaje (28 puntos). Sin embargo, ambas pruebas se ubican bajo el promedio de los países OCDE con 71 puntos menos en Matemática y 55 puntos menos en Lenguaje.

Cuadro 2.18: Promedio PISA 2012 en la escala de Matemática y Lenguaje. Comparación internacional

	Matemática	Lenguaje
Chile	423	441
México	413	424
Uruguay	409	411
Costa Rica	407	441
Brasil	391	410
Argentina	388	396
Colombia	376	403
Perú	368	384
5 más bajos	376	391
Latinoamérica	397	413
Sudeste asiático	433	436
Europa Este	470	465
Promedio OCDE	494	496
5 mejores	572	546

Fuente: Base de datos PISA 2012 [Análisis de la Agencia de Calidad de la Educación], OCDE, 2013.

Este último análisis también permite afirmar que si bien se han logrado avances con respecto al desempeño académico de los estudiantes, todavía no se han alcanzado los niveles de logros del promedio de los países de la OECD.

Según sexo, es posible encontrar diferencias significativas en la prueba SIMCE de Lectura de 4º básico, con un rendimiento 11 puntos superior de las mujeres respecto de los hombres.

⁴⁷ Ver <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios-e-investigaciones/estudios-internacionales/terce/>

Incluso, a nivel nacional, los puntajes SIMCE promedio no alcanzan a clasificarse dentro del rango de los puntajes definidos como aceptables por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

Cuadro 2.19: Puntajes de corte en la prueba SIMCE 2014 para nivel de aprendizaje Adecuado en las asignaturas Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Lectura y Matemática

Asignatura ⁴⁸	Curso	Adecuado	Puntaje SIMCE 2014
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	8º básico	≥ 296	261
	Lectura		
	2º básico	≥ 265	255
	4º básico	≥ 284	256
	8º básico	≥ 292	240
Matemática	4º básico	≥ 295	264
	8º básico	≥ 297	261

Fuente: Elaboración propia.

Diferencias de desempeño según características de los estudiantes

Junto con esto, también se pueden identificar algunas brechas de desempeño a partir de las características de los estudiantes, encontrando diferencias en los puntajes obtenidos según sexo, grupo socioeconómico y etnia⁴⁹.

Según sexo, es posible encontrar diferencias significativas en la prueba SIMCE de Lectura de 4º básico, con un rendimiento 11 puntos superior de las mujeres respecto de los hombres. En 2º medio se puede observar que hay diferencias significativas tanto en la prueba SIMCE de Matemática como la de Lenguaje. En Matemática los hombres tienen mejor rendimiento que las mujeres (5 puntos mejor) y en la prueba de Lenguaje se invierte el resultado, esto es, las mujeres obtienen en promedio 13 puntos más que los hombres.

⁴⁸ Solo se consideran las asignaturas con estándares aprobados y en vigencia, y pruebas que hayan sido aplicadas en dos oportunidades o más.

⁴⁹ Actualmente el sistema escolar chileno no registra rendimiento académico en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, por lo tanto, no es posible reportar desempeño académico de estos estudiantes.

Cuadro 2.20: Puntajes promedio nacionales obtenidos por mujeres y hombres en las pruebas SIMCE 4º básico y 2º medio, 2014

	Asignatura	Mujeres	Hombres
4º básico	Matemática	255	257
	Lectura	270	259
2º medio	Matemática	262	267
	Lectura	259	246

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2015.

Estas diferencias también pueden encontrarse en mediciones internacionales como PISA y TERCE. En PISA, mientras los hombres obtienen 436 puntos promedio en Matemática, las mujeres obtienen 411 puntos, es decir, 25 puntos menos. En Lenguaje la relación se invierte, las mujeres obtienen 452 puntos promedio, 22 puntos más que los hombres. En tanto, en TERCE, las diferencias pueden encontrarse en Lenguaje y no en Matemática ni en Ciencias. En el caso de Lenguaje, a las niñas les va significamente mejor tanto en 3º (22 puntos más) como en 6º básico (27 puntos más).

Según el grupo socioeconómico, también es posible observar diferencias en el puntaje de las pruebas SIMCE de 4º básico, específicamente entre el nivel socioeconómico más bajo y el más alto, con 50 y 60 puntos respectivamente. En 2º medio ocurre lo mismo, mientras en la prueba de Matemática hay 117 puntos de diferencia entre el grupo bajo y alto, en la prueba de Lenguaje hay 67 puntos de diferencia entre ambos.

Cuadro 2.21: Puntajes promedio nacionales obtenidos por grupos socioeconómico en Matemática y Lenguaje en las pruebas SIMCE 4º básico y 2º medio, 2014

	Asignatura	Bajo	Medio bajo	Medio	Medio alto	Alto
4º básico	Matemática	234	243	257	274	296
	Lectura	245	251	265	281	298
2º medio	Matemática	217	243	281	308	334
	Lectura	223	240	264	278	290

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2015.

Internacionalmente se confirma esta situación; en PISA es posible observar una diferencia de 111 puntos en la prueba de Matemática entre el nivel más bajo y el más alto (aunque el puntaje promedio de los estudiantes con el nivel socioeconómico/cultural más alto sigue siendo más bajo que el promedio de la OCDE). En el caso de Lenguaje, la diferencia alcanza a 101 puntos entre ambos grupos y, en este caso, el grupo de nivel más alto obtiene el mismo puntaje que el promedio OCDE.

Cuadro 2.22: Promedio en la escala de Matemática y Lenguaje según grupos⁵⁰ de nivel socioeconómico y cultural basado en ESCS⁵¹

	Bajo	Medio bajo	Medio	Medio alto	Alto
Matemática	374	402	419	436	485
Lectura	395	424	439	457	496

Fuente: Base de datos PISA 2012 [Análisis de la Agencia de Calidad de la Educación], OCDE (2013).

Estos resultados son consistentes con los resultados de TERCE. La brecha de resultados en Lectura entre estudiantes del quintil más bajo y más alto es de 84 puntos en 3º básico y 74 en 6º básico. En Matemática, la brecha de resultados es de 88 puntos en 3º básico y 93 puntos en 6º básico entre estudiantes del quintil más bajo y los del quintil más alto.

Según pertenencia a comunidades indígenas, también es posible observar diferencias en los puntajes de las pruebas SIMCE. Para la prueba de 2º básico hay alrededor de 10 puntos de diferencia en el rendimiento de estudiantes pertenecientes a la etnia mapuche (la mayoritaria a nivel nacional) y de aquellos que no pertenecen a ninguna etnia.

⁵⁰ Cada grupo corresponde al 20% de la población.

⁵¹ Sigla en inglés "Economic, Social and Cultural Status Index".

Cuadro 2.23: Puntajes promedio obtenidos por etnias¹ en Lectura, Matemática y Ciencias Naturales en la prueba SIMCE 2° básico

	Lectura		Matemática		Ciencias Naturales	
	Puntaje promedio	Nº estudiantes	Puntaje promedio	Nº estudiantes	Puntaje promedio	Nº estudiantes
No pertenece a ninguna etnia	264	229.367	256	229.367	256	229.367
Aymara	252	1.113	252	1.113	243	1.113
Mapuche	254	11.128	243	11.128	244	11.128

Fuente: Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, Mineduc. Base utilizada: SIMCE 2° básico, 2013.

Nota¹: Etnia corresponde a una categoría autodeclarada por los apoderados.

Desempeño académico de los establecimientos

En relación a las características de los establecimientos, en un análisis realizado por la Agencia de Calidad de la Educación al comparar los puntajes brutos de las pruebas SIMCE según dependencia administrativa, se observa un desempeño inferior en los establecimientos municipales respecto de los particulares subvencionados, sin embargo, al controlar por grupo socioeconómico, las diferencias significativas entre dependencias desaparecen (Agencia de Calidad de la Educación, 2014a).

Similarmente, en una comparación directa, se observa una variación en los puntajes de las pruebas PISA según dependencia administrativa del establecimiento que señalaría un déficit de logro en el sector público, no obstante, cabe tener en cuenta que en el sistema escolar chileno los estudiantes socioeconómicamente desaventajados están concentrados en los establecimientos municipales mientras que el sector particular tiene la mayor concentración de estudiantes de alto nivel socioeconómico (Agencia de Calidad de la Educación, 2014b).

Cuadro 2.24: Promedio en la escala de Matemática según dependencia administrativa del establecimiento

	Matemática	Lenguaje
Municipal	391	412
Particular subvencionado	430	449
Particular pagado	518	522
Latinoamérica	397	413
Promedio OCDE	494	496
5 mejores	572	546

Fuente: Base de datos PISA 2012 [Análisis de la Agencia de Calidad de la Educación], OCDE (2013).

Finalmente en TERCE, cuando se comparan los resultados de los establecimientos privados subvencionados y municipales se observa una ventaja significativa de los primeros por sobre los segundos (para todas las pruebas); no obstante, al controlar por el nivel socioeconómico, las diferencias dejan de ser significativas.

2.7 POLÍTICAS PARA LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN

En Chile existen políticas específicas para avanzar en la equidad del sistema educativo. Entre el conjunto de políticas que existen para este fin, destaca la Ley Subvención Educación Preferencial (SEP), el Programa de Integración Escolar (PIE), la Ley de Inclusión y los programas de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). A continuación se describen los objetivos y destinatarios de cada uno de estos programas:

Ley Subvención Educación Preferencial (SEP)

Una de las principales políticas orientadas a estudiantes que proceden de familias con bajos ingresos es la Ley N° 20.248 (2008) *Ley Subvención Educación Preferencial (SEP)*. Esta iniciativa tiene como objetivo “mejorar la calidad y equidad de la educación en los establecimientos educacionales que atienden estudiantes cuyas condiciones socioeconómicas pueden afectar su rendimiento escolar; para avanzar hacia una educación con mejores oportunidades para todos” (sep.mineduc.cl).

Esta ley reconoce y asume los mayores costes económicos de educar a estudiantes en situación de vulnerabilidad (definidos como estudiantes prioritarios), otorgando un mayor monto de subvención a los centros escolares que matriculen a niños y niñas procedentes de entornos de vulnerabilidad social y económica.

Para percibir estos recursos, el sostenedor debe firmar un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, donde se compromete a destinar los recursos adicionales para dar cumplimiento a un Plan de Mejoramiento Educativo. Este instrumento contiene iniciativas que apoyan con especial énfasis a los estudiantes prioritarios, y aportan con acciones de apoyo técnico-pedagógico para mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes con bajo rendimiento académico.

Actualmente hay más de 8.000 establecimientos educacionales incorporados voluntariamente al régimen de la SEP (sep.mineduc.cl).

Programa de Integración Escolar (PIE)

En el caso de estudiantes con necesidades especiales, existe el Programa de Integración Escolar (PIE)⁵² creado en 2009, y cuyo objetivo es “contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en los establecimientos educacionales, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los Objetivos de Aprendizaje de todos y cada uno de las y los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan NEE, sean estas de carácter permanente o transitorias.”⁵³

Este programa consiste en la entrega de recursos económicos adicionales para que puedan ser utilizados en la contratación de recursos humanos, en la capacitación del personal, en la provisión de medios y recursos materiales, y en la generación de espacios colaborativos para atender este tipo de necesidades de los estudiantes.

Actualmente, el 41% de los establecimientos declara tener en funcionamiento el Programa de Integración Escolar (Mineduc, 2014d).

Ley de Inclusión

De manera más reciente, en el año 2015 se promulga la Ley de Inclusión⁵⁴ cuya finalidad es fortalecer la educación como un derecho social. Esta ley se centra en tres ejes: regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro.

Tal como se ha visto en la sección 2.5, la regulación de la admisión está orientada a eliminar la selección por parte de los establecimientos en torno a criterios que respondan a elementos económicos, sociales y/o culturales, con el fin de disminuir la segregación del sistema educativo chileno.

⁵² Decreto Supremo N° 170 de 2009 y Decreto N° 83 de 2015.

⁵³ Ver www.educacionespecial.mineduc.cl

⁵⁴ Ley 20.845 “De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado”.

La eliminación del financiamiento compartido por su parte, se orienta a alcanzar una provisión de educación que sea en su mayoría, gratuita. Según estimaciones del Ministerio de Educación y de la Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda, en el año 2014 habían 977.520 estudiantes en establecimientos con financiamiento compartido, cifra que mediante esta ley se reduciría a 249.643 en el año 2018 y a 108.893 en 2025 (Mineduc, 2014e).

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB)

Por último, el sistema escolar chileno contempla un sistema de apoyo directo a los estudiantes gestionado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB),⁵⁵ el cual es un organismo estatal responsable de velar por los niños, niñas y jóvenes chilenos en condición de vulnerabilidad biopsicosocial, para que ingresen, permanezcan y tengan éxito en el sistema educativo (www.junaeb.cl). Este organismo posee un conjunto de becas y programas destinados a contribuir a la equidad en el sistema educativo chileno (Para más información de estas becas y programas revisar sección 4.8).

2.8 PRINCIPALES DESAFÍOS

El sistema escolar chileno se encuentra inserto en un contexto de demandas por mejor educación cuya respuesta implica un cambio desde la actual concepción de Estado Subsidiario a un Estado de Garantías que asegure educación de calidad para todas las personas. Entre los múltiples retos que esto plantea al sistema escolar destacan: primero, desarrollar un sistema educativo que apoye la realización efectiva de los proyectos de vida de los estudiantes; segundo, una mayor regulación de los mecanismos de mercado; y, tercero, la necesidad de redefinir la función del Estado en la provisión de educación y la estructura institucional asociada a ello.

⁵⁵ Creado en 1964 por la Ley N° 15.720.

El primer punto refiere a las trayectorias educativas cuyo desafío es asegurar que tanto el recorrido educativo como las transiciones entre los distintos niveles (paso desde la educación temprana al trabajo o la Educación Superior) contemplen la diversidad de experiencias de aprendizaje que pueden apoyar o, por el contrario, poner barreras a la realización efectiva de los proyectos de vida de cada uno de los estudiantes.

Frente a esto, una de las estrategias definidas es la modificación de la duración de los niveles de básica y media. Esta modificación en la estructura implica un conjunto de cambios: curriculares (en todos los niveles, especialmente que redefinan el sentido de la formación especializada), organizacionales (en tanto necesidad de más docentes especialistas que permitan formar a los nuevos estudiantes de Educación Media) y de infraestructura (en particular los recintos escolares de Educación Secundaria que deben adaptarse a la incorporación de más estudiantes). Justamente desde el plano curricular, el contexto de cambio debe considerarse una oportunidad para definir una política de desarrollo curricular de largo plazo -menos dependiente de los cambios de administración- que permita orientar de manera coherente los aprendizajes de los estudiantes durante todo el ciclo educativo.

En relación al segundo punto, y como ya se ha revisado en este capítulo, los mecanismos de mercado están muy presentes en el sistema escolar chileno. En este contexto, el desafío es disminuir la desregulación de estos mecanismos, especialmente aquellos aspectos relacionados con la libertad que tenían los centros educativos para seleccionar a los estudiantes. Esta posibilidad de los sostenedores de seleccionar a sus estudiantes por distintas causales (económicas, religiosas, académicas, entre otras) ha contribuido, entre otros motivos, a los altos niveles de segregación del sistema escolar siendo este tema uno de los desafíos prioritarios a superar en el sistema escolar chileno.

En esta línea, la recientemente promulgada Ley de Inclusión apunta a una mayor regulación de estos mecanismos de mercado vigentes en el sistema, orientándose a garantizar un sistema donde las familias sean las que elijan los establecimientos y no los establecimientos a las familias.

Sin embargo, la restricción impuesta a los sostenedores respecto a la posibilidad de seleccionar a los estudiantes ha generado opiniones divergentes. Desde el punto de la vista de los sostenedores, las restricciones a la selección pueden atentar contra el buen desarrollo de los proyectos educativos. La iglesia católica, institución que participa en la provisión de educación, ha manifestado al respecto: “Estamos de acuerdo en que se elimine la selección en los términos tradicionales, pero que sí se permita la conversación con los padres al momento de la admisión, para saber si adhieren al proyecto que tenemos y no pase que familias que ponen a su hijo en un colegio de Iglesia, después soliciten que no le den clases de religión” (Entrevista Monseñor Vargas, Marzo 2014)⁵⁶. Desde un sector de las familias, los argumentos en contra de eliminar la selección se asocian a que se debe premiar el mérito y el esfuerzo “nos parece que en el sistema escolar se debe premiar el esfuerzo y el mérito, y que no es justo que no se permita que existan más liceos de excelencia⁵⁷, que son la única esperanza de que nuestros hijos para competir el día de mañana con jóvenes de colegios particulares pagados por un cupo a la universidad” (CONFEP).

En un contexto donde las reglas del mercado tienen un peso importante en el funcionamiento del sistema escolar, el tercer desafío se relaciona con la necesidad de potenciar la educación pública como garante clave del derecho a la educación para todas las personas, de modo que esto no dependa exclusivamente del operar del mercado.

Actualmente, la educación pública se encuentra administrada por las municipalidades, organismos que realizan múltiples funciones sociales además de la provisión de educación. El diagnóstico respecto de un modelo de administración de educación pública gestionado por los municipios, da cuenta de varias dificultades: el actual modelo permite que cada autoridad municipal -de manera discrecional- asigne la prioridad que tiene el tema educativo respecto de la totalidad de asuntos que debe resolver; asimismo, hay recursos y capacidades de gestión muy dispares según los contextos de cada municipio; y además se identifica una insuficiente profesionalización y especialización

En un contexto donde las reglas del mercado tienen un peso importante en el funcionamiento del sistema escolar, el tercer desafío se relaciona con la necesidad de potenciar la educación pública como garante clave del derecho a la educación para todas las personas, de modo que esto no dependa exclusivamente del operar del mercado.

⁵⁶ <http://www.lasegunda.com/Noticias/Nacional/2014/05/932409/el-peso-de-la-iglesia-catolica-en-la-educacion-subvencionada>.

⁵⁷ Establecimientos autorizados para seleccionar según rendimiento académico.

del personal encargado de administrar los establecimientos (Mineduc, 2015b). En conjunto, todo esto disminuye la capacidad del Estado de garantizar equitativamente para toda la población el acceso y la calidad de la educación.

Frente a este diagnóstico, hay dos iniciativas que apuntan a potenciar la educación pública: una política de fortalecimiento que otorga recursos adicionales a los establecimientos municipales, y el desarrollo de un proyecto de ley que modifica la estructura de la administración pública mediante la creación de Servicios Locales de Educación; entidades autónomas –especializadas en educación– no dependientes de las municipalidades sino de una Dirección Nacional de Educación de Educación Pública, dependiente del Ministerio de Educación.

Ambas iniciativas dirigidas a potenciar la educación pública no generan un completo consenso. Respecto a los planes que otorgan recursos especiales a los establecimientos municipales, el sector particular subvencionado ha demandado un trato no discriminatorio por parte del Estado, apostando a recibir los mismos recursos que los establecimientos municipales: “Resulta discriminatorio que en materias como el bono de desempeño concedido a los asistentes de la educación y el incentivo al retiro para los docentes, se haya excluido a quienes forman parte de la educación particular subvencionada. Exigimos que todos los beneficios y asignaciones concedidas a los asistentes y docentes que se desempeñan en la educación pública, se hagan extensivos a la educación particular subvencionada” (FIDE, 2015)⁵⁸, incluso esta desigualdad de trato es considerada como una “competencia desleal”, tal como afirmó el presidente de los colegios particulares subvencionados, CONACEP (www.conacep.cl).

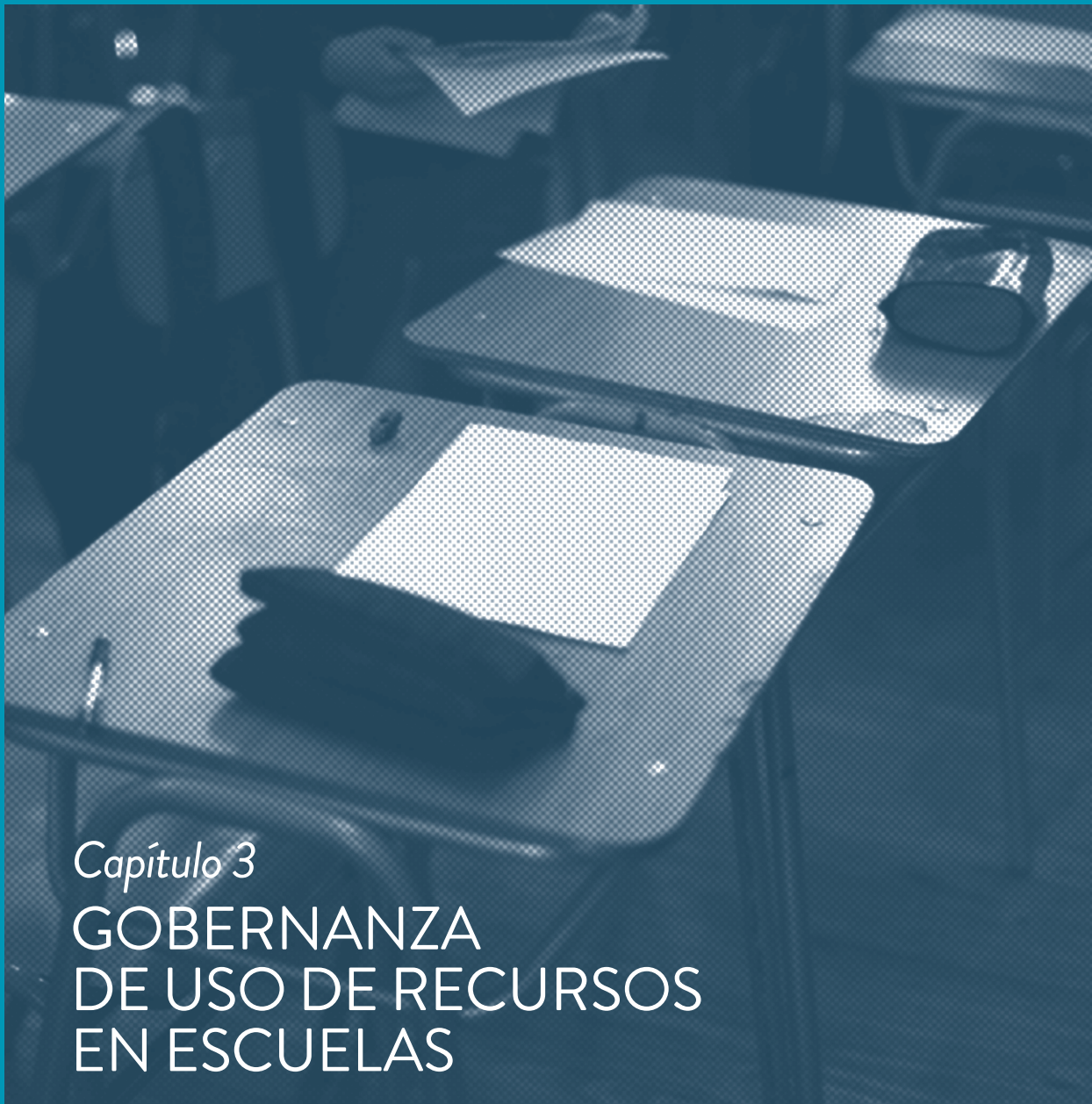
Del mismo modo, la iniciativa que apunta a reformar la estructura de administración intermedia de la educación pública no es un tema que genere completo consenso. Actualmente, un grupo de alcaldes reunidos en la Asociación de Municipalidades de Chile (AMUCH)⁵⁹ afirma que la solución debería centrarse exclusivamente en aquellos municipios donde la educación

Actualmente, la educación pública se encuentra administrada por las municipalidades, organismos que realizan múltiples funciones sociales además de la provisión de educación.

⁵⁸ <http://www.fide.cl/fidenew1/wp-content/uploads/2015/01/LA-FALACIA-DEL-PESO-A-PESO-EN-EL-FINANCIAMIENTO-COMPARTIDO.pdf>

⁵⁹ Que agrupa a 47 de los 345 municipios existentes en el país.

no funciona bien, en tanto que, en aquellos municipios con problemas, la solución no es la desmunicipalización sino la transferencia por parte del Estado de una mayor cantidad de recursos económicos. Asimismo complementan que habría una necesidad de modernizar la estructura de las municipalidades, proponiendo la creación de Corporaciones de Educación Local, entidades autónomas especializadas pero lideradas por el alcalde de la municipalidad, quien mantiene la responsabilidad de la gestión de la educación pública (AMUCH, 2015). En la misma línea, la Asociación Nacional de Funcionarios del Ministerio de Educación (ANDIME) si bien concuerda con el diagnóstico de la necesidad de desmunicipalizar, difieren en la solución, proponiendo que los Departamentos Provinciales del Mineduc asuman la labor de administración de los establecimientos, oponiéndose a la creación de una nueva estructura (ANDIME, 2015).



Capítulo 3

GOBERNANZA DE USO DE RECURSOS EN ESCUELAS

El objetivo de este capítulo es abordar el nivel de recursos disponibles para invertir en la Educación Escolar, su evolución en el tiempo, las fuentes de financiamiento y cómo se administran. Además, se examinan políticas para mejorar la eficiencia en su uso.

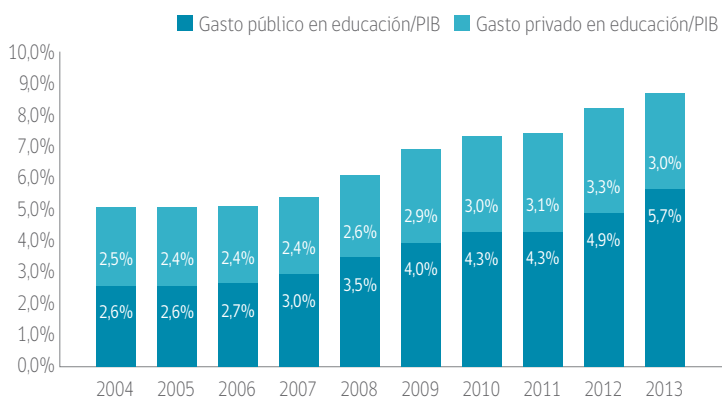
3.1 NIVEL DE RECURSOS Y PREOCUPACIONES DE POLÍTICA

Presupuesto en educación

En 2013, el gasto en educación incluyendo todos los niveles desde Educación Inicial hasta la Terciaria y Educación de Adultos alcanzó \$ 8.755.000 millones, de los cuales el 62,6% fue destinado a niveles preterciarios, es decir, \$ 5.482.000 millones. Con este nivel de gasto, Chile figura como el segundo país de la OCDE con menor gasto por alumno (OCDE, 2014a).

Sin embargo, Chile ha aumentado considerablemente su nivel de gasto en relación al tamaño de su economía. Mientras en 2004 gastaba 5,3 puntos porcentuales del Producto Interno Bruto, en 2013 este indicador alcanzó 8,7 puntos. El 79% de este aumento durante el periodo 2004-2013 se explica por el incremento del gasto público que pasó de 3 a 5,7 puntos del PIB. El gasto privado en tanto, aumentó 0,7 puntos porcentuales pasando de 2,3 a 3 puntos del PIB en 10 años.

Gráfico 3.1: Evolución del gasto público y privado en educación como porcentaje del PIB, 2004-2013



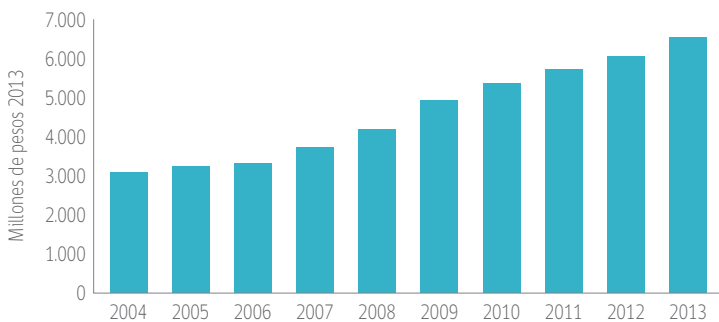
Fuente: Elaboración propia en base a información de Cuentas Nacionales (Banco Central de Chile, 2015) y UOE Data Collection Process (Mineduc, 2014).

En 2013, el gasto en educación incluyendo todos los niveles desde Educación Inicial hasta la Terciaria y Educación de Adultos alcanzó \$ 8.755.000 millones, de los cuales el 62,6% fue destinado a niveles preterciarios, es decir, \$ 5.482.000 millones.

Gasto público en educación

Particularmente, respecto del gasto público en educación, en el año 2013 este alcanzó \$ 6.494.000 millones representando en términos reales, un 212% más de lo que el país gastaba en 2004. El Estado ha destinado crecientes recursos para el sector educación, aumentando el gasto, en promedio, un 8,9% anual durante la última década.

Gráfico 3.2: Evolución del gasto público en educación*, 2004-2013

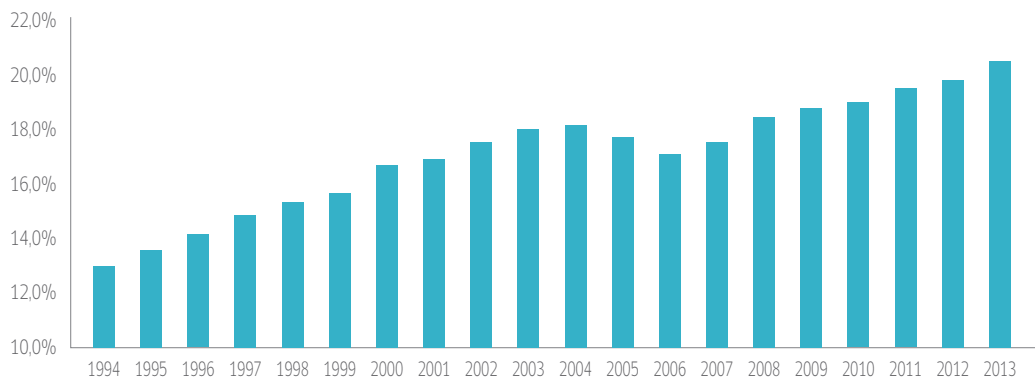


Fuente: Ministerio de Educación (2015).

Nota*: En miles de millones de pesos de 2013.

Este incremento del gasto denota una particular preocupación por la educación. En efecto, no solo el gasto relativo al PIB ha crecido y el gasto en términos absolutos, también su importancia relativa frente a otros gastos del gobierno general, como salud, previsión, defensa, etc. En el año 2013 se supera por primera vez el 20% del gasto total del gobierno general.

Gráfico 3.3: Evolución del gasto público en educación como proporción del gasto público total, 1994-2013



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación (2015) y Dirección de Presupuestos (2015).

Los años de incremento más importantes se registraron en el periodo 2007-2009 con tasas de crecimiento interanual entre un 12% y un 18%. En 2007, este aumento se destinó en gran parte, a aumentar la cobertura de la Educación Preescolar desde los niveles de Sala cuna y a universalizar la subvención para NT1 (Mensaje presidencial N° 326- 354, 2006). Desde 2008, en tanto, el incremento obedece principalmente a la introducción de la Ley SEP, un financiamiento por estudiante que diferencia por nivel socioeconómico y se hace cargo del mayor costo que implica brindarle a un alumno más vulnerable una educación de calidad (Mensaje presidencial N° 803-355, 2007; Dirección de Presupuestos, 2009).

La crisis financiera global impacta al sistema educativo de manera directa por medio de la política fiscal. En Chile, el gasto del gobierno es contra cíclico, es decir, ante una crisis se aumenta el gasto y es lo que explícitamente se señaló en las *Prioridades presupuestarias* 2009 y 2010 que recalcan los aumentos en el área de educación (Dirección de Presupuestos, 2009 y 2010).

Gráfico 3.4: Incremento presupuestario interanual del sector educación (variación respecto del año anterior), 2004-2013



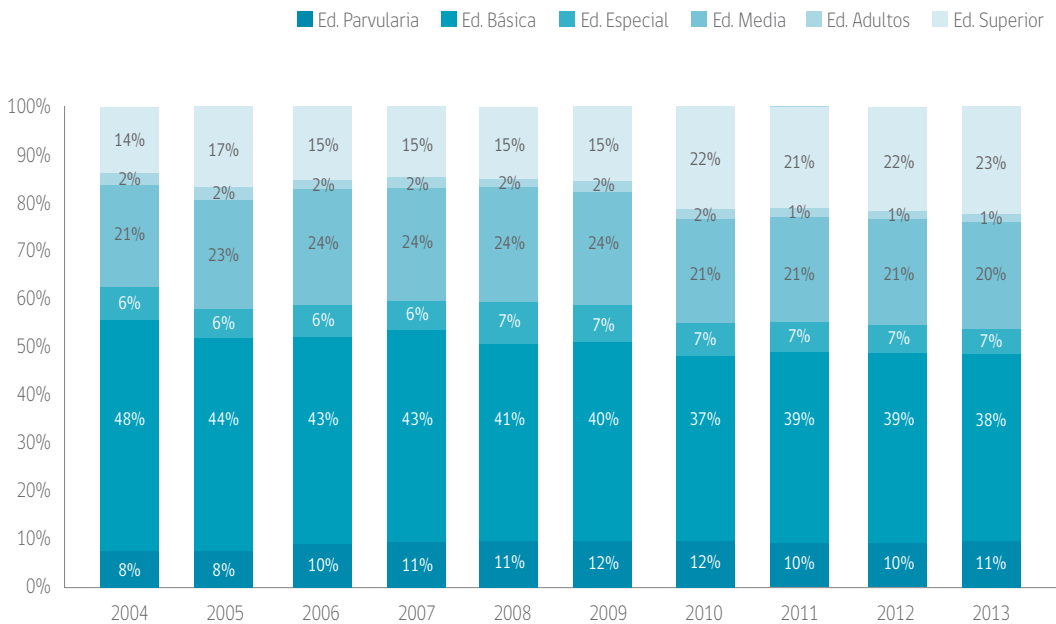
Fuente: Elaboración propia en base a información de la Dirección de Presupuestos.

Junto con el alza en el gasto en educación en términos absolutos y relativos al presupuesto público y al PIB, ocurre un cambio en la estructura del gasto. Entre 2004 al 2013, la proporción del gasto total utilizada en Educación Superior se incrementó de un 14% a un 23%.

El cambio más importante en la estructura de gasto se debe a Educación Superior. Durante el año 2010 adquiere gran énfasis el aumento de becas y créditos, y las pasantías de posgrado en el extranjero (Becas Chile); sin embargo, el mayor aumento se debe a la compra de activos financieros del Crédito con Aval del Estado (compra de cartera). En 2009 este ítem alcanzó \$23.281 millones y en el año 2010 pasó a representar una carga fiscal de \$277.312 millones (un aumento del 1.191%).

En el mismo periodo, la participación del gasto de Educación Primaria disminuyó en 10 puntos porcentuales. Este tema se retomará en el punto 3.3.

Gráfico 3.5: Evolución de la composición del gasto público en educación por nivel de enseñanza, 2004-2013

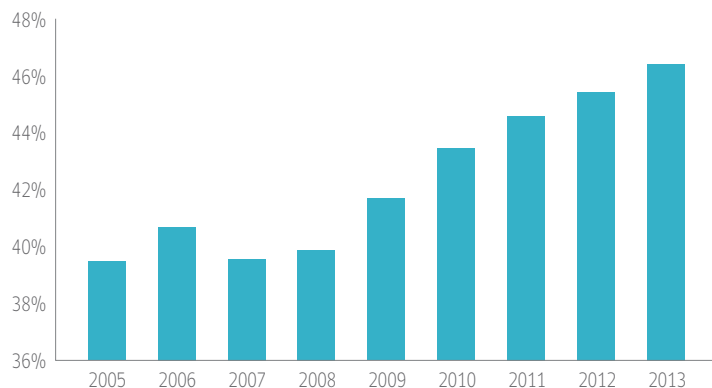


Fuente: Ministerio de Educación (2015).

Distribución del gasto

El presupuesto de Educación Escolar del Gobierno central es la principal fuente de financiamiento de la mayoría de las escuelas chilenas y es traspasado a estas como un subsidio a la demanda. Como consecuencia de una progresiva caída en la matrícula de la educación pública combinada con una expansión de la matrícula de la educación privada con financiamiento estatal durante los últimos treinta años (Elacqua, González & Pacheco, 2008), una proporción creciente del presupuesto de Educación Escolar es traspasado a establecimientos de administración privada, subiendo de un 39% a un 46% entre los años 2005 al 2013.

Gráfico 3.6: Proporción del presupuesto de subvenciones transferida a establecimientos privados, 2005-2013



Fuente: Elaboración propia en base a informes de Pago de Subvenciones 2005-2013 (Mineduc, 2014).

Gasto por estudiante

El crecimiento del gasto de los últimos años se ha reflejado en un importante aumento del gasto por estudiante. El cuadro 3.1 muestra cómo el gasto en los niveles preterciarios ha experimentado un aumento real del 72% entre 2005 al 2012. Este aumento es más pronunciado en Educación Primaria (76%) debido a que la Subvención Escolar Preferencial (una política que paga mayor subvención a los alumnos vulnerables), pone mayor énfasis en estos niveles educativos. Es interesante notar que a diferencia de la mayoría y del promedio de los países de la OCDE, el gasto por alumno de secundaria es menor a los niveles previos (OCDE, 2014a; OCDE, 2014b). Un análisis detallado a la secundaria alta muestra además que existe una diferencia de apenas el 1% entre el gasto por alumno para la trayectoria vocacional y la general.

Cuadro 3.1: Gasto¹ anual por estudiante por nivel educativo, 2005-2012

	Preprimaria	Primaria	Secundaria baja ²	Secundaria alta ³	Preterciaria
2005	1.048.939	914.852	916.380	977.495	947.435
2006	1.544.195	945.817	942.366	1.062.151	1.030.408
2007	1.331.746	1.017.623	1.040.161	1.089.998	1.076.075
2008	1.474.351	1.119.647	1.108.477	1.147.436	1.163.996
2009	1.748.454	1.272.988	1.216.719	1.229.718	1.304.962
2010	1.609.532	1.298.499	1.259.812	1.259.421	1.324.311
2011	1.486.547	1.392.207	1.304.044	1.315.312	1.370.612
2012	1.799.781	1.612.697	1.592.458	1.592.987	1.632.612

Fuente: Elaboración propia en base UOE Data Collection Process (Mineduc, 2014).

Nota¹: En pesos de 2013.

Nota²: Corresponde en Chile a grados 7 y 8 de Educación Básica.

Nota³: Corresponde en Chile a grados 1 al 4 de Educación Media.

En la Educación Escolar existe una variación importante del promedio de gasto por estudiante, dada principalmente por las fuentes de financiamiento complementarias a la subvención escolar del sector público y sector privado (con financiamiento público) descritas en la sección 3.2.

Si se toma en consideración la focalización del gasto por estudiante, se observa por un lado, un mayor gasto en el sector público, y por otro, una asociación positiva entre el nivel socioeconómico de las escuelas y el gasto⁶⁰.

Cuadro 3.2: Gasto anual* por estudiante y número de estudiantes por nivel socioeconómico, establecimientos incluidos en SIMCE y por dependencia, 2012

		Bajo	Medio-bajo	Medio	Medio-alto	Alto
Municipal	\$	1.146.612	1.056.284	1.067.241	1.225.096	0
	Nº	399.016	758.064	295.406	26.647	0
Particular subvencionado	\$	1.021.881	880.961	850.407	1.013.538	1.299.153
	Nº	113.015	336.045	732.483	485.747	32.958

Fuente: Elaboración propia a partir de estadísticas oficiales.

Nota*: Gasto en sector municipal incluye aporte de subvenciones, aportes directos Mineduc y aportes municipales. En el sector particular subvencionado se incluye el aporte de subvenciones y el copago de las familias.

⁶⁰ Cabe destacar la "especialización" del sector público en población de estudiantes de mayor desventaja.

Detrás de estas diferencias promedio entre los sectores público y privado, se esconden a su vez diferencias importantes dentro del territorio. Por ejemplo, en el sector privado, destacan las regiones II (Antofagasta) y XII (Magallanes) por montos de Financiamiento Compartido notoriamente más altos que el promedio⁶¹.

Cuadro 3.3: Cobro promedio mensual por estudiante sector particular subvencionado en pesos por región, 2014

Región	Número de establecimientos	Media	Mediana
I	52	26.989	20.480
II	40	37.482	36.009
III	20	31.147	31.238
IV	102	25.679	18.551
V	363	17.457	12.311
VI	123	19.822	13.947
VII	96	16.956	9.128
VIII	187	21.878	15.114
IX	50	20.328	12.223
X	70	22.465	12.908
XI	8	17.096	9.623
XII	16	48.320	52.460
XIII	994	17.659	10.483
XIV	29	19.254	12.816
XV	10	18.083	15.900
Total	2160	19.644	12.555

Fuente: Informe Reliquidación FICOM 2014.

Así mismo, se observa una variación en el gasto por estudiante entre zonas urbanas y rurales. Dentro de las escuelas consideradas por SIMCE, se observó el año 2012 en el sector público que el gasto por estudiante en escuelas rurales era entre un 31% y un 56% mayor respecto de escuelas ubicadas en zonas urbanas. De manera similar, en el sector particular subvencionado se observó que el gasto en zonas rurales se incrementó entre un 29% y un 58%.

⁶¹ Al cierre de la elaboración de este reporte no se disponía de información equivalente para el sector público suficientemente validada.

Desafíos al nivel de recursos escolares

Las reformas al sistema escolar impulsadas por la actual administración generarán por sí mismas en los próximos años un aumento considerable en el nivel de recursos invertidos en el sistema educativo. Aunque no es posible asegurar en la actualidad tiempos específicos de implementación de estas transformaciones, se espera que hacia el año 2025 Chile incremente su gasto en educación en aproximadamente 3 puntos porcentuales del PIB. Este aumento se concentraría en la disminución de la participación del gasto privado en el sistema escolar, en una mejora de las condiciones laborales de los docentes con una carrera más atractiva, y en el cambio al sistema de administración de la educación pública.

Este incremento de recursos del sistema escolar concurre con reformas a otros niveles de la educación formal con importantes implicancias en términos de recursos. En la agenda de Educación Parvularia está la creación de una nueva institucionalidad para la conducción y aseguramiento de la calidad de la educación temprana (Nueva Subsecretaría y Superintendencia de Educación Parvularia), y la apertura de cerca de 500 salas cuna adicionales desplegadas en el territorio nacional para atender a párvulos de 0-2 años. En Educación Superior por su parte, la agenda de la reforma incluye la creación de dos universidades estatales y 15 centros de formación, y acceso gratuito a la Educación Superior.

Estrategias de mejora de la eficiencia

En las políticas educativas existe preocupación por mejorar la eficiencia en el uso de los recursos por parte de las escuelas. Esta se expresa en tres estrategias implementadas respectivamente por las instituciones que conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad:

- **Agencia de Calidad de la Educación** (2015): orienta procesos de gestión de las escuelas mediante *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*⁶², los que incluyen una dimensión de *Gestión de recursos que abarca nueve estándares de Gestión de personal, seis de Gestión de recursos financieros y cinco de Gestión de recursos educativos* (detallados en el cuadro a continuación).

⁶² Ver http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf

Estas definen cuatro niveles de desarrollo (débil, incipiente, satisfactorio y avanzado) para prácticas o procesos. Dichos estándares son evaluados por la ACE mediante visitas evaluativas, las que entregan una orientación⁶³ a las escuelas para elaborar planes de mejora y fortalecer sus capacidades institucionales. En suma, esta estrategia consiste en orientar a las escuelas a racionalizar o profesionalizar su operar, y en la administración de su personal, sus finanzas y recursos de aprendizaje. Esto implica necesariamente la promoción de la eficiencia.

Cuadro 3.4: Estándares indicativos de desempeño en gestión de recursos

Estándares de gestión de personal	<ul style="list-style-type: none"> 10.1 El establecimiento define los cargos y funciones del personal, y la planta cumple con los requisitos estipulados para obtener y mantener el Reconocimiento Oficial. 10.2 El establecimiento gestiona de manera efectiva la administración del personal. 10.3 El establecimiento implementa estrategias efectivas para atraer, seleccionar y retener personal competente. 10.4 El establecimiento cuenta con un sistema de evaluación y retroalimentación del desempeño del personal. 10.5 El establecimiento cuenta con personal competente según los resultados de la Evaluación Docente y gestiona el perfeccionamiento para que los profesores mejoren su desempeño. 10.6 El establecimiento gestiona el desarrollo profesional y técnico del personal según las necesidades pedagógicas y administrativas. 10.7 El establecimiento implementa medidas para reconocer el trabajo del personal e incentivar el buen desempeño. 10.8 El establecimiento cuenta con procedimientos justos de desvinculación. 10.9 El establecimiento cuenta con un clima laboral positivo.
Estándares de gestión de recursos financieros	<ul style="list-style-type: none"> 11.1 El establecimiento gestiona la matrícula y la asistencia de los estudiantes. 11.2 El establecimiento elabora un presupuesto en función de las necesidades detectadas en el proceso de planificación, controla los gastos y coopera en la sustentabilidad de la institución. 11.3 El establecimiento lleva un registro ordenado de los ingresos y gastos y, cuando corresponde, rinde cuenta del uso de los recursos. 11.4 El establecimiento vela por el cumplimiento de la normativa educacional vigente. 11.5 El establecimiento gestiona su participación en los programas de apoyo y asistencia técnica disponibles y los selecciona de acuerdo con las necesidades institucionales. 11.6 El establecimiento conoce y utiliza las redes existentes para potenciar el Proyecto Educativo Institucional.
Estándares de gestión de recursos educativos	<ul style="list-style-type: none"> 12.1 El establecimiento cuenta con la infraestructura y el equipamiento exigido por la normativa y estos se encuentran en condiciones que facilitan el aprendizaje de los estudiantes y el bienestar de la comunidad educativa. 12.2 El establecimiento cuenta con los recursos didácticos e insumos suficientes para potenciar el aprendizaje de los estudiantes y promueve su uso. 12.3 El establecimiento cuenta con una biblioteca escolar CRA para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y fomentar el hábito lector. 12.4 El establecimiento cuenta con recursos TIC en funcionamiento para el uso educativo y administrativo. 12.5 El establecimiento cuenta con un inventario actualizado del equipamiento y material educativo para gestionar su mantención, adquisición y reposición.

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación.

⁶³ La implementación de dicha orientación es de carácter voluntaria para la escuela. No existen sanciones asociadas a los estándares indicativos de desempeño.

- **Mineduc:** en el desempeño de su función de apoyo a las escuelas, específicamente a la mejora escolar en el marco de la implementación de la SEP –simultáneamente una política de financiamiento compensatorio y mejora escolar–, esta repartición pone a disposición de los centros educativos orientaciones e insumos (formatos) para la elaboración de Planes de Mejora Educativa (PME). Estos promueven la mejora integral de los procesos de la escuela y la incentivan a diagnosticar fortalezas y debilidades, y definir objetivos y metas estratégicas respecto de la dimensión *Gestión de Recursos* (personal, administrativos y financieros, y educativos), entre otros aspectos. Más aun, se promueve que las escuelas definan objetivos anuales, indicadores y acciones asociadas identificando elementos como fechas, personas responsables, recursos, medios de verificación y fuentes de financiamiento (Mineduc, Educarchile, 2015).
- **Superintendencia de Educación Escolar:** en su función de fiscalización y auditoría a la red de escuelas, a partir del año 2015 se cuenta con una nueva regulación para hacer cumplir. La Ley de Inclusión (Nº 20.845) que prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, establece que los recursos que gestionan los sostenedores para el desarrollo de sus proyectos educativos solo pueden destinarse a actos y contratos que tienen como objeto directo y exclusivo los fines educativos, definiendo como “fines educativos” las operaciones descritas en el cuadro que se presenta a continuación. Esta regulación obliga a las escuelas a ser eficientes con sus recursos en diferentes sentidos: evita “desvíos de recursos” a fines distintos del servicio educativo; obliga a definir funciones, jornadas y remuneraciones del personal; prohíbe negocios con partes relacionadas (por ejemplo, parientes cercanos); obliga a regirse por precios de mercado al celebrar contratos; prohíbe inversiones riesgosas en activos financieros; y, en general, resguarda el patrimonio de los establecimientos.

Las reformas al sistema escolar impulsadas por la actual administración generarán por sí mismas en los próximos años un aumento considerable en el nivel de recursos invertidos en el sistema educativo.

Cuadro 3.5: Fines educativos de la Ley de Inclusión

I) Pago de una remuneración a las personas naturales que ejerzan, de forma permanente y efectiva, funciones de administración.

II) Pago de remuneraciones, honorarios y beneficios al personal docente que cumpla funciones directivas, técnico pedagógicas o de aula, y de los asistentes de la educación, que se desempeñen en el o los establecimientos respectivos.

III) Gastos de las dependencias de administración del o los establecimientos educacionales.

IV) Costos de aquellos servicios que estén asociados al funcionamiento y administración del o los establecimientos educacionales.

V) Adquisición de toda clase de servicios, materiales e insumos para el buen desarrollo de la gestión educativa, así como recursos didácticos e insumos complementarios que sean útiles al proceso integral de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes.

VI) Inversión en activos no financieros necesarios para la prestación del servicio educativo. Inversión en activos financieros de renta fija, siempre que los intereses o réditos sean utilizados para los fines educacionales dispuestos en este artículo y no se afecte de forma alguna la prestación de servicio educativo.

VII) Gastos asociados a la mantención y reparación de los inmuebles y muebles a que se refieren los numerales anteriores.

VIII) Pago de obligaciones garantizadas con hipotecas, contraídas con el solo propósito de adquirir el o los inmuebles en el cual funciona el establecimiento educacional de su dependencia, de conformidad a la letra a) quater del artículo 6  de esta ley.

IX) Pago de créditos bancarios o mutuos cuyo objeto único y exclusivo sea el de invertir el dinero de dicho crédito o mutuo en mejoras necesarias o útiles, sean de infraestructura, equipamiento u otros elementos que sirvan al propósito del proyecto educativo del establecimiento educacional. En caso de que el sostenedor sea propietario de dicha infraestructura, tales créditos o mutuos podrán encontrarse garantizados mediante hipotecas.

X) Gastos que guarden directa relación con la mejora de la calidad del servicio educativo del o los establecimientos educacionales.

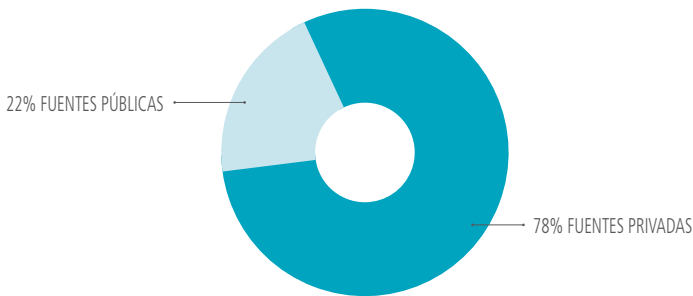
XI) Gastos consistentes con el proyecto educativo del o los establecimientos educacionales.

Fuente: Ley N  20.845, Artículo 2.

3.2 FUENTES DE FINANCIAMIENTO

En Educación Preterciaria⁶⁴ la principal fuente de ingreso es de carácter público. En 2013 el 78% de los recursos provino del Estado principalmente de la subvención escolar del Gobierno central, y secundariamente mediante subsidios a la oferta con transferencias directas. El 22% restante es gasto efectuado por privados en particular⁶⁵ de los hogares, mediante el sistema de Financiamiento Compartido⁶⁶.

Gráfico 3.7: Distribución del gasto en Educación Preterciaria por fuente de financiamiento, 2013



Fuente: UOE Data Collection Process (Mineduc, 2014).

El presupuesto de subvenciones del año 2012 fue de \$2.436.514 millones. El cuadro a continuación muestra la relevancia de esta fuente de ingresos para las escuelas en relación a otras fuentes.

⁶⁴ ISCED 0-3 de acuerdo a la clasificación 2011. En términos prácticos para el caso chileno incluye desde Sala cuna a todos los programas que duren al menos dos horas diarias por 2 días.

⁶⁵ A partir de la Operación Renta 2013 del SII se instaló una franquicia tributaria que permite a las personas de menor ingreso descontar del impuesto a la renta los gastos en Educación Escolar. Se proyecta que para el año 2015 esta "renuncia fiscal" alcance a \$15.460 millones.

⁶⁶ No existen registros oficiales de contribuciones privadas al sistema escolar distintas de los hogares.

Cuadro 3.6: Transferencias promedio a establecimientos escolares por estudiante según dependencia administrativa, 2012

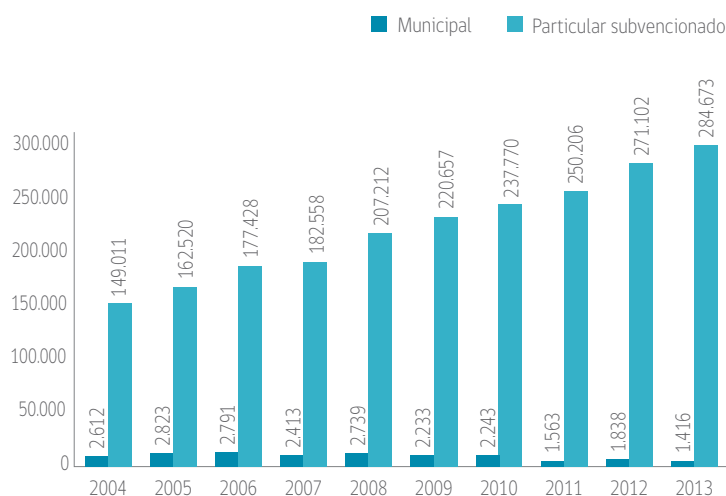
Tipo de aporte	Municipal		Particular subvencionado	
	\$	%	\$	%
Subvenciones	865.504	82	799.459	80
Aporte Mineduc	73.563	7	-	-
Aporte Municipal	114.709	11	-	-
Financiamiento Compartido	1.184	0	139.765	14
Otros ingresos*	-	0	65.760	7
Total	1.054.960	100	1.004.984	100

Fuente: Elaboración propia a partir de información presupuestaria del Mineduc.

Nota: Considera una serie de ingresos que perciben exclusivamente establecimientos particulares subvencionados: donaciones, arriendos, venta de productos y servicios anexos, derechos de matrícula, entre otros.

El Financiamiento Compartido –que a partir de Ley de Inclusión se está eliminado progresivamente del sistema– permite a las familias aportar con recursos a las escuelas (matrículas o cobros mensuales). En el sector particular subvencionado creció de manera continua hasta el año 2013, llegando a más de \$284.000 millones.

Gráfico 3.8: Evolución del Financiamiento Compartido en millones de pesos por dependencia, 2004-2013



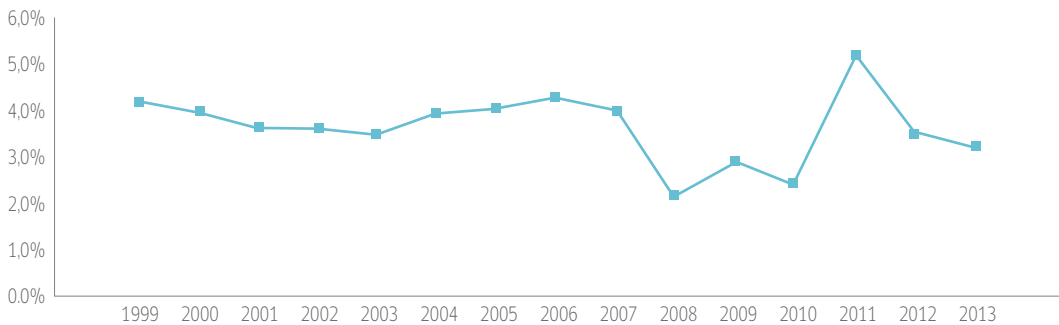
Fuente: Elaboración propia con bases de datos de Financiamiento Compartido 2004 - 2013 (Mineduc, 2014).

El año 2012 en el sector particular subvencionado el Financiamiento Compartido representaba para las escuelas un ingreso promedio mensual por estudiante de \$11.291, esto es, un 14% de sus ingresos.

En el sector público, focalizado en una población de estudiantes de mayor vulnerabilidad social, el Financiamiento Compartido es prácticamente nulo (solo permitido en la Educación Media). Sin embargo, los sostenedores municipales poseen rentas y patrimonios propios⁶⁷ que les permiten realizar aportes financieros a las escuelas bajo su administración en promedios equivalentes al Financiamiento Compartido del sector privado. El año 2012 las escuelas públicas tuvieron un ingreso promedio mensual por estudiante de \$11.448 (un 13% de sus ingresos) por concepto de aportes municipales.

El financiamiento de las municipalidades es relativamente estable, esto es, en torno al 3,5% del gasto público total en educación pública. Hay leves fluctuaciones que se explican principalmente por los aumentos extraordinarios del presupuesto del Gobierno central en años puntuales.

Gráfico 3.9: Evolución del aporte municipal como porcentaje del gasto público total en educación pública, 1999-2012

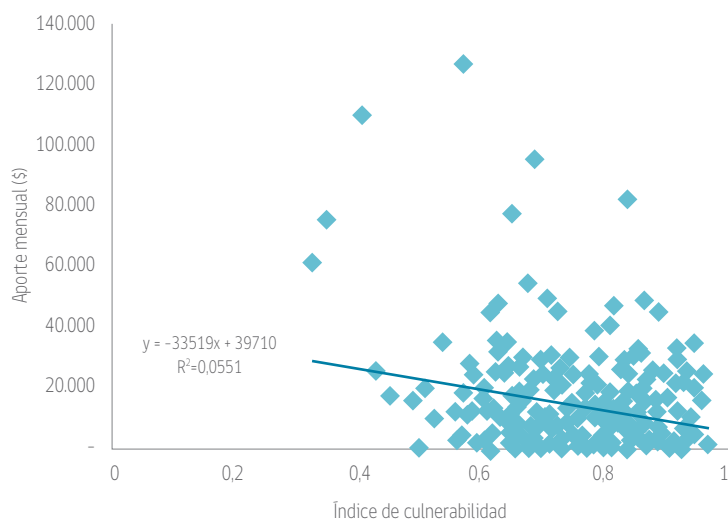


Fuente: Tabla 3114-5: *Gasto Público en Educación*, Departamento de Recursos Financieros, Mineduc (2014).

⁶⁷ El Decreto N° 2385 (<http://bcn.cl/1lzo9>) regula las rentas municipales. Las principales fuentes de renta de los municipios corresponden a Servicios de Aseo, un impuesto anual a los vehículos que transitan por las vías públicas, participación en un impuesto territorial, y concesiones, permisos y pagos por servicios. Los municipios no están facultados para cobrar impuestos a locales destinados a educación. Tampoco está regulado el uso de los recursos municipales destinados a educación.

Sin embargo, bajo los promedios de aporte municipal y Financiamiento Compartido relativamente parejos entre años, se esconde una alta heterogeneidad en términos de gasto por alumno. En particular, los municipios más grandes según matrícula o con ingresos municipales altos provenientes de otras actividades no relacionadas con la educación (patentes de restaurantes, permisos municipales, multas, etc.). El siguiente gráfico muestra cómo se correlaciona el aporte municipal a educación en relación al nivel de vulnerabilidad de los estudiantes. Existe no solo una baja relación, sino que además esta es regresiva. De esta forma, cualquier política compensatoria queda en manos del Gobierno central.

Gráfico 3.10: Aporte municipal por alumno/a en relación al índice de vulnerabilidad, 2013



Fuente: Elaboración propia en base a información de Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (2015) y del Sistema Nacional de Información Municipal (2015).

Como advierte la OCDE (2004), importantes problemas de la gestión municipal se asocian con el tamaño de las comunas. La escala y diseño geográfico que poseen las comunas según diversos estudios (Irrarrazaval, 2001), no parecen ser la delimitación óptima para garantizar condiciones de personal, activación de redes, infraestructura y capacidad financiera idóneas para la gestión educativa. Comunas con número intermedio y bajo de alumnos que representan la mayoría de las comunas del país, poseen serias desventajas de escala para estos propósitos (Raczynski y Salinas, 2008).

Esto es especialmente evidente en los casos de comunas rurales (comunas que presentan menos de 800 alumnos), donde existe una gran cantidad de establecimientos uni o bi docentes con escasa matrícula, físicamente aislados, con serios problemas de asistencia, y que no se financian a sí mismos con la subvención educacional entregada por el nivel central ni con las subvenciones de ruralidad (Raczynski y Salinas, 2008). El desfinanciamiento de base tiene un correlato con la oferta privada que puede elegir no “competir” en un mercado: se observa que de las 346 comunas que posee Chile, 51 no poseen ningún establecimiento particular subvencionado y en otros 51, existe solo uno o dos.

En contraste, comunas más pobladas y que tienen por tanto mayor cantidad de establecimientos educativos que administrar, tienen dificultades para generar estrategias comunes y una gestión cercana a cada establecimiento menoscabando el potencial desarrollo de cada unidad escolar.

El cuadro 3.7 muestra cómo la diversidad es evidente; para el caso de la matrícula la diferencia llega a ser de más de 11 mil veces entre la comuna con menor cantidad de alumnos y la mayor; para el caso del número de establecimientos, esta diferencia llega a ser de 81 veces.

Cuadro 3.7: Estadísticos establecimientos y matrículas municipales, 2014

Estadístico	Nº establecimientos	Matrícula
Media	16	3.843
Desviación estándar	12	5.069
Mínima	1	3
Percentil 5	2	276
Percentil 25	8	1.082
Percentil 50	13	2.033
Percentil 75	20	4.388
Percentil 95	41	13.758
Máxima	81	34.253

Fuente: Matrícula oficial 2014, Mineduc.

Finalmente, la subvención escolar que reciben los establecimientos se calcula de acuerdo a la asistencia de los estudiantes, lo que perjudica especialmente a la dependencia municipal que atiende una población más vulnerable socialmente o en condiciones de aislamiento geográfico y que, por lo tanto, son contextos que presentan tasas de inasistencia escolar más altas. Por ello, la mayor parte de las municipalidades logran el financiamiento del sistema educativo solo gracias a la confluencia de la subvención ministerial y los aportes municipales. Estos han ido en aumento en la última década (Raczynski y Salinas, 2008) y particularmente desde el año 2008 mediante el programa FAGEM (Fortalecimiento de la Gestión Municipal) que derivó en el actual FAEP (Fortalecimiento de la Educación Pública), y que maneja \$185 mil millones aproximadamente.

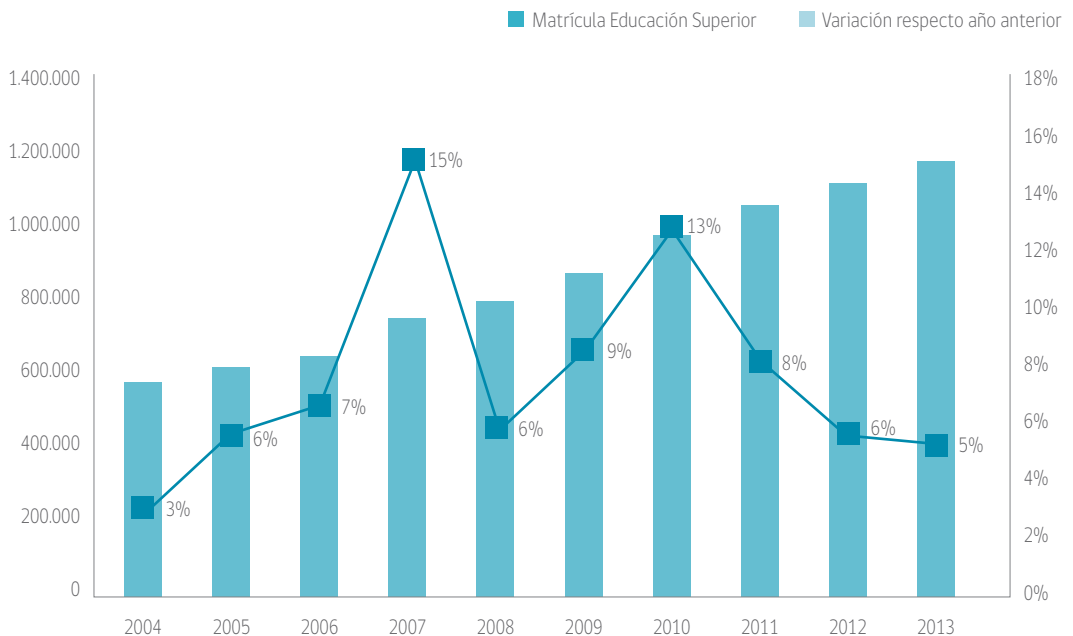
3.3 PLANIFICACIÓN EN EL USO DE LOS RECURSOS

Puede decirse que en la última década los fenómenos del gasto están estrechamente ligados con las demandas por los servicios educativos. En ese sentido se pueden identificar al menos dos focos exógenos que inciden en el gasto:

Incremento en la demanda por Educación Superior

En la última década, la matrícula de Educación Superior pasó de 584 mil alumnos en 2004 a 1.1 millones en 2013, es decir, se duplicó. Este aumento ha sido posible gracias al incremento sustantivo de becas y créditos de Educación Superior. De hecho, el máximo aumento de matrícula observado en 2007 y 2010, coincide con los gastos máximos realizados en el debut del Crédito con Aval del Estado en 2006 y con el incremento en el presupuesto 2010 de Educación de cerca de 361 mil millones de pesos en comparación al año anterior (un aumento de un 57%).

Gráfico 3.11: Evolución de la matrícula de Educación Superior (nivel y tasa de crecimiento), 2002-2013



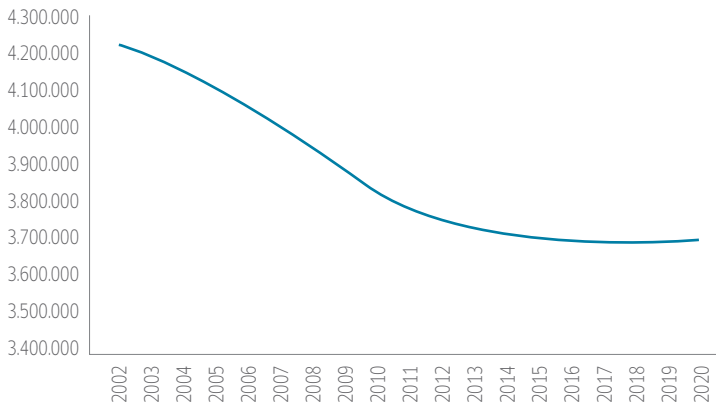
Fuente: Elaboración propia en base a datos del Servicio de Información de Educación Superior (2015).

Por otro lado, están las prioridades de la ciudadanía. La encuesta Adimark-Elige Educar⁶⁸ (2015), que mide la valoración de la docencia y las prioridades de la ciudadanía en el área de la educación, sitúa la “Educación superior gratuita” como la primera o segunda prioridad dentro de las reformas más deseadas. Por otro lado, otras encuestas de opinión política mostraron que el punto de mayor rechazo en la aprobación gubernamental de la administración pasada ocurrió durante el año 2011 en el marco de protestas y paros estudiantiles del sector terciario, en demandas relacionadas con el aumento del gasto. De esta manera, independiente de las prioridades técnicas o del programa de gobierno, la opinión pública ciertamente tensiona y condiciona las prioridades de la política pública.

Decrecimiento de la matrícula por factores demográficos

En Chile, durante la última década, la población en edad de asistir a la Educación Parvularia y Escolar (3-17 años) ha disminuido considerablemente de 4,2 millones en el año 2002, a 3,7 en 2013.

Gráfico 3.12: Proyección para la población de 3 a 17 años, 2002-2020

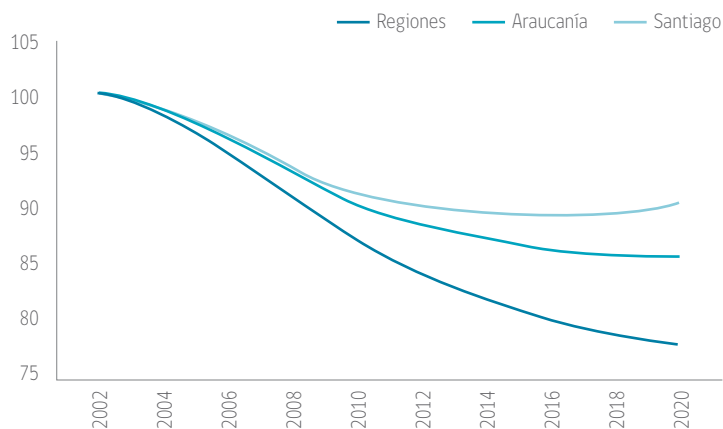


Fuente: Elaboración propia en base a datos del Instituto Nacional de Estadísticas (2014).

⁶⁸ Encuesta representativa de los principales centros urbanos del país para una población mayor a 18 años. Más información en <http://www.eligeeducar.cl/ee/wp-content/uploads/2015/08/Resultados-Índice-Elige-Educar-GfK-Adimark-diciembre-2014.pdf>

El decrecimiento de la población no ha sido homogéneo a lo largo del país. En efecto, gran parte del decrecimiento de la población en edad escolar ocurre en regiones distintas de la Región Metropolitana, en particular, en aquellas con mayores índices de pobreza como la Región de la Araucanía (IX). Se espera que hacia fines de 2020 esta región haya bajado la matrícula potencial en aproximadamente 28 puntos porcentuales respecto el año 2002, mientras que el promedio de las regiones baja en 15 puntos y la Región Metropolitana en 10.

Gráfico 3.13: Proyección de población (índice año 2002=100), 2002-2020



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Instituto Nacional de Estadísticas (2014).

El descenso demográfico y en particular su desigual distribución ha tensionado al sector público de manera indirecta. Los municipios que administran la educación pública se han visto obligados a cerrar 144 establecimientos en los últimos 3 años debido, en parte, a su insostenibilidad financiera a causa de la baja de la matrícula (y en consecuencia de ingresos) y su dificultad para ajustar sus costos, principalmente por los requerimientos del Estatuto Docente para la gestión del personal. De la misma forma, regulaciones adicionales del nivel central, como el incentivo al retiro de los docentes y asistentes de la educación, suponen una carga extra en las estructuras financieras de los municipios.

Distribución de responsabilidades en el uso de recursos

Diferentes componentes del sistema escolar asumen diversas responsabilidades en el uso de los recursos escolares.

- **Mineduc:** cumple la función de asignar recursos a prioridades de política educativa y distribuirlos a los sostenedores de las escuelas.

Las prioridades se reflejan en la composición de la subvención por estudiante. Estas varían de acuerdo a diversas condiciones tales como el nivel educativo (básica, media), el tipo de formación diferenciada de la Educación Media (HC o TP y sus especialidades), la modalidad de educación (Especial, Adultos), el tipo de jornada (parcial o completa), la zona geográfica (ruralidad), la vulnerabilidad social del estudiante y concentración de estudiantes vulnerables, las necesidades de mantenimiento, y el desempeño de excelencia del establecimiento, entre otras.

Los recursos son canalizados vía transferencias directas del Mineduc a los sostenedores de establecimientos por medio de una Unidad de Subvenciones. El mecanismo de transferencia se explica en detalle en el capítulo 4.

El Ministerio también realiza transferencias a los sostenedores que corresponden a bonos de desempeño basados en el sistema de Evaluación Docente (tratados en mayor detalle en el capítulo 5).

- **Sostenedores:** administran autónomamente los recursos recibidos. La mayor parte de los recursos son de “libre disposición”, sin embargo –como se verá más adelante– algunas subvenciones son de propósito específico (Subvención Escolar Preferencial u Subvención Adicional especial, entre otras) y solo pueden ser utilizadas para esos fines.

De acuerdo a la Ley de Aseguramiento de la Calidad, los sostenedores deben rendir cuentas por los recursos que se les provee entregando sus estados de resultados una vez al año. Esta Ley y su reglamentación (Decreto Supremo N° 469 de 2014) son recientes, por lo que los procedimientos y los instrumentos de recolección están en un nivel de desarrollo temprano.

La política de contratación y administración del personal, incluyendo la planta docente, es llevada a cabo por el sostenedor bajo la regulación del Estatuto Docente que normaliza las condiciones laborales de los profesores en Chile y que se explica en detalle en el capítulo 5.

Los recursos son canalizados vía transferencias directas del Mineduc a los sostenedores de establecimientos por medio de una Unidad de Subvenciones.

Los sostenedores también son responsables de la mantención de la infraestructura y en general de la inversión de capital. En el sector privado del privado, este mayor gasto se realiza mediante endeudamiento con el sector bancario, o bien, por medio de concursos o programas de infraestructura financiados por el Gobierno central (o una mezcla de ambas). En el sector público (municipalidades), la modalidad de endeudamiento con el sistema bancario es menos frecuente (por regulación las municipalidades no pueden endeudarse a largo plazo) pero se añaden más fondos desde el nivel central; particularmente importante es el Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR).

- **Superintendencia de Educación:** tiene la responsabilidad de fiscalizar el uso de los recursos transferidos a los establecimientos, específicamente su legalidad. La institución provee una plataforma para el ingreso de los datos a un sistema centralizado y luego revisa la consistencia de los informes con datos administrativos. El uso de los recursos y la rendición de cuentas se aborda en el capítulo 6.

Efectividad y eficiencia

El sistema escolar chileno no ha desarrollado instrumentos específicos para evaluar la eficacia y eficiencia del uso de recursos, por tanto, tampoco se han levantado medidas de eficiencia a distintos niveles del sistema escolar.

Puede decirse que la eficacia o efectividad está definida como el logro de Estándares de Aprendizaje y Otros Indicadores de Calidad, medidos por la ACE.

En cuanto a la eficiencia (logro de objetivos al mínimo costo), fuera de las estrategias que la promueven en la operación de las escuelas descritas en la sección 3.1, no existe una definición explícita. Los sostenedores de los establecimientos educativos cuentan con amplia autonomía para definir la gestión de sus procesos internos incluyendo el uso de recursos financieros, y el SAC no tiene un pronunciamiento normativo respecto del mérito del uso de los recursos (Ley Nº 20.529, Art. 54).

Cabe mencionar de todos modos, que en el sistema escolar se despliega un esfuerzo por la transparencia y la legalidad en cuanto a uso de recursos, lo que se refleja entre otras cosas en la exigencia a las escuelas de llevar contabilidad completa y reportarla a la Superintendencia de Educación.

Diseminación de información y experiencias

En el sistema escolar chileno las experiencias colaborativas entre establecimientos para compartir conocimiento y experiencias respecto de la administración y uso de recursos, normalmente se realizan dentro del ámbito de lo privado y en una red perteneciente a un mismo sostenedor, ya que poseen las economías de escalas para hacerlo. Por ejemplo, redes de colegios privados (sostenedores a cargo de varias escuelas) comparten material didáctico, jornadas de inducción para profesores nóveles, formación continua de la planta directiva, etc. Sin embargo, dado que cerca del 90% de los sostenedores posee solo un establecimiento, estas experiencias son limitadas. En el sector municipal por definición, tampoco se da esta dinámica (Raczynski et al., 2009) salvo contados municipios. Algunos establecimientos rurales, no necesariamente pertenecientes al mismo sostenedor, trabajan en redes colaborativas llamadas *Microcentros*, las que han sido una experiencia exitosa para compartir conocimiento y experiencia en el ámbito técnico-pedagógico. Dicha experiencia se describe más en detalle en la sección 4.5.

De todas formas, el sistema chileno contempla dentro de sus actores la figura de Asesorías Técnicas Educativas (ATE). Estas "consultorías" son impartidas por instituciones/organismos/empresas especializadas en áreas como por ejemplo, Gestión de Recursos (entre otras), y apoyan a los establecimientos en la implementación de planes de mejora escolar. Estas instituciones se convierten en el denominador común entre distintas escuelas y actúan como diseminadores de prácticas y nexo entre distintas comunidades educativas. Al respecto, no existe evidencia en relación a la efectividad de la ATE, aunque hay algo de evidencia sobre la correlación entre el gasto en ATE y los resultados académicos en términos generales (Peticara, Román & Selman, 2013).

3.4 IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS PARA MEJORAR LA EFECTIVIDAD DEL USO DE RECURSOS

Desarrollo de políticas

En Chile, normalmente las políticas educativas son desarrolladas por el Mineduc, el cual se ha definido como la "Secretaría de Estado responsable de fomentar el desarrollo de la educación en todos los niveles y modalidades" y "órgano rector del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación" (Ley N° 18.956).

En relación al desarrollo de política educativa en la actualidad, podría decirse que se trata de una actividad con un alto grado de tecnificación. A continuación se mencionan características relevantes de este proceso.

Por un lado, en el origen y posterior implementación de las políticas, son centrales las demandas al Estado desde diversos actores sociales (estudiantes, maestros, familias, prestadores, expertos, etc.).

Por otro lado, el desarrollo de política educativa se caracteriza por apoyarse más o menos sistemáticamente en la "opinión de expertos", quienes informan y validan propuestas en diversas etapas del ciclo de las políticas públicas (diagnóstico, diseño, implementación, evaluación). Esto se observa en instancias como:

- Consejo de asesores convocados por el Mineduc o la Presidencia de la República de forma extraordinaria. En la última década destacan: Comisión de Evaluación y Recomendaciones sobre Educación Sexual (Mineduc, 2005a); el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (Mineduc, 2006); Comisión Externa de Formación Técnica (Mineduc, 2009a); Comisión de financiamiento estudiantil para la Educación Superior (Mineduc, 2012a); y, Equipo de Tarea para la Revisión del Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes (Mineduc, 2014f).
- Expertos destacados en la academia local que normalmente asesoran al Mineduc en temas específicos de política educativa.
- El funcionamiento del Consejo Nacional de Educación en el marco del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar es una fuente de opinión experta en las materias específicas (currículum y evaluación) formalmente establecida.

Complementariamente, el desarrollo de la política educativa se apoya por lo general, en procesos de análisis, estudios e investigación. Un insumo relevante para dichos procesos está dado por un Sistema de Registros Estudiantiles (SIGE) y otros sistemas administrativos centralizados por el Mineduc; resultados de logros educativos levantados por el SIMCE y pruebas internacionales (PISA, ICILS, PIRLS,

TERCE, TIMSS, ICCS) administrados por la Agencia de Calidad de la Educación; diversas estadísticas nacionales en que destaca información demográfica y territorial generada por el INE (Instituto Nacional de Estadísticas) y estadísticas sociales del MDS (Encuestas a hogares, por ejemplo); diversos registros administrativos de impuestos y empleo, y múltiples encuestas de opinión donde se pueden destacar las Encuestas de Actores Educativos del CIDE, y el Estudio Nacional de Opinión Pública del CEP. Algunas iniciativas relevantes en este sentido son:

- CONICYT, en su esfuerzo de desarrollar la investigación científica, ejecuta diversas iniciativas orientadas a la política educativa. Por medio de su Programa de Investigación Asociativa (PIA) provee financiamiento desde el año 2008 a dos centros de investigación en educación⁶⁹, a saber, el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) y Centro de Estudios Avanzados en Educación (CIAE), radicados en la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Chile respectivamente. Estas iniciativas lideran la investigación local en educación coordinando el esfuerzo de múltiples universidades e investigadores de diversas disciplinas que se han sumado al trabajo científico internacional con el propósito de mejorar la educación chilena. Así mismo, los programas FONDECYT y FONDECYT de Iniciación han estado financiando investigaciones en educación con 31 proyectos en 2015 y 17 en el año 2014.
- El Mineduc administra desde el año 2006, un Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación⁷⁰ (FONIDE) en el que instituciones de Educación Superior y centros de investigación concursan anualmente para financiar sus proyectos. A la fecha se han financiado 106 investigaciones. En el año 2014 se adjudicaron 12 proyectos con una inversión total de \$359 millones.
- El Mineduc, normalmente a partir de su Departamento de Estudios, desarrolla análisis y estudios específicos⁷¹ aplicados a la multiplicidad de políticas públicas que configuran el sistema escolar, sea mediante la ejecución directa de proyectos, o por medio de la externalización total o parcial de estos. Dichas iniciativas permiten obtener diagnósticos de problemas educativos para formular políticas, retroalimentar acciones en curso o evaluar programas ejecutados. La agenda de trabajo 2015 de esta unidad incluye alrededor de 50 proyectos con un presupuesto aproximado de US\$1,5 millones. Parte importante del esfuerzo analítico en política educativa es realizado por o mediante organismos internacionales como el Banco Interamericano del Desarrollo, Banco Mundial, PNUD y OCDE.

⁶⁹ Más información en <http://www.conicyt.cl/pia/2007/09/12/centros-investigacion-educacion-2007/>

⁷⁰ Más información en <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2062&tm=2>

⁷¹ Incluyendo evaluación de programas, discutidos más adelante.

- Por su parte, el sector no gubernamental ha tenido un papel activo e influyente en el desarrollo de análisis de política educativa en la última década. Así, se destacan los trabajos desarrollados por la Fundación 2020⁷², el Centro de Estudios Espacio Público⁷³, la iniciativa Elige Educar⁷⁴ y la iniciativa ciudadana Plan Maestro (2015).

A nivel más procedimental, las políticas educativas o la reforma educativa se originan como propuestas de ley presentadas por el Poder Ejecutivo al Parlamento por medio de mensajes presidenciales. En un escenario de profundas transformaciones sociales el sistema educativo chileno está desafiado a adaptarse, perfeccionarse y/o transformarse prácticamente en todos los niveles de la educación formal en las distintas etapas de la vida (Educación temprana, Educación Escolar, Educación Terciaria, etc.), en consecuencia los desacuerdos sobre prioridades nacionales en educación son comunes entre los actores interesados. En la actualidad, la priorización de políticas a discutir está dada por los proyectos de ley que el Poder Ejecutivo somete a discusión parlamentaria y por la facultad del Presidente de la República de poner urgencia a la discusión de una ley como de *urgencia simple*, (30 días) *suma urgencia* (10 días) o *discusión inmediata* (3 días). Por lo general, los proyectos de ley inician su trámite legislativo con su ingreso a la Cámara de Diputados que lo somete a discusión en comisiones especializadas (por ejemplo, Comisión de Educación) en que concurren diversos interesados en las materias de ley. De aprobarse en esta cámara de origen, los proyectos de ley pasan al Senado para aprobación, modificación o rechazo. Estas dos últimas opciones generan un tercer trámite que llegará a la cámara de origen o una comisión mixta (Diputados y Senadores). Un proyecto de ley aprobado puede ser analizado por el Tribunal Constitucional y promulgado por el Ejecutivo (SEGPRES, 2015). En este caso, el Ejecutivo por medio de sus órganos sectoriales desarrolla los reglamentos que hacen operativa las leyes. Las políticas educativas definidas por las leyes generan programas o acciones a implementarse de acuerdo a la especialización institucional del Sistema de Aseguramiento de la Calidad descrito en el capítulo 2.

Consulta con actores relevantes

Los procesos de consultas formales con interesados en el sistema escolar constituyen una práctica más bien incipiente en el desarrollo de la política educativa aunque es posible identificar algunas excepciones. Existe desde fines de los noventa la tradición de hacer consultas públicas sobre las propuestas del currículo nacional.

⁷² Más información en <http://www.educacion2020.cl/>

⁷³ Más información en <http://espaciopublico.cl/>

⁷⁴ Más información en <http://www.eligeeducar.cl>

El funcionamiento del Consejo Nacional de Educación en el marco del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar es una fuente de opinión experta en las materias específicas (currículum y evaluación) formalmente establecida.

Se han realizado 4 consultas: 1997 (Marco curricular Enseñanza Media), 1998 y 2008 (Ajuste curricular Enseñanza Básica y Media en 5 sectores de aprendizaje y 21 especialidades de Enseñanza Media técnico-profesional), y 2011 y 2012 (Bases Curriculares de Enseñanza Básica). Más recientemente, la actual administración para fortalecer su programa de reforma educativa, ha implementado un Plan Nacional de Participación Ciudadana⁷⁵ (Mineduc, 2015c) de carácter formal y circunstancial, que incluye entre otras iniciativas:

- Diálogos temáticos basados en grupos de conversación con actores políticos.
- Diálogos ciudadanos sobre la Reforma Educacional con ciudadanía en general y miembros de las comunidades escolares.
- Encuentros por una Nueva Política Nacional Docente con docentes, directivos y representantes de consejos escolares.
- Un Consejo de la sociedad civil, que representa a una diversidad de instituciones y que busca incidir en las políticas de educación, desde la ciudadanía.
- Encuentro Nacional "Yo opino, es mi derecho", organizado por múltiples organismos (del Estado e internacionales) para conocer las opiniones de niños, niñas y adolescentes como insumo en la construcción de las políticas.

Pilotos y experimentación en desarrollo de políticas

Por otra parte, los programas piloto o experimentos de política no son recurrentes en la actualidad en el proceso de implementación de política educativa por parte del Mineduc, sin embargo, prácticamente toda política educativa implementada es evaluada. Esto último es la función que cumple el Programa de Evaluación de programas e instituciones de la Dirección de Presupuestos⁷⁶ (DIPRES, Ministerio de Hacienda) que evalúa diseño, gestión y resultados de los programas públicos proporcionando información que apoya la gestión de los programas y el proceso de asignación de recursos por medio de la metodología de marco lógico. También existen otras evaluaciones, pero que son conducidas por el propio Mineduc. Un compendio de evaluaciones de Programas en Educación del periodo 2000-2010 elaborado por el Departamento de Estudios del Mineduc, identifica 83 evaluaciones,

⁷⁵ Más información en <http://reformaeducacional.mineduc.cl/participacion/>

⁷⁶ DIPRES considera cuatro líneas evaluativas: Evaluación de Programas Gubernamentales (EPG), Evaluación de Impacto de Programas (EI), Evaluación de Programas Nuevos (EPN) y Evaluación Comprehensiva del Gasto (ECG).

correspondiendo 26 de estas a evaluaciones DIPRES (Mineduc, 2011a). Por otra parte, en su origen, los programas gubernamentales son sometidos a una evaluación ex-ante para asegurar la rentabilidad social de las inversiones en el marco del Sistema Nacional de Inversiones (SNI) a cargo del Ministerio de Desarrollo social (MDS).

Los resultados de las evaluaciones de Programas en Educación conducidos por el Mineduc, son entregados a las respectivas autoridades de turno de las unidades que llevan los programas para ser empleados según sus requerimientos. Las evaluaciones desarrolladas por DIPRES por su parte, generan una clasificación de programas en función de la efectividad con consecuencias presupuestarias. Junto con ser comunicadas a las autoridades correspondientes, estas generan por defecto recomendaciones del panel evaluador al programa, las que a su vez derivan en compromisos de gestión para la mejora del programa a implementar dentro de 2 a 3 años. DIPRES realiza un seguimiento sistemático a dichos compromisos por medio de 2 reportes anuales.

3.5 PRINCIPALES DESAFÍOS

En relación a la gobernanza de los recursos escolares en Chile pueden identificarse los siguientes desafíos:

Chile ha expandido de manera acelerada su gasto en educación en los últimos 10 años, incluso ha alcanzado un alto grado de inversión a nivel internacional, aun así, su nivel de gasto por estudiante es bajo en relación al promedio de los países pertenecientes a la OCDE o respecto de sistemas educativos de mayor desempeño, por lo tanto, aún enfrenta el desafío de incrementar su inversión en educación para alcanzar los objetivos de equidad y calidad que se han planteado.

En efecto, los recursos destinados a la Educación Escolar por el Gobierno central están en la actualidad bajo fuertes presiones. Por un lado, hay presiones de carácter endógeno al sistema escolar, a saber:

- El paso a una Educación Secundaria de 6 años definida por la LGE que tiene fuertes implicancias en infraestructura escolar, y la demanda de docentes especialistas en las distintas disciplinas.
- La Ley de Inclusión que redefine las fuentes de financiamiento de la Educación Escolar asignando mayor responsabilidad al Estado.⁷⁷ Su costo anual en régimen ascendería a \$546.000 millones de 2015 (US\$835 millones).

⁷⁷ Medida discutida a continuación.

- El proyecto de Nueva Carrera Docente que se estima tendrá en régimen un costo anual adicional de \$1.475.000 millones de 2015 (US\$2.255 millones), cerca del 1% del PIB (2014).
- Se estima que el proceso de desmunicipalización de la educación pública mediante los Servicios Locales de Educación generará en régimen un gasto anual adicional de \$200.516 millones de 2015 (US\$307 millones).

Por otro lado, existen presiones a los recursos que son exógenas al sistema escolar. De hecho, la actual agenda en Educación Superior incluye para su nivel, la creación de instituciones estatales y gratuidad en el acceso para estudiantes, lo que demandará inversiones adicionales al Gobierno central. A su vez, un menor precio internacional del cobre y un crecimiento de la economía bajo las expectativas están afectando la recaudación fiscal.

Para abordar este desafío, la actual administración ha realizado una Reforma Tributaria gradual que permitiría al Estado una recaudación adicional de un 3.02% del PIB hacia el año 2018. Además, dentro de la implementación de la reforma, en el sistema escolar se ha adoptado la estrategia de la gradualidad. Por ejemplo, en la Ley de Inclusión el aporte de gratuidad que reemplazará el Financiamiento Compartido incorporará en un plazo de tres años a los establecimientos con menor copago mensual y posteriormente al resto de forma muy paulatina; el proyecto de Servicios Locales de Educación contempla una instalación gradual que se estima durará alrededor de 10 años; y el proyecto de Nueva Carrera Docente contempla un ingreso progresivo del sector privado luego de dos años de su inicio en el sector público.

Como es de esperar, existe disputa respecto de los mecanismos para abordar el desafío de incrementar los recursos para la educación. En relación a la reforma tributaria por ejemplo, los gremios empresariales agrupados en CPC⁷⁸ han expresado su aprehensión sobre los efectos negativos de esta medida para la economía y más recientemente dudas sobre su aplicación. Por el contrario, los estudiantes agrupados en la Confederación de Estudiantes de Chile CONFECH (2015)⁷⁹ sostienen que la reforma tributaria ha sido insuficiente y que debería complementarse con medidas como la explotación estatal de recursos naturales y la reducción del gasto en defensa.

Un segundo desafío central es que las fuentes de financiamiento del sistema escolar refuercen el ejercicio de derechos educativos por parte de las familias, y que ayuden a evitar fenómenos que deterioren

⁷⁸ Confederación de la Producción y el Comercio, <http://www.cpc.cl/>

⁷⁹ Específicamente, respecto del financiamiento de la educación pública.

la calidad de la educación como la alta segregación que es una característica del sistema escolar chileno. A partir la Ley de Inclusión, la actual administración ha optado por eliminar el Financiamiento Compartido en establecimientos escolares financiados por el Estado⁸⁰. Dicha alternativa era promovida desde el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Alberto Hurtado (García-Huidobro, 2013)⁸¹ y desde la Fundación Educación 2020 (Waissbluth, 2013)⁸². No obstante, durante la discusión de la Ley de Inclusión se abogaba a favor de la continuidad del Financiamiento Compartido. Por ejemplo, Matte (2014)⁸³ sostenía desde el sector privado que el financiamiento público en reemplazo del copago restaría flexibilidad al desarrollo de los proyectos educativos. Más aún, padres agrupados en CONFEPa (Confederación de Padres y Apoderados) argumentaban que la eliminación del Financiamiento Compartido establecería un techo de calidad en la educación de sus hijos, ya que las transferencias del Estado propuestas en reemplazo no reflejarían los costos de un servicio educativo adecuado⁸⁴.

Un tercer desafío en términos de gobernanza de recursos escolares es contar con un mecanismo de financiamiento más pertinente a la educación pública gestionada localmente, es decir, que supere el déficit actual descrito en este capítulo. La alternativa que se está elaborando al respecto pasa por la definición de un financiamiento basal a los Servicios Locales de Educación adicional a la subvención escolar (que financia la operación de los establecimientos), que reconozca los costos de la gestión local intermedia de la educación. Dicha alternativa es de cierta forma compartida por la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores, quienes coinciden en la necesidad de un financiamiento del Gobierno central especialmente destinado al nivel intermedio. En contraste, un proyecto de ley del año 2011⁸⁵ que crea las agencias públicas de educación local enviado al Parlamento por la anterior administración de la derecha -que coincide parcialmente en la necesidad de desmunicipalizar-, plantea que la gestión local de la educación fuera financiada a partir de la subvención escolar más otros aportes que no incluyen necesariamente financiamiento basal vía Ley de Presupuesto.

Chile ha expandido de manera acelerada su gasto en educación en los últimos 10 años, incluso ha alcanzado un alto grado de inversión a nivel internacional, aun así, su nivel de gasto por estudiante es bajo en relación al promedio de los países pertenecientes a la OCDE.

⁸⁰ Cabe aclarar que en la Ley de Inclusión los establecimientos pueden optar por la gratuidad, y que estrictamente no se prohíbe a las familias realizar aportes voluntarios a la unidad escolar de su preferencia.

⁸¹ Ver <http://www.latercera.com/noticia/opinion/ideas-y-debates/2013/07/895-531898-9-fin-al-financiamiento-compartido.shtml>

⁸² Ver <http://voces.latercera.com/2013/07/15/mario-waissbluth/terminar-el-financiamiento-compartido/>

⁸³ Ver <http://www.latercera.com/noticia/opinion/ideas-y-debates/2014/03/895-570754-9-un-mecanismo-que-debe-continuar.shtml>

⁸⁴ Ver <http://www.confepa.cl/>

⁸⁵ Proyecto de Ley, Boletín N° 8082-04, Mensaje N° 397-359.



Capítulo 4

DISTRIBUCIÓN DE RECURSOS

Este capítulo aborda la forma en que los recursos son distribuidos en el sistema escolar, la asignación de recursos entre los diferentes niveles de la administración (central, intermedio y local) entre los distintos niveles educativos (parvularia, básica, media), y los tipos de recursos involucrados (recursos humanos, recursos físicos y programas focalizados). Además, considera la distribución de las instalaciones escolares, la organización de las dotaciones docentes y directivas, y los recursos focalizados a grupos específicos de estudiantes.

4.1 DISTRIBUCIÓN DE LOS RECURSOS FINANCIEROS ENTRE LOS NIVELES DE ADMINISTRACIÓN

Centralización del presupuesto público en educación por niveles de administración

El sistema escolar chileno es un sistema descentralizado tanto presupuestaria como administrativamente (Almonacid, 2004, 2008; Morduchowicz, 2010; Raczczynky, 2008). El Estado entrega recursos financieros al nivel intermedio, es decir, a los sostenedores (privados y públicos), los que se encargan de su administración. Según datos del año 2015, del total del presupuesto destinado al nivel central⁸⁶ (\$5.167.107 millones) un 80% es descentralizado a los sostenedores públicos y privados (nivel intermedio) vía subvenciones (75%) u otras transferencias (5%).

El nivel de descentralización es similar en todos los niveles del sistema escolar (parvularia, básica y media).

Asignación de recursos a los diferentes niveles de administración

Desde la década de 1980, el principal mecanismo utilizado para la asignación de recursos entre los diversos niveles y unidades administrativas fue la subvención de escolaridad (más información en la sección 4.4), la cual fue concebida con la idea de que los recursos financieros se repartieran de acuerdo a la asistencia efectiva de los estudiantes a los establecimientos educativos (González, Mizala y Romaguera, 2002; Almonacid, 2008; Mizala, 2007)⁸⁷.

⁸⁶ El presupuesto asociado al presupuesto escolar contempla los recursos de Subsecretaría de Educación (excluye presupuesto a Educación Superior, Convenio Integra, Fundación Tiempos Nuevos, Instituto de Chile, Premios Nacionales, Premio Luis Cruz Martínez y Consejo de Calificación Cinematográfica), Agencia de Calidad, Superintendencia de Educación, Consejo Nacional de Educación y JUNAEB (excluye becas de mantención a Educación Superior y transferencias JUNJI).

⁸⁷ Con el tiempo se han incorporado modificaciones a la subvención que dicen relación con la compensación financiera para aquellos contextos en que las tareas educativas se tornan más difíciles, lo que se trata con mayor profundidad en el punto 4.4 de este capítulo.

El Estado entrega recursos financieros al nivel intermedio, es decir, a los sostenedores (privados y públicos), los que se encargan de su administración.

De esta forma, la asignación de recursos financieros a los niveles intermedios (sostenedores) depende principalmente de la cantidad de estudiantes matriculados y de la asistencia que estos tienen, en el conjunto de establecimientos educativos que administran (mecanismo explicado en el punto 4.4). Esto genera una gran dispersión en los recursos obtenidos por concepto de subvención de escolaridad que en el caso de los sostenedores municipales y según datos del Sistema Nacional de Indicadores Municipales (SINIM) del año 2014, oscila entre \$24 millones para el sostenedor que recibe menos recursos hasta \$28.663 millones anuales para el que recibe más (con una media de \$3.854 millones).

Junto con esto, el nivel intermedio municipal recibe recursos vía transferencias, usualmente mediante fondos con algún grado de concursabilidad. Actualmente, el fondo más importante es el de Apoyo a la Educación Pública cuya finalidad es colaborar en el funcionamiento del servicio educacional que entregan las municipalidades (en aquellas acciones propias de la entrega de dicho servicio) y en su mejoramiento. Para el año 2015, este fondo tiene presupuestado \$185.400 millones, lo que equivale al 4.8% del total del presupuesto de subvención para el mismo año. La entrega de estos recursos complementarios ha surgido principalmente debido al déficit presupuestario que poseen los sostenedores municipales. Uno de los orígenes del déficit se justifica, además de otros factores⁸⁸, por la lógica de distribución basada en la asistencia que perjudica a los sostenedores que proveen educación en sectores con dificultades de acceso o donde sus estudiantes debido a factores socioeconómicos, presentan índices más bajos de asistencia escolar. El déficit se materializa en una deuda de este sector que, según información del SINIM 2014, alcanza los \$79.570 millones, de los cuales el 42% corresponde a deudas previsionales de sus trabajadores.

Por último, la distribución de los recursos a los niveles locales (establecimientos) se basa en la asistencia efectiva de los estudiantes matriculados (cuyos criterios se revisan en la sección 4.4). Sin embargo, aunque existe un mecanismo claro, los recursos financieros no son percibidos directamente por los establecimientos. Los sostenedores reciben los recursos y los asignan localmente a los establecimientos de su administración y/o propiedad.

⁸⁸ Otras causas identificadas por la Asociación de municipalidades de Chile (AMUCH) son la capacidad de gestión y la sobredotación de personal docente, asistentes de la educación y de administración (*La Tercera*, 2 de noviembre 2015).

El Proyecto de Ley que crea el Sistema de Educación Pública, en discusión el año 2015, propone que los Servicios Locales de Educación (administrador de los establecimientos públicos) dispongan de un presupuesto propio adicional a la subvención de escolaridad, es decir, un presupuesto específico para el nivel intermedio.

Reglas de gasto de las transferencias del Gobierno central a las entidades descentralizadas

Del total de recursos transferidos desde el nivel central hay un conjunto de ellos que deben utilizarse en ítems de gastos definidos por normativa. Estos pueden dividirse en dos tipos: (i) subvenciones orientadas a la atención de una población objetivo, y (ii) subvenciones y/o asignaciones que deben ser transferidas directamente al personal educativo.

En el primer grupo se encuentran la Ley SEP y el Proyecto de Integración Escolar (PIE), orientados a la población de mayor vulneración económica y a estudiantes con necesidades educativas especiales, respectivamente. Según datos de la Ley de Presupuestos del año 2015, los recursos de la Ley SEP equivalen a un 16% del total de la subvención transferida a los establecimientos⁸⁹. En el caso del PIE, según datos de la Superintendencia del año 2013, esto corresponde a un 6% de la subvención total⁹⁰.

Cuadro 4.1: Reglas de gastos Ley SEP y PIE 2015

Ley	Reglas de gastos
SEP	(i) Usar todos los recursos en la implementación de los compromisos adquiridos por el establecimiento al momento de postular a la subvención, con la opción de utilizar el 10% de los gastos en el nivel intermedio de la administración de establecimientos. (ii) En general, los gastos de esta subvención no pueden exceder el 50% en gasto de personal. (iii) Prohibición de pagar bonos y asignaciones especiales.
PIE	i) Contratación de recursos humanos especializados que se definen en relación a las NEE que presentan los estudiantes, por ejemplo, profesores de educación diferencial, psicólogos, fonoaudiólogos, etc. (ii) Horas de coordinación, trabajo colaborativo y evaluación del PIE. (iii) Capacitación y perfeccionamiento sostenido para todos los docentes y asistentes de la educación del establecimiento. La capacitación debe tener como meta la instalación de capacidades y destrezas en la comunidad educativa tanto como el desarrollo de una cultura escolar que responda a la diversidad y a las NEE de los estudiantes. (iv) Adquisición de medios y recursos materiales educativos.

Fuente: Elaboración propia.

⁸⁹ Se consideran valores agregados del total de la subvención transferida a los sostenedores. Dependiendo de las características de los establecimientos, la proporción de subvención correspondiente a la SEP respecto del total de la subvención recibida podría variar entre sostenedores.

⁹⁰ Cálculo realizado en base a los gastos declarados en el proceso de rendición de cuentas 2013.

Los recursos que deben ser transferidos directamente al personal educativo equivalen a un 8% de la subvención total (Ley de Presupuesto 2015).

Cuadro 4.2: Subvenciones que deben transferirse directamente al personal educativo

Bono de Reconocimiento Profesional (BRP)

Bonificación Profesores Encargados (Ley N° 19.715 y Decreto Supremo N° 117, de 2001)

Bono Proporcional (Ley N° 19.410 y N° 19.933)

Bono Extraordinario (Ley N° 19.410 y N° 19.933)

Asignación de Desempeño en Condiciones Dificiles

Asignación de Excelencia Académica (SNED, Ley N° 19.410)

Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP)

Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI)

Asignación de Desempeño Colectivo (ADECO)

Subvención Adicional Especial (SAE) (Ley N° 19.410)

Bonificación Compensatoria (Ley N° 19.200)

Unidad de Mejoramiento Profesional (UMP)

Mecanismos de asignación de recursos a regiones o localidades con (más) necesidades específicas

Mecanismos de asignación de recursos a regiones o localidades con (más) necesidades específicas.

Tal como se ha mencionado en este capítulo, el principal mecanismo de distribución de recursos a las unidades administrativas y locales es la subvención de escolaridad (ver sección 4.4). Sin embargo, esta se complementa con la entrega de recursos adicionales dependiendo del contexto donde se encuentre el establecimiento. Al año 2015, existen tres asignaciones adicionales: *por zona*, *por ruralidad* y *por desempeño difícil*.

La *asignación por zona*, vigente desde 1993, implementa un aumento a la subvención escolar dependiendo de la lejanía en que se encuentra el establecimiento escolar.

La *subvención por ruralidad* entrega recursos a establecimientos rurales (definido por la lejanía de los centros urbanos, la densidad poblacional y la cantidad de habitantes), y se complementa con otra subvención llamada *Piso Rural* destinada a establecimientos rurales con 17 estudiantes o menos (Mineduc, 1997; DFL N° 5, 1993).

La asignación por zona, vigente desde 1993, implementa un aumento a la subvención escolar dependiendo de la lejanía en que se encuentra el establecimiento escolar.

La *asignación de desempeño difícil* entrega recursos adicionales para aumentar la remuneración de los docentes que se desenvuelven en zonas difíciles. Los establecimientos pueden ser catalogados como de desempeño en zona difícil por varios motivos: (i) que se encuentren aislados geográficamente o en ruralidad efectiva (clima adverso, distancia, dificultades de movilización y comunicación respecto de los centros urbanos) que implique que el docente resida en un ambiente propiamente rural; (ii) que atiendan a una población en condiciones de pobreza, bilingüe o biculturales; y (iii) que se cataloguen en especial menoscabo, determinados por las dificultades de acceso o por la inseguridad del medio urbano. De esta forma, la subvención amplía el concepto de desempeño difícil no solo a la ruralidad sino que a factores de vulnerabilidad de los estudiantes o de sus contextos sociales (DFL N° 2, 2003).

4.2 DISTRIBUCIÓN DE RECURSOS FINANCIEROS POR TIPO DE RECURSO

Para identificar cómo se distribuyen los recursos según sus tipos, se utilizan dos fuentes: la asignación presupuestaria de cada año y la declaración de gastos en los procesos de rendición de cuentas que realizan los sostenedores (procedimiento que será abordado en profundidad en el capítulo 6).

En el nivel central, según los datos de las asignaciones presupuestarias del año 2015, es posible observar que gran parte del presupuesto está destinado a transferencias corrientes.

Cuadro 4.3: Asignación presupuestaria nivel central, 2015

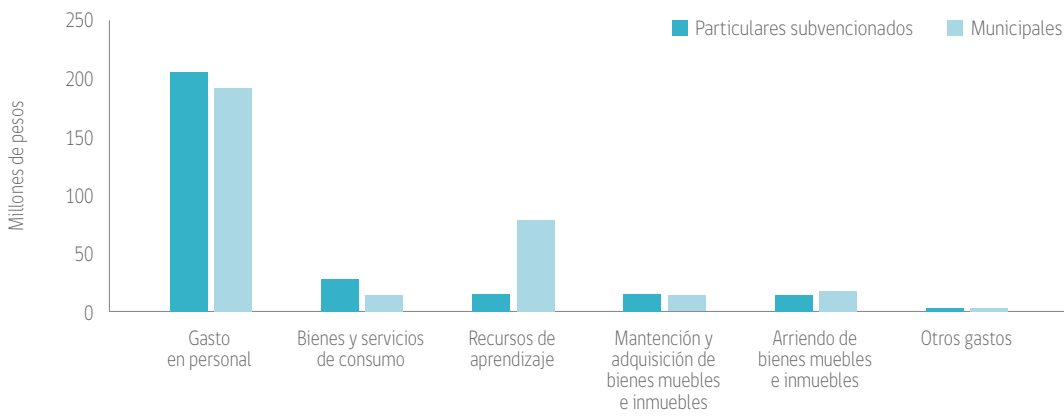
Tipo de recursos	%
Personal	2,07%
Bienes y servicios de consumo	0,46%
Prestaciones de seguridad social	0,01%
Transferencias corrientes	92,21%
Íntegros al fisco	0,00%
Adquisición de activos no financieros	0,16%
Adquisición de activos financieros	0,00%
Iniciativas de inversión	0,16%
Transferencias de capital	4,93%
Servicio de la deuda	0,00%
Saldo final de caja	0,00%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la DIPRES 2015.

En el nivel intermedio no es posible conocer con precisión la cantidad de recursos que son atribuibles de manera exclusiva a la administración de los establecimientos.

En el nivel local (establecimientos), mediante el proceso de rendición de cuentas, es posible identificar cómo se distribuyen los recursos que provienen de las subvenciones^{91 92}. Tal como se presenta en el gráfico 4.1, los recursos se utilizan principalmente para el pago del personal. Al distinguir por tipo de dependencia, para el año 2013 es posible observar que en general la distribución es muy similar entre ambos tipos de establecimientos, exceptuando el gasto en recursos para el aprendizaje, ítem en que los establecimientos municipales destinan alrededor de 4 veces más que los particulares subvencionados.

Gráfico 4.1: Distribución de gastos por establecimiento, según dependencia (2013)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Superintendencia de Educación 2013.

⁹¹ Se considera la subvención general, la subvención escolar preferencial, la de mantenimiento y la asociada a los proyectos de integración escolar.

⁹² Estos indicadores se calculan solo con los gastos operacionales.

4.3 DISTRIBUCIÓN DE RECURSOS SEGÚN NIVELES Y SECTORES DEL SISTEMA EDUCATIVO

La distribución de los recursos financieros entre los diferentes niveles del sistema ha sido abordada en el capítulo 3.

4.4 DISTRIBUCIÓN DE RECURSOS EN LOS CENTROS ESCOLARES

Mecanismos de financiamiento público de las escuelas

El principal mecanismo de financiamiento público de los establecimientos es la subvención a la demanda, esto es un *voucher*⁹³ que se entrega a los sostenedores por cada estudiante que asiste a los establecimientos de su administración y/o propiedad. Este mecanismo es el mismo para los establecimientos municipales como para los particulares que reciben financiamiento público.

La fórmula de financiamiento se rige por el Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1996, *Sobre subvención del Estado a establecimientos educacionales* (Ley de Subvenciones), por lo tanto, es un mecanismo centralizado y altamente normado.

El financiamiento se compone de una *Subvención de Escolaridad o Subvención Base* y un conjunto de *Otras subvenciones, bonos y asignaciones* que complementan la Subvención Base. Según datos del año 2015, mediante la Subvención Base se distribuyen \$2.757.624 millones (71%) y por medio de las otras subvenciones y asignaciones se reparten \$1.138.164 millones (29%).

La Subvención Base se compone de tres elementos: (i) Asistencia Promedio Mensual, (ii) la Unidad de Subvención Educativa (USE), y (iii) un factor por nivel y modalidad de enseñanza (DFL N° 2, 1998; Mineduc, 2007).

Figura 4.1: Fórmula cálculo Subvención Base

Subvención Base = Asistencia Promedio Mensual * USE * Factor por nivel

⁹³ También se le denomina cuasi-voucher, y aunque el beneficio acompaña al estudiante este no dispone de los recursos pues los sostenedores son los que reciben el beneficio.

La Asistencia Promedio Mensual es la suma de la asistencia diaria de los estudiantes dividida por el número de días trabajados del mes⁹⁴. La Unidad de Subvención Educativa es una unidad de medida cuyo valor se reajusta en diciembre de cada año y sirve de referencia para la Subvención Base y otras subvenciones (para el año 2015, el valor de la USE es de \$22.321,769). Finalmente, se encuentra el factor por nivel y modalidad que corresponde a un ponderador que considera el nivel educativo (parvularia, básica, media humanista-científica, media técnico-profesional) y la modalidad (especial y de adultos). Además contempla si el establecimiento imparte Jornada Escolar Completa⁹⁵.

En su origen, el financiamiento vía subvenciones no establecía diferencias en función de las características de la población (Mizala, 2007). Sin embargo, en la década de 1990 se asume que existen necesidades especiales de financiamiento creando, para este fin, distintas subvenciones y asignaciones adicionales asociadas a las características de la población estudiantil y su contexto.

Del conjunto de subvenciones y asignaciones, la Ley SEP constituye una de las correcciones principales reconociendo que el costo de la enseñanza aumenta a medida que se incrementa la vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes. La SEP entrega recursos por la asistencia de cada estudiante vulnerable y, simultáneamente, en función de la concentración de estudiantes vulnerables en los centros educativos. La suma de los dos componentes de la SEP (\$599.496 millones) supera la suma del conjunto de las otras subvenciones complementarias (\$538.567 millones).

⁹⁴ Para el cálculo se consideran las asistencias medias de los tres meses que preceden al pago. Con este fin, los sostenedores deben declarar al Ministerio de Educación durante los primeros días de cada mes, la asistencia del mes anterior (Mineduc, 2007). En los meses no comprendidos en el año escolar se calcula considerando el promedio de la asistencia media efectiva registrada en los meses del período escolar inmediatamente anterior.

⁹⁵ Valores de subvención vigentes disponibles en http://www.comunidadescolar.cl/2_subvencion_informes_2.html

Cuadro 4.4: Otras subvenciones y asignaciones	
Subvenciones, bonos y/o asignaciones	Presupuesto 2015 millones
Subvenciones asociadas a las características de la población estudiantil y su contexto	
Subvención Escolar Preferencial (SEP), Ley N° 20.248	\$474.794
Subvención por Concentración (SEP), Art. 16 de la Ley N° 20.248	\$124.701
Subvención de Ruralidad	\$67.371
Cumplimiento Convenio D. L. 3.166/80	\$46.565
Subvención Anual de Apoyo al Mantenimiento, Art. 37, D. F. L (Ed) N° 2, de 1998	\$36.517
Subvención Inciso 1° y 2° Art. 5 transitorio, D. F. L. (Ed) N° 2, de 1998	\$30.271
Subvención Educacional Pro-Retención, Ley N° 19.873	\$27.557
Subvención de Internado	\$23.556
Subvención de Refuerzo Educativo, Art. 39, D. F. L. (Ed) N° 2, de 1998	\$723
Subvención Inciso 3° Art. 5° transitorio D. F. L. (Ed) N° 2, de 1998	\$482
Subvenciones o asignaciones destinadas al personal educativo	
Subvención Adicional Especial, Art. 41, D. F. L. (Ed) N° 2, de 1998	\$92.329
Bonificación de Reconocimiento Profesional, Ley N° 20.158	\$85.403
Subvención de Desempeño de Excelencia, Art. 40, D. F. L. (Ed) N° 2, de 1998	\$51.423
Asignación Desempeño Difícil	\$36.098
Asignación Variable de Desempeño Individual Art.17, Ley N° 19.933	\$12.895
Asignación de Excelencia Pedagógica, Ley N° 19.715	\$6.812
Bonificación Adicional por Antigüedad, Art. 6, Ley N° 20.652	\$4.963
Bonificación Compensatoria, Art. 3, Ley N° 19.200	\$3.861
Subvención Desempeño de Excelencia, Asistentes de la Educación, Ley N° 20.244	\$3.697
Bonificación de Profesores Encargados, Ley N° 19.715, Art. 13	\$3.338
Asignaciones por Desempeño Colectivo, Art. 18, Ley N° 19.933	\$2.129
Fondo de Asesorías Externas, Art. 3, Ley N° 20.501	\$1.186
Para Cumplimiento del Inciso 2° Art. 10, Ley N° 19.278	\$1.147
Bono Especial para Docentes Jubilados, Art. 4, Ley N° 20.501	\$231

Fuente: Elaboración propia Ley de Presupuesto 2015.

Variables para asignar el financiamiento estatal

Los cambios que la subvención original ha tenido, disponen como criterio general la aceptación por parte de la sociedad de la necesidad de entregar mayores recursos a aquellas unidades educativas que realizan su labor en contextos de mayor dificultad, lo que genera mayores costos para la correcta labor educativa.

Realizando una mirada sintética de los cuerpos legales que se han generado en las últimas dos décadas, es posible establecer que los aumentos de los montos de subvención siguen los siguientes criterios:

- i. Duración de la jornada escolar: todos los tipos de subvenciones consideran montos diferenciados de acuerdo a la jornada del establecimiento; la Jornada Escolar Completa aumenta a 38 horas de trabajo escolar entre 3º y 8º año de Educación Básica, y a 42 horas entre 1º y 4º año de Educación Media.
- ii. Vulnerabilidad de la población escolar: bajo este criterio se encuentran la asignación por desempeño difícil y la Ley SEP. Además, se han creado la subvención pro-retención, destinada a la población caracterizada como indigente; y la subvención por refuerzo educativo, que tiene una consideración preferente a estudiantes en riesgo social.
- iii. Ruralidad: se pueden mencionar en este criterio la subvención por ruralidad, el piso rural, la asignación por desempeño difícil y el aumento de la subvención por zona. Además de estas, la subvención de internado considera el pago para alojamiento y alimentación a establecimientos que tienen estudiantes con problemas de acceso, sea por distancia o por problemas de movilización.
- iv. Necesidades Educativas Especiales: en este criterio se encuentra el incremento de la subvención especial diferencial, establecido a propósito de los Programas de Integración Educativa.
- v. Mantenimiento de recintos: para asegurar este criterio se ha dispuesto una subvención específica orientada a la conservación, reparación y reposición necesarias para la adecuada conservación física de los locales, su equipamiento y mobiliario.

Además de estos criterios, existe una diferencia en el cálculo de la subvención según los niveles escolares. De esta forma, si solo se observa la Subvención Base es posible establecer que el orden de importancia de los montos es (desde el monto mayor al menor): 1) Educación Media TP; 2) Educación Media HC; 3) Educación Básica y Parvularia; y 4) Educación de Adultos.

Requisitos para las escuelas privadas con financiamiento público

Los requisitos para las escuelas con financiamiento público se presentan en la sección 4.5.

4.5 DISTRIBUCIÓN DE INSTALACIONES Y MATERIAL ESCOLAR

Red de escuelas: Organización de la red de escuelas

Todos los establecimientos que deseen impartir educación desde NT1 a 4º medio, deben contar con un *Reconocimiento Oficial* otorgado por el Mineduc. De acuerdo a la normativa vigente (Decreto N° 315, 2011), para obtenerlo deben cumplir con los siguientes requisitos técnico-pedagógicos, jurídicos y de infraestructura:

- Tener un sostenedor responsable del funcionamiento del establecimiento educacional. Este actor debe acreditar tener un título profesional o licenciatura de al menos 8 semestres otorgado por una universidad o instituto profesional del Estado o reconocido por este, no haber sido sancionado por inhabilidades graves para ser sostenedor, ni haber sido condenado por crimen o delito simple.
- Contar con un proyecto educativo.
- Ceñirse a los planes y programas de estudio del Mineduc o contar con planes y programas propios.
- Poseer y aplicar un reglamento de evaluación y promoción de estudiantes.
- Comprometerse a cumplir con los estándares nacionales de aprendizaje que se exige al conjunto del sistema escolar de acuerdo a la Ley SAC.
- Contar con un Reglamento Interno que regule las relaciones entre el establecimiento y los distintos actores de la comunidad escolar, y que garantice un justo procedimiento basado en medidas disciplinarias.

Los cambios que la subvención original ha tenido, disponen como criterio general la aceptación por parte de la sociedad de la necesidad de entregar mayores recursos a aquellas unidades educativas que realizan su labor en contextos de mayor dificultad, lo que genera mayores costos para la correcta labor educativa.

- Disponer del personal docente-directivo, técnico-pedagógico y de aula idóneos, considerando el nivel y la modalidad de educación; así como también personal asistente de la educación suficiente para atender las necesidades propias del establecimiento según el nivel, modalidad y cantidad de alumnos que atiende.
- Acreditar un capital mínimo pagado en proporción a la matrícula proyectada para el año siguiente.
- Garantizar que el local en el cual funciona el establecimiento cumple con la normativa vigente en materia de infraestructura del Mineduc.
- Disponer de mobiliario, equipamiento, elementos de enseñanza y material didáctico mínimo adecuado al nivel y a la modalidad de educación que imparte, considerando la cantidad de personal y número de alumnos que puede matricular.

Por su parte, para recibir financiamiento público, deben cumplir requisitos adicionales que les permitan impetrar la subvención:

- Que al menos un 15% del estudiantado presente condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, salvo que no se hayan presentado postulaciones insuficientes para cubrir dicho porcentaje.
- Que los cursos se ajusten a los mínimos y máximos de estudiantes que señala el reglamento.
- Que cuenten con los cursos o ciclos de educación correspondientes al nivel de enseñanza que proporciona.
- Que posean un reglamento interno que rija las relaciones entre el establecimiento y los estudiantes, en el cual se indiquen las causales de suspensión de los estudiantes y de cancelación de matrícula. Durante el año escolar no se podrá cancelar matrícula, suspender o expulsar por causales exclusivas de orden socioeconómico o de rendimiento.
- Que tenga un cartel en un lugar visible que enuncie los principales puntos de la LGE y de la Ley de Subvenciones.
- Que entre las exigencias de ingreso o permanencia no figuren cobros ni aportes económicos que excedan los derechos de escolaridad y matrícula autorizados por la ley.
- Que se encuentren al día en los pagos por concepto de remuneraciones y de cotizaciones previsionales de su personal.

Tener un sostenedor responsable del funcionamiento del establecimiento educacional. Este actor debe acreditar tener un título profesional o licenciatura de al menos 8 semestres otorgado por una universidad o instituto profesional del Estado.

Complementariamente, si los establecimientos adscriben a recibir recursos por la Ley SEP además deben:

- Eximir a los estudiantes prioritarios de los cobros del Financiamiento Compartido.
- Aceptar a los estudiantes que postulen entre NT1 y 6º básico de acuerdo a los procesos de admisión, sin deben considerar el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante. Tampoco debe ser requisito presentar antecedentes socioeconómicos de la familia.
- Informar a los postulantes al establecimiento y a los padres, madres y apoderados sobre el proyecto educativo y su reglamento interno.
- Mantener en el establecimiento a los estudiantes entre NT1 y 6º básico sin que el rendimiento escolar sea obstáculo para la renovación de su matrícula.
- Destinar la subvención a implementar las medidas comprendidas en el Plan de Mejoramiento Educativo con especial énfasis en los estudiantes prioritarios, e impulsar una asistencia técnico-pedagógica especial para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos con bajo rendimiento académico.

Recientemente, con la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión Escolar, se introducen requerimientos adicionales para los establecimientos subvencionados. Cabe señalar que la entrada en vigencia de estas condiciones será incorporada paulatinamente en el sistema:

- Gratuidad⁹⁶, lo que en otras palabras elimina el Financiamiento Compartido.
- Regirse bajo un nuevo procedimiento de admisión de estudiantes que incluye el no seleccionarlos según su rendimiento escolar pasado o potencial, ni según sus antecedentes socioeconómicos⁹⁷.
- No perseguir fines de lucro.

⁹⁶ Según la normativa, la total gratuidad de los establecimientos subvencionados se alcanzará el año escolar en el cual el cobro máximo mensual promedio por alumno sea igual o inferior al aporte por gratuidad introducido por la ley. Este aporte está destinado a centros educativos gratuitos y sin fines de lucro, de todos los niveles de enseñanza y se comenzará a implementar a inicio del año escolar 2016 con un valor de 0,25 unidades de subvención, y un aumento anual de 0,1 unidades hasta alcanzar las 0,45 unidades de la misma.

⁹⁷ Según la normativa, la fecha de entrada en vigencia del nuevo proceso de admisión -que incluye la no selección bajo los criterios mencionados- se determinará bajo uno o más decretos con fuerza de ley. A contar de la fecha que se determine en dicho cuerpo legal, se llevará a cabo una implementación gradual en el territorio, en un plazo de 4 años, de esta nueva disposición.

Ser dueños de la infraestructura educacional o bien tenerlos a título de comodato por al menos 8 años con renovación automática⁹⁸.

En relación a la organización territorial de la red de establecimientos, la Ley de Inclusión Escolar marca un hito importante respecto de la libre apertura de centros educativos. Según consigna la reciente legislación, los establecimientos que por primera vez soliciten el beneficio de la subvención, únicamente recibirán la aprobación del Mineduc en caso que exista una demanda insatisfecha por matrícula que no pueda ser cubierta por otros establecimientos que reciban aporte estatal, o que no exista un proyecto educativo similar en el territorio en el que se pretende instalar. Bajo la nueva normativa, la aprobación otorgada por el Ministerio de Educación debe ser ratificada por la mayoría de los miembros del Consejo Nacional de Educación. Esta nueva disposición entrará en vigencia el 1 de marzo del año 2016 y supone la promulgación previa de un reglamento en torno a las delimitaciones del ámbito territorial al que se hace referencia.

Red de escuelas: Tamaño de los establecimientos educativos

De acuerdo a las estadísticas del Mineduc del año 2014, los establecimientos tienen en promedio 294 estudiantes, sin embargo, es necesario señalar que existe una gran dispersión de cantidad de alumnos entre establecimientos. En el sistema es posible encontrar establecimientos con solo un estudiante hasta otros con más de 4.000.

Según el nivel de educación impartido, la Educación Parvularia (NT1 y NT2) posee -en promedio- el menor número de estudiantes por unidad educativa; en este punto, es necesario consignar que en el contexto chileno hay otras instituciones (Jardines infantiles) que también pueden impartir educación en este nivel.

Las tendencias de la última década en este indicador muestran que en la Educación Parvularia impartida en establecimientos reconocidos por el Estado, la media de estudiantes de las unidades

⁹⁸ Según la normativa, los establecimientos tienen plazo hasta diciembre de 2017 para efectuar el cambio de personalidad jurídica a sostenedores sin fines de lucro. En estos casos, se establece además un plazo de 3 años desde el cambio para hacerse propietarios del inmueble. En el caso de los sostenedores sin fines de lucro, se estipula un plazo de 3 años desde la entrada en vigencia de la ley (marzo 2016) para el mismo propósito.

educativas ha aumentado en un 17%. Por otro lado, en la Educación Básica regular y Especial la media ha sufrido una merma de un 10% y un 6% comparativamente. Finalmente, en la Educación Media se identifica una baja en el promedio de estudiantes de las unidades educativas C-H (26%) y T-P (43%).

Cuadro 4.5: Promedio de estudiantes en unidades educativas según nivel y tipo de enseñanza (2004-2014)

Nivel y tipo de enseñanza		2004	2006	2008	2010	2012	2014	Variación
Educación Parvularia	Regular	53	56	55	57	58	62	17%
Educación Básica	Regular	253	245	238	231	226	228	-10%
	Especial	84	77	77	74	76	79	-6%
Educación Media	Humanista-científica	321	313	293	273	247	239	-26%
	Técnico-profesional	321	285	253	225	198	182	-43%

Fuente: Base de datos de matrícula por unidad educativa de 2004 a 2014, Ministerio de Educación.

Nota: Los establecimientos educacionales pueden impartir más de un nivel de enseñanza a la vez y más de un grado por nivel. En este cuadro se presentan los datos según unidad educativa y no al establecimiento en su conjunto.

La desagregación de las cifras según la localización de los centros educativos muestra que en todos los niveles, las unidades educativas ubicadas en zonas rurales tienen un promedio de estudiantes significativamente más bajo que los de áreas urbanas. Asimismo, los establecimientos municipales se caracterizan en general, por tener una media de estudiantes inferior respecto de los centros particulares subvencionados -especialmente en la Educación Básica regular-, con la sola excepción de la Educación Media C-H.

Cuadro 4.6: Promedio de estudiantes en unidades educativas según localización y dependencia administrativa (2014)

Nivel y tipo de enseñanza		Total	Localización		Dependencia			
			Urbana	Rural	Municipal	Particular subvencionada	Particular pagada	Corporación administración delegada
Educación Parvularia	Escuelas	62	71	27	48	70	93	-
Educación Básica	Regular	228	356	56	165	300	351	142
	Especial	79	79	62	67	80	23	79
Educación Media	HC	239	245	111	304	219	196	377
	TP	182	190	108	166	184	7	312

Fuente: Base de datos de matrícula por unidad educativa año 2014, Ministerio de Educación.

Nota¹: No se incluyen los establecimientos de Educación Parvularia dependientes de JUNJI e Integra, ya que no se dispone de información sobre su localización.

Nota²: Los establecimientos educacionales pueden impartir más de un nivel de enseñanza a la vez y más de un grado por nivel. En este cuadro se presentan los datos según unidad educativa y no el establecimiento en su conjunto.

Red de escuelas: Presencia del tema de las escuelas rurales y de menor tamaño en la política educativa

El Ministerio de Educación mantiene desde el año 1992 el Programa de Educación Básica Rural (inicialmente llamado Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica Rural, MECE/Básica Rural) orientado -tal como su nombre lo indica- al apoyo técnico-pedagógico de las escuelas rurales. En su origen el programa combinaba distintas líneas de acción como la dotación de recursos educativos, la adecuación del currículum a la cultura local, el fomento de actividades de desarrollo profesional docente, y la formación de microcentros rurales donde los docentes se reunían a reflexionar, planificar y evaluar su trabajo.

En la actualidad, el programa focaliza sus acciones en las *escuelas rurales multigrado*⁹⁹ tanto municipales como particulares subvencionadas, buscando atender la complejidad de este tipo de establecimientos respecto de la diversidad cultural, social y étnica de sus estudiantes; la variedad de las disposiciones para el aprendizaje de niños y niñas de distintas edades y cursos; el aislamiento personal y profesional de los profesores; y la débil articulación de las escuelas con las redes institucionales ministeriales, municipales y otras. Los ejes de acción del programa son variados y han privilegiado desde su origen el trabajo en red por parte de los establecimientos.

La iniciativa de más larga data en esta materia corresponde a la instalación y funcionamiento de los microcentros que corresponden a redes locales de aprendizaje profesional continuo de docentes de escuelas rurales multigrados, conformadas por su proximidad geográfica. Al año 2015 existen 374 microcentros que reúnen a 2.400 escuelas rurales multigrado. Estas reuniones se encuentran reguladas en el Decreto N° 968 del año 2012, que autoriza las reuniones mensuales de microcentros, haciéndolas equivalentes a la suma de dos horas semanales de reunión técnica de los docentes de establecimientos completos. Los objetivos de esta instancia, de acuerdo a la normativa mencionada, corresponden a i) evaluar la situación de los aprendizajes de las escuelas, ii) reflexionar sobre el trabajo pedagógico realizado por los docentes para decidir sobre las innovaciones necesarias para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, iii) intercambiar experiencias pedagógicas, iv)

⁹⁹ Es un tipo de escuela que posee cursos combinados, esto es, un grupo de estudiantes pertenecientes a distintos grados académicos que reciben su formación en una misma aula. Por ejemplo, en una misma sala reciben educación estudiantes de 1º, 2º y 3º de Educación Básica.

programar las estrategias de enseñanza de aula más pertinentes, v) acordar criterios para la formulación de planes de mejoramiento acorde a las necesidades de los estudiantes, y vi) recibir los apoyos de la asesoría del Mineduc o de las instituciones de asesoría técnica privada (ATE) cuando corresponda.

Además de dichas redes, las orientaciones vigentes del Programa de Educación Rural incluyen la realización anual de tres jornadas regionales de coordinadores de microcentros de dos días de duración, para el seguimiento de las acciones y el apoyo a la contextualización de la política y las iniciativas pedagógicas; la conformación de un banco de buenas prácticas de enseñanza multigrado a partir de la organización de concursos regionales; la convocatoria y selección de proyectos regionales de apoyo a la enseñanza multigrado con la participación de la red de universidades para la educación rural; la generación de un programa de televisión educativa para las escuelas rurales multigrado (Escuela Plus); el apoyo a la difusión, seguimiento y selección de cuentos de estudiantes de este tipo de escuelas en coordinación con el Ministerio de Agricultura; y el apoyo a programas de acceso a internet y conectividad ejecutados por el Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación o Programa Enlaces -tema que se profundiza más adelante. Como se puede entrever, el Programa de Educación Rural ha generado diversas alianzas con otras instituciones públicas para alcanzar sus objetivos, dentro de las que se sitúan el programa Enlaces, el Ministerio de Agricultura, el programa Inglés Abre Puertas, y la red de universidades para la educación rural, entre otros.

El Programa de Educación Rural ha coexistido con otras iniciativas de apoyo orientadas a este tipo de establecimientos, sus docentes y estudiantes, como el ajuste de la subvención por ruralidad para todos los centros subvencionados; la asignación por desempeño en condiciones difíciles entregada a los educadores que ejercen sus funciones en establecimientos municipales de aislamiento geográfico o ruralidad como complemento a su salario regular; y el Programa de Apoyo al Sistema de Transporte Escolar Rural, que financia al traslado de estudiantes de todos los niveles de enseñanza de establecimientos municipales ubicados en comunas con un índice de ruralidad igual o superior al 25%, de modo de asegurar la continuidad de su trayectoria educativa.

No obstante la prevalencia de diversos apoyos desde el Mineduc a este tipo de centros educativos, distintos investigadores han destacado que el tema de la educación rural ha permanecido

El Programa de Educación Rural ha coexistido con otras iniciativas de apoyo orientadas a este tipo de establecimientos, sus docentes y estudiantes, como el ajuste de la subvención por ruralidad para todos los centros subvencionados.

marginada de las discusiones de política educativa actuales a pesar de sus evidentes carencias a nivel de recursos humanos y materiales, y de la brecha de resultados de aprendizaje y completación de estudios al compararla con sus pares urbanas (Leyton, 2013; Solís & Núñez, 2014; Hernández & Raczynski, 2014). Lo anterior resulta coherente con el hecho de que algunas de las recientes iniciativas orientadas al fortalecimiento de la calidad de la educación no han incluido a las escuelas multigrado o uni, bi o tri docentes (por ejemplo, la introducción de estándares indicativos de desempeño o los nuevos procesos de selección de directivos escolares que se revisarán más adelante). En esta línea existen distintos desafíos a desarrollar, dentro de los que se destacan los impactos de la futura reestructuración de los niveles de enseñanza (6+6), el fortalecimiento de la Educación Parvularia y Especial, la situación de los liceos rurales, y la ubicación de este tipo de establecimientos en el contexto de las actuales y futuras reformas educativas en curso.

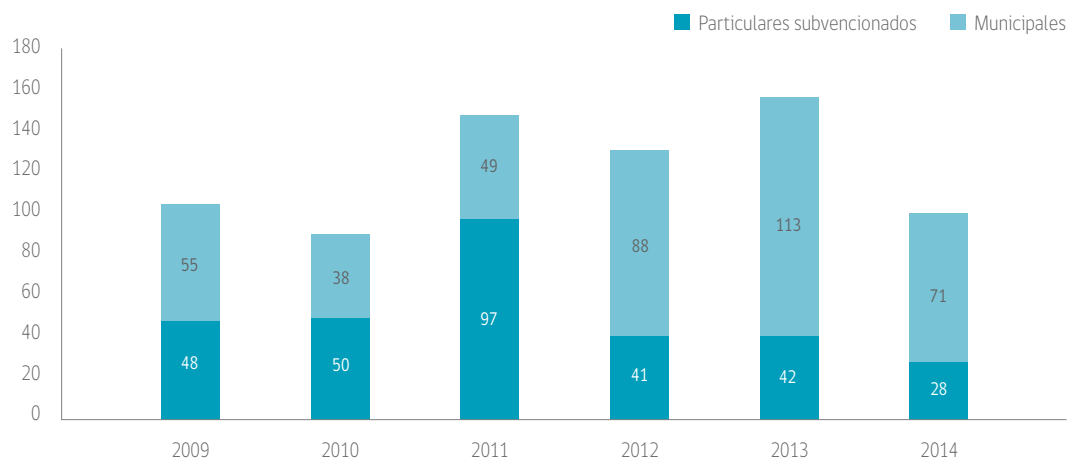
Red de escuelas: Racionalización de la red de escuelas

Las decisiones referidas a la racionalización de la red de escuelas -tales como el cierre o la fusión de centros por razones como la caída de matrícula- son una facultad exclusiva de los sostenedores educacionales. La normativa en esta línea plantea que los establecimientos pueden solicitar su renuncia al Reconocimiento Oficial a la SEREMI de Educación dentro de los dos últimos meses del año escolar anterior, debiendo comunicar la situación en este mismo plazo a los padres y apoderados del establecimiento (Decreto N° 315, 2011).

La evidencia disponible en el país respecto del cierre de establecimientos ha dado cuenta que entre los años 1994 y 2012, se cerraron 2.922 establecimientos con una tasa de destrucción anual del 1,1%. De estos, el 52% son municipales, el 33% particular subvencionados y el 15% particular pagados. Los hallazgos apuntan a que los establecimientos que dejan de operar tienen un tamaño de matrícula significativamente menor que el promedio del sistema, se concentran en las áreas rurales y atienden a estudiantes de menor nivel socioeconómico (Grau, Hojman, Labra & Mizala, 2015).

En el año 2014 se cerraron 102 establecimientos, de los cuales el 70% corresponde a establecimientos particulares subvencionados y solo un 3% a establecimientos particulares pagados.

Gráfico 4.2: Evolución del cierre de establecimientos sector subvencionados 2009-2014



Fuente: Centro de Estudios Mineduc con datos del Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE).

Nota: Dado que el año 2014 se estimó con una metodología distinta a los años anteriores, existe una comparabilidad limitada entre estos periodos.

No existen investigaciones que sistematicen los motivos tras el cierre de establecimientos municipales, y solo existen hipótesis que han sido formuladas a partir del análisis de información estadística.

La primera hipótesis surge al comparar la información de cierre con el indicador de riesgo financiero creado por la Unidad de Apoyo Municipal (UNAM) del Mineduc. Este análisis arrojó que el 33% de los establecimientos cerrados durante el periodo 2009-2014 pertenecen a una comuna de alto riesgo financiero. Esto podría indicar que el cierre de establecimientos podría estar relacionado con la solvencia financiera de los sostenedores (Centro Estudios Mineduc, 2015). Sin embargo, la información disponible no es suficiente para que los datos sean concluyentes.

La segunda hipótesis apunta a que el cierre puede responder a una disminución de la matrícula. Al analizar la pérdida de matrícula para el periodo 2009-2014, los resultados arrojaron que los sostenedores municipales que no cerraron establecimientos tienen una variación de la matrícula promedio menor que los sostenedores que sí lo hicieron. Sin embargo, los datos no permiten establecer causalidad ni tampoco establecer el sentido de la relación, es decir, con la información disponible no es posible determinar si se cierran establecimientos por baja en la matrícula, o si la matrícula municipal desciende producto de una menor oferta educativa en la comuna (Mineduc, 2015d).

Paralelamente, las investigaciones sobre la gestión municipal de la educación han señalado que si bien la capacidad ociosa de las escuelas es un tema de permanente debate y preocupación dentro de los municipios producto de la caída de la matrícula en favor de la educación particular subvencionada, la aplicación de criterios de racionalización como el cierre o la fusión de centros, conlleva profundas resistencias y problemáticas a nivel socio-comunitario (Solís & Nuñez, 2014) y una pérdida de dividendos políticos difíciles de asumir por las autoridades locales (Raczynski, 2010). Siguiendo la entrevista conducida con el coordinador del área de educación de la Asociación Chilena de Municipalidades (ACHM) del país, las decisiones respecto de esta temática son variadas según los distintos sostenedores, existiendo casos que optan por el cierre de manera de optimizar sus recursos, otros que siguen operando a pesar del déficit de estudiantes, y otros que realizan procesos de reflexión con la comunidad para llegar a una postura consensuada sobre el tema.

Ahora bien, una vez que los sostenedores optan por el cierre de escuelas que administran y bajo el modelo de financiamiento vía subvención por matrícula vigente en el sistema escolar, estos dejan de percibir los recursos transferidos desde el Mineduc para su funcionamiento. Al margen de lo anterior, no existe evidencia sistematizada a nivel nacional sobre el traslado de los recursos humanos y materiales que llevan a cabo los administradores de escuelas una vez que se concreta el cierre de los establecimientos escolares, ni los costos o impactos de la relocalización de sus estudiantes. No obstante, el Ministerio de Educación dispone de ciertas regulaciones en esta materia en términos del uso de la infraestructura y la relocalización de estudiantes.

Por un lado, respecto de la infraestructura escolar, los establecimientos municipales y particulares subvencionados que participan en el régimen de Jornada Escolar Completa (tema que se desarrolla en el capítulo 5) y que han recibido aporte suplementario por costo de capital adicional de parte del Mineduc dispuesto en la Ley N° 19.532, 1997, *Crea el régimen de Jornada Escolar Completa diurna y dicta normas para su aplicación*, están mandatados a garantizar el funcionamiento del centro escolar por un plazo de 30 años. Esta prohibición puede ser revocada por el Ministerio de Educación, pero cautelando que el inmueble sea utilizado para otros fines educativos durante el plazo señalado. De esta manera, según la entrevista conducida al encargado del área de educación de la ACHM, la infraestructura de los establecimientos que cierran

El Mineduc mantiene diversos programas de apoyo a la infraestructura de los centros educativos que, contemplando transferencias corrientes y de capital, en su conjunto alcanzan la suma de \$234.186 millones.

y que han contado con aporte de capital fiscal suelen ser ocupados para fines como la instalación de bibliotecas públicas, de jardines infantiles u otros niveles de enseñanza, o bien, como recintos para la instalación y operación de los equipos comunales de algún área educativa.

Por otro lado, respecto de la relocalización de estudiantes, la normativa vigente a este respecto introducida el año 2014 en el marco de la Ley N° 20.800 (2014) *Crea el administrador provisional y administrador de cierre de instituciones de educación superior y establece regulaciones en materia de administración provisional de sostenedores educacionales*, y la Ley SAC establecen que en caso que un establecimiento municipal solicite la renuncia al Reconocimiento Oficial y que ello afecte el derecho a la educación de los estudiantes matriculados, la Superintendencia de Educación podrá nombrar a un administrador provisional para coordinar junto con la Secretaría Regional Ministerial de Educación, la reubicación de los alumnos en otros centros escolares. En general, de acuerdo a la entrevista sostenida con el encargado de educación de la Asociación Chilena de Municipalidades, los propios sostenedores asumen generalmente la función de reubicar a los estudiantes en otros establecimientos de la comuna.

Instalaciones y material escolar: Infraestructura escolar

El Mineduc mantiene diversos programas de apoyo a la infraestructura de los centros educativos que, contemplando transferencias corrientes y de capital, en su conjunto alcanzan la suma de \$234.186 millones¹⁰⁰, equivalente al 6% del presupuesto de subvenciones (Ley de Presupuestos, 2015).

Estas iniciativas incluyen por un lado la distribución de recursos financieros a los sostenedores mediante subvenciones y, por otro, iniciativas que -vía concurso público- permiten a los sostenedores disponer de recursos para financiar proyectos de infraestructura, equipamiento y mobiliario escolar.

¹⁰⁰ Incluye presupuesto centralizado y descentralizado, este último vía transferencias o subvenciones.

Cuadro 4.7: Principales iniciativas vigentes y asignación presupuestaria al año 2015

Iniciativas vinculadas a infraestructura del Mineduc	Millones de pesos
Subvención de Apoyo al Mantenimiento Subvención destinada a apoyar la adecuada conservación física de los establecimientos educacionales subvencionados (públicos y privados), su equipamiento, mobiliario y otros similares. El programa consiste en una asignación anual de recursos, adicional a la subvención de escolaridad, que se paga una vez al año al sostenedor.	36.517
Fondos para zona de catástrofes/emergencia Transferencia de capital mediante convenios entre el Mineduc y los sostenedores públicos y privados para la construcción, reparación y/o normalización (incluido equipamiento y mobiliario) de establecimientos ubicados en zona de catástrofe.	17.210
Fondo de Infraestructura Educacional, Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FIE, FNDR) Fondo administrado por el Fondo Nacional de Desarrollo Regional para financiar infraestructura, adquisición de equipamiento y mobiliario educacional de establecimientos municipales.	50.705
Fondo de Infraestructura Educacional, Municipal (FIE-MU) Fondo administrado por el Programa de Mejoramiento Urbano de la SUBDERE para mejorar las condiciones de infraestructura de los establecimientos educacionales municipales.	34.505
Plan de Mejoramiento de Liceos Bicentenarios de Excelencia Plan administrado por el Mineduc para el mejoramiento de liceos municipales declarados Bicentenarios de Excelencia que financia obras de infraestructura, adquisición de equipamiento, mobiliario e inmuebles para locales escolares.	2.060
Plan de equipamiento de establecimientos municipales de Educación TP Plan administrado por el Mineduc para la adquisición de equipamiento para liceos municipales de educación técnica-profesional, financiando la adquisición de instrumentos, herramientas, utensilios e implementos, máquinas y equipos, material interactivo, audiovisual, textos, y otros necesarios para impartir las especialidades que ofrece.	24.434
Infraestructura Liceos Tradicionales Municipales Plan administrado por el Mineduc para la adquisición o compra de bienes muebles para establecimientos municipales.	13.851
Plan Estratégico de Infraestructura Escolar para el período 2014-2018 ¹⁰¹ Iniciativa inserta en el Plan de Fortalecimiento de la Educación Pública con el objetivo de incorporar mayores estándares de infraestructura en este sector, y de subsanar los déficits y carencias de los centros escolares de Educación Parvularia, Básica y Media.	50.779

Fuente: Elaboración propia en base a la Ley de Presupuestos 2015.

¹⁰¹ Este plan fue formulado basándose en los datos arrojados por el primer catastro de infraestructura realizado por el Mineduc entre los años 2012-2014. La información levantada en dicho diagnóstico permite afirmar que el 56% de los locales escolares de esta dependencia presentan un grado de deterioro de infraestructura inferior al 20%, el 34% un deterioro entre un 20% y un 39,9%, y el 10% un deterioro superior al 40%. De igual forma, de un total de 5.509 establecimientos catastrados, se detectaron 1.146 con sistemas precarios de agua potable y 1.129 con construcciones deficitarias.

Instalaciones y material escolar: Incorporación e impacto de las TIC en las escuelas

La política de introducción de *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC) a los establecimientos educativos ha sido implementada por el Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación¹⁰², que tiene la misión de integrar las TIC en el sistema escolar para lograr el mejoramiento de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias digitales en los diferentes actores.

Enlaces trabaja con todos los establecimientos subvencionados del país, entregando estrategias de enseñanza con el uso de tecnología, capacitando docentes, ofreciendo talleres para estudiantes y promoviendo la disponibilidad de recursos educativos digitales e infraestructura tecnológica en los centros educativos. Las líneas de acción del programa integran iniciativas dirigidas a los diversos niveles y tipos de enseñanza, desde la Educación Parvularia hasta la Educación Media, incluyendo proyectos específicamente diseñados para la Educación Especial que se detallan con profundidad en el capítulo 5.

En un esfuerzo por medir el impacto del programa, Enlaces ha realizado dos *Censos de Informática Educativa* los años 2009 y 2012 al universo de establecimientos subvencionados de Educación Básica y Media, y a una muestra de colegios privados sin subvención. Estos censos han recogido información sobre infraestructura tecnológica, gestión de la tecnología, desarrollo de competencias y uso de los recursos a nivel escolar.

La comparación de los resultados obtenidos entre 2009 al 2012 revela importantes avances en la disposición de infraestructura tecnológica de los establecimientos del país y un cierre en las brechas entre los establecimientos subvencionados y pagados.

¹⁰² Enlaces es un programa del Ministerio de Educación creado el año 1992 con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación mediante la informática educativa y el desarrollo de una cultura digital.

Cuadro 4.8: Infraestructura tecnológica en los establecimientos educativos según dependencia (2009-2012)

Indicadores	Dependencia	2009	2012
Número de computadores promedio por establecimiento	Municipal	18	42
	Particular subvencionado	22	42
	Particular pagado	39	69
	Total	20	43
Tasa de alumnos por computador	Municipal	16	6
	Particular subvencionado	31	14
	Particular pagado	15	11
	Total	22	9
Porcentaje de establecimientos con conexión a internet	Municipal	55	74
	Particular subvencionado	78	84
	Particular pagado	96	99
	Total	64	80

Fuente: Adimark, IIE (2012).

Instalaciones y material escolar: Usos innovadores de TIC en escuelas rurales

El Programa Enlaces ha centrado su accionar en establecimientos urbanos y rurales. Para ampliar su cobertura hacia establecimientos rurales y multigrados, el año 2000 se introdujo la iniciativa Enlaces Rural, con el objetivo de incorporar las tecnologías de la información y comunicaciones como un recurso al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje de las escuelas rurales (Carrasco, Stingo & Laval, 2004). La estrategia del programa se materializó mediante un modelo pedagógico de tres años de duración -llamado Acompañamiento-, que incluyó apoyo directo a los docentes en su práctica en el aula, capacitación y dotación de equipamiento tecnológico a cada aula multigrado (Muñoz & Sanhueza, 2006).

Además de dicha iniciativa pionera, Enlaces ha ejecutado a lo largo de los últimos años diversos proyectos orientados específicamente a la educación rural multigrado, tales como el proyecto de dotación de infraestructura tecnológica, la entrega de recursos educativos digitales (2013), y el proyecto de conexiones inalámbricas de internet a establecimientos de esta naturaleza (2013). El año 2014

surge el proyecto Integrando la Ruralidad, que consiste en la entrega de recursos educativos digitales offline, capacitación docente y equipamiento para almacenamiento en red a escuelas rurales multigrado con escasa o nula conectividad para dar acceso a sus estudiantes a recursos digitales seleccionados por el programa; en dicho proyecto han participado 2.043 establecimientos. Al año 2015 no existe ninguna iniciativa focalizada en el sector rural.

Las diversas iniciativas implementadas desde hace más de una década atrás orientadas a integrar las TIC en escuelas rurales multigrado han conseguido importantes progresos -siguiendo los resultados de los censos de informática educativa-, tal como se aprecia en el siguiente cuadro. Aun así, las cifras -recolectadas antes de las nuevas iniciativas señaladas en el párrafo anterior- muestran la persistencia de una brecha respecto de los establecimientos completos especialmente en conectividad, objetivo al cual apuntan justamente los proyectos recientes en esta línea.

Cuadro 4.9: Infraestructura tecnológica en los establecimientos educativos según multigrado y no multigrado (2009-2012)

Indicadores	Tipo	2009	2012
Número de computadores promedio por establecimiento	No multigrado	28	59
	Multigrado	5	7
	Total	20	43
Tasa de alumnos por computador	No multigrado	22	9
	Multigrado	8	5
	Total	22	9
Porcentaje de establecimientos con conexión a internet	No multigrado	90	95
	Multigrado	19	46
	Total	64	80

Fuente: Adimark, IIE (2012).

Instalaciones y material escolar: Textos escolares

El Mineduc por medio de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), entrega recursos educativos a los establecimientos y a sus estudiantes. Uno de los principales corresponde a la política de textos escolares. Esta consiste en la entrega gratuita de textos escolares a los estudiantes de establecimientos municipales y particulares subvencionados del país, perteneciente a todos los niveles de educación (desde NT1 a 4º medio) para todas las asignaturas del currículum nacional. Además de la entrega de textos, se suma la

provisión de guías didácticas y otros libros complementarios para los docentes. El presupuesto 2015 para este fin asciende a \$33.732 millones, equivalente a un 0.8% del presupuesto de subvenciones.

El año 2015 se entregaron 17.500.000 textos escolares con un promedio de 6 libros por estudiante. La tabla que sigue ilustra los avances en esta materia desde el año 1990 a la fecha.

Cuadro 4.10: Cantidad de textos y nivel de cobertura entregados por el Mineduc (1990-2015)

	1990	2000	2010	2015
Cantidad de textos	1.920.000	7.500.000	15.253.396	17.500.000
Nivel de cobertura	Educación Básica 85%	Educación Básica y Media 100%	100% Educación Parvularia, Básica y Media	100% Educación Parvularia, Básica y Media

Fuente: Sitio web Textos escolares, Ministerio de Educación.

Instalaciones y material escolar: Bibliotecas escolares

De manera complementaria a los textos escolares, el Decreto Nº 393 del año 2010 estableció que todos los establecimientos educativos deben contar con una biblioteca escolar. Para apoyar la conformación de este tipo de equipamiento, la UCE ha implementado -desde el año 1995 para Educación Media y desde el año 2004 para Educación Básica- el Programa de Bibliotecas Escolares CRA (Centro de Recursos para el Aprendizaje). La misión central de la iniciativa es fomentar el interés por la información, la lectura y el conocimiento, por medio de espacios creativos de encuentro y aprendizaje para las comunidades educativas. Este programa, según datos presupuestarios del año 2015, cuenta con \$8.176 millones para su desarrollo.

Cada año los sostenedores de establecimientos municipales y particulares subvencionados que no cuenten con biblioteca escolar pueden postular al Programa CRA, debiendo comprometer espacio, mobiliario y personal para su gestión. Como contrapartida, el Mineduc provee una colección de recursos que contiene materiales impresos, audiovisuales e instrumentales y publicaciones periódicas de suscripción anual. Los encargados de la biblioteca reciben una capacitación a distancia de 120 horas pedagógicas y de 4 sesiones presenciales.

Al año 2014 y según cifras del programa, se han implementado 10.781 bibliotecas escolares CRA: 8.456 en Educación Básica y

2.325 en Educación Media para establecimientos municipales y particulares subvencionados. Según los datos obtenidos sobre la evaluación al Programa CRA implementado el año 2008, se evidencia que el estudiantado de Educación Básica ha usado los recursos en forma sistemática y creciente; así, mientras que en el año 2006 más del 60% de los estudiantes solicitó recursos a estas bibliotecas, durante el año 2008 lo hizo el 70% (Mineduc, 2014).

Con todo, a pesar de la alta existencia de bibliotecas en los establecimientos subvencionados del país, una encuesta censal aplicada al universo de centros educativos el año 2011 respecto del equipamiento y personal a cargo de estas unidades, reveló importantes desafíos en esta materia. Dentro de estos se encuentran: superar el déficit de bibliotecas escolares en los establecimientos de mayor ruralidad, pobreza y baja matrícula; fortalecer los recursos humanos a cargo de las bibliotecas en cantidad y en sus competencias técnicas específicas; mejorar el soporte tecnológico de las unidades; y avanzar hacia la mayor diversificación y número de libros por estudiantes así como también del material de apoyo para los docentes (Statcom, 2011).

Finalmente, además de lo anterior, el Mineduc en el marco del Plan Nacional de Fomento de Lectura inaugurado el año 2010, inició un proceso progresivo -y en vigencia hoy en día- de implementación de bibliotecas de aula para la Educación Parvularia en todos los establecimientos subvencionados por el Estado.

Instalaciones y material escolar: Equipamiento deportivo y artístico

Durante el año 2014, el Mineduc ha impulsado dos iniciativas orientadas a los establecimientos municipales para entregar más recursos que colaboren en el proceso de implementación del currículum escolar. Uno es el Plan Nacional de Actividad Física y el otro es el Plan Nacional de Artes, ambos para el periodo 2014-2018. Estas estrategias apuntan -entre otras acciones- a la entrega de equipamiento deportivo y artístico a 1.000 establecimientos municipales cada año para que al final del periodo la totalidad de establecimientos cuenten con estos recursos. Esta iniciativa posee un financiamiento para el año 2015 de aproximadamente \$4.495 millones.

4.6 DOTACIÓN DE DOCENTES EN EL SISTEMA ESCOLAR

En esta sección se describen las características de los docentes que actualmente se encuentran en el sistema escolar. Además se realiza una descripción de cuáles son los mecanismos para formarse como docente y los procesos de selección y contratación.

Según información del año 2015, los *Docentes de Aula*¹⁰³ son 183.705 de los cuales el 45.6% imparte clases en establecimientos particulares subvencionados, el 43.3% en establecimientos municipales, el 10% en particulares pagados y el 1% en corporaciones de administración delegada. En 2004, la cantidad de docentes de aula era de 140.106 de los cuales un 51% impartía clases en establecimientos municipales, un 35.5% en particulares subvencionados, un 12% en particulares pagados y un 1.5% en establecimientos de administración delegada.

Del total de docentes, un 26% son hombres y un 74% son mujeres con una clara feminización de la docencia en aula. La excepción se evidencia en los establecimientos de administración delegada que al tener un perfil más orientado a la Educación TP, la presencia de hombres es proporcionalmente mayor que en las otras dependencias. La edad promedio de los docentes de aula es de 40 años, aunque la edad promedio del sector particular subvencionado es levemente inferior que el resto de las dependencias.

Cuadro 4.11: Características de los docentes de aula en el sistema escolar según dependencia administrativa, 2015

Dependencia administrativa	Total	Sexo (%)		Tramo edad (%)						Edad promedio
		Hombre	Mujer	Entre 18-29	Entre 30-39	Entre 40-49	Entre 50-59	Entre 60-65	Mayor 65	
Total	183.705	26	74	24	32	19	18	6	1	40
Municipal	79.565	28	72	21	27	18	24	9	1	42
Particular subvencionado	83.790	24	76	29	36	18	13	3	2	38
Particular pagado	18.456	23	77	18	34	24	19	4	2	41
Corp. adminis. delegada	1.894	51	49	19	27	19	18	12	6	44

Fuente: Base de datos de Cargos Docentes, Ministerio de Educación (2015).

Nota: Incluye únicamente a docentes de aula que se desempeñan en establecimientos en funcionamiento.

¹⁰³ Docente de aula está asociada a la acción o exposición personal directa realizada en forma continua y sistemática por el docente, inserta dentro del proceso educativo (Ley N° 19.070 Art. 6).

En relación a la ubicación geográfica, un 88.7% se desempeña en establecimientos urbanos y un 11.3% en rurales.

Respecto a la formación de los docentes de aula que actualmente están en el sistema escolar, un 94.3% es titulado en educación, un 3.7% está titulado en otras áreas y un 2% no se encuentra titulado.

Del total de titulados en educación, la mayoría posee una especialidad en Educación Básica, seguido de Educación Media, Educación Parvularia y Educación Diferencial. Menos del 7% del total de docentes posee una especialidad transversal a dos niveles.

Cuadro 4.12: Porcentaje de docentes de aula según especialización, 2014

Párvulos	Diferencial	Básica	Media	Parvularia y Básica	Básica y Media
10,4	9,1	43,2	30,6	0,5	6,2

Fuente: Elaboración propia según base de datos Docentes 2014, Centro de Estudios, Mineduc.

En relación al nivel educativo en el que imparten clases, en el siguiente cuadro se observa que gran parte de los docentes ofrece clases en el nivel de Educación Básica en la modalidad de niños y jóvenes.

Cuadro 4.13: Porcentaje de docentes de aula según nivel en que imparten clases, 2014

Parvularia	Básica niños y jóvenes	Especial	Media HC niños y jóvenes	Media Vocacional (TP y artística) niños y jóvenes	Básica adultos	Media HC adultos	Media Vocacional (TP y artística) adultos
9,2	56,4	5,6	18,6	8,1	0,3	1,6	0,2

Fuente: Elaboración propia según base de datos Docentes 2014, Centro de Estudios, Mineduc.

Preparación de los docentes: Formación inicial

En Chile la formación de los profesionales de la educación corresponde a las instituciones de Educación Superior y desde el año 2014, según el Decreto N° 43.184 de la Contraloría de la República, esta atribución solo la tienen las universidades.

En los últimos 15 años ha existido un explosivo aumento de la cantidad de programas de formación en pedagogía. Mientras en el año 1999 había 229 programas de formación, en 2015 estos aumentaron a 1.213 impartidos por 16 universidades públicas y 8 universidades privadas pertenecientes al CRUCH¹⁰⁴, 15 institutos profesionales¹⁰⁵ y 32 universidades privadas no pertenecientes al CRUCH.

Según la Ley de Aseguramiento de la Educación Superior¹⁰⁶, la acreditación de los programas de pedagogía (Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación Diferencial y Educador de Párvulos) es obligatoria. En el caso que un programa no logre acreditarse no podrá acceder a ningún tipo de recurso otorgado por el Estado, no obstante, puede seguir impartiendo el programa de formación (según datos 2015 del SIES¹⁰⁷, un 51% de los programas se encuentran acreditados).

Para que un programa de pedagogía sea acreditado, entre otros criterios de evaluación debe contemplar cuatro áreas de formación: General, En la Especialidad, Profesional y Práctica.

En Chile la formación de los profesionales de la educación corresponde a las instituciones de Educación Superior y desde el año 2014, según el Decreto N° 43.184 de la Contraloría de la República, esta atribución solo la tienen las universidades.

¹⁰⁴ El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas es una persona jurídica de derecho público, de administración autónoma, creado por ley el 14 de agosto de 1954, como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación.

¹⁰⁵ No obstante el Decreto que restringe la formación de docentes solo a universidades, los institutos todavía pueden seguir impartiendo pedagogía a los estudiantes que habían ingresado previo a la fecha del dictamen, es decir, son programas discontinuados en proceso de cierre.

¹⁰⁶ Ley N° 20.129 que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

¹⁰⁷ Servicio de Información de Educación Superior.

Cuadro 4.14: Áreas de formación obligatorias para las carreras de pedagogía (CNA, 2007)

Área de formación	Descripción
General	<p>Elementos de formación personal y conocimiento de las bases sociales de la educación y la profesión docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Factores sociales y culturales que afecten los procesos educativos. b) El sistema educacional, su forma de operar, problemas, demandas, dimensiones históricas. c) Actitudes y disposiciones requeridas del profesional de la educación (ética y responsabilidades).
En la especialidad	<p>Áreas de contenido relevantes para el nivel de la carrera y las asignaturas y actividades curriculares que permiten a los estudiantes de pedagogía apropiarse de los conocimientos y las habilidades necesarias para adquirir nuevos conocimientos, con el fin de enseñar eficientemente los contenidos.</p>
Profesional	<p>Comprende el conocimiento de:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) las personas a quienes se va a educar (procesos de aprendizaje y desarrollo, estilos de aprendizaje y tipos de inteligencia, diversidad); b) proceso de enseñanza (organización del currículo y la enseñanza, sentido y propósito de diversas estrategias de enseñanza y evaluación, conocimiento y práctica de la pedagogía de la disciplina o especialidad, creación y manejo de ambientes de aprendizaje, orientación de niños y jóvenes, comprensión y manejo del comportamiento social); c) aspectos instrumentales para la docencia (tecnologías de información y comunicación, métodos de investigación del trabajo escolar, formación en valores como convivencia, medio ambiente, participación democrática, etc.).
Práctica	<p>Comprende actividades relacionadas con el aprendizaje de la docencia y la reflexión sobre este aprendizaje, organizadas en forma progresiva a través de la formación docente. Las experiencias prácticas deben incluir actividades en terreno, contar con la participación de los principales responsables de las áreas de formación (de la disciplina y profesional) e involucrar asociaciones con escuelas y profesores mentores en ella. Culmina con una experiencia práctica intensiva de al menos un semestre.</p>

Fuente: Elaboración propia en base a Criterios de evaluación de carreras de educación, Comisión Nacional de Acreditación (2007).

Junto con esto, en el Mineduc por medio del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), se encuentra vigente desde 2008 el Programa de Fomento de la Calidad de la Formación Inicial Docentes que incluye, entre otras, acciones vinculadas al desarrollo de marcos referenciales para los egresados de pedagogías. Para esta estrategia el presupuesto 2015 contempla un financiamiento de \$4.120 millones.

Los marcos referenciales para los egresados de pedagogía son orientaciones que definen aquello de todo egresado de pedagogía debe saber y poder hacer. Estos se refieren al núcleo esencial de conocimientos disciplinarios y pedagógicos con que se espera cuenten los profesionales de la educación una vez que han finalizado su formación inicial, señalando metas mínimas comunes que deben lograr al egresar de pedagogía (CPEIP, 2014). Hasta la fecha estos estándares no tienen carácter obligatorio para las instituciones, únicamente son referentes o marcos de orientación.

Cuadro 4.15: Marcos referenciales para la formación inicial

Estándares Formación Inicial

- Estándares Orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica.
- Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Parvularia.
- Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Media en las áreas de Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Biología; Física y Química.
- Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Media y Básica en las áreas de Artes Visuales, Música, Inglés y Educación Física.
- Estándares para Educación Especial.

Actualmente no existen requisitos transversales para los estudiantes que permitan ingresar a estudiar pedagogía; cada centro formativo y programa de formación define cuáles son los requisitos de ingreso. Al 2015, un 21% de los programas de formación exigen puntaje mínimo o puntaje de corte en la Prueba de Selección Universitaria (PSU)¹⁰⁸.

En promedio, la duración de los programas de formación es de 9 semestres.

Para la obtención del título profesional los estudiantes de pedagogía deben cumplir satisfactoriamente las exigencias del plan de estudio correspondiente, lo que incluye la realización de prácticas profesionales que permitan demostrar haber desarrollado las capacidades generales propias de un titulado. Para el proceso de obtención del grado de Licenciado en Educación, el estudiante de pedagogía debe demostrar, mediante un trabajo de investigación y

¹⁰⁸ La Prueba de Selección Universitaria es una batería de pruebas estandarizadas, cuyo propósito es la selección de postulantes para la continuación de estudios universitarios. Estas pruebas se elaboran sobre la base del currículo de Enseñanza Media (www.demre.cl).

su defensa, los conocimientos bases de las Ciencias de la Educación y el manejo de estrategias propias de la investigación educativa (CNA, 2007).

Además de la formación inicial, en el sistema educativo chileno existen programas de formación para profesionales en disciplinas afines a las del currículum escolar que les permiten obtener el título de profesor y así ejercer como tal. La duración de este tipo de programas es de 3 semestres en promedio.

Para complementar el proceso de formación de las universidades, el CPEIP ha desarrollado el *Sistema Nacional de Inducción para Docentes Principiantes*, establecido como derecho en el sistema de desarrollo profesional docente. Tiene un carácter voluntario y no probatorio, es decir, no es un proceso habilitante para el ejercicio docente. Lo que busca es apoyar y formar la etapa inicial del desarrollo profesional en un periodo de 10 meses.

Mecanismos para atraer a buenos estudiantes a la carrera de pedagogía

El principal programa para atraer buenos estudiantes a la carrera de pedagogía es la Beca Vocación de Profesor (BVP). Esta beca tiene como propósito motivar a aquellos estudiantes que obtengan buenos puntajes en la PSU y que opten por estudiar carreras de Pedagogía, Educación Parvularia o Educación Diferencial en programas acreditados y elegibles para este beneficio. Actualmente hay 262 programas de pedagogía en este sistema y al 2015 se han entregado 9.413 becas.

Cuadro 4.16: Beneficios según puntaje PSU del estudiante

Puntos PSU	Beneficios
Desde 600	El estudiante estudia de manera gratuita la carrera de pedagogía.
Desde 700	El estudiante estudia de manera gratuita la carrera de pedagogía y recibe un monto de dinero mensual (80.000 pesos aproximadamente, US\$130).
Desde 720	El estudiante estudia de manera gratuita la carrera de pedagogía, recibe un monto de dinero mensual (80.000 pesos aproximadamente, US\$130) y el financiamiento de un semestre de estudios en el extranjero.

Fuente: Elaboración propia en base a la información Beca Vocación de Profesor.

Estos beneficios están condicionados a que, una vez obtenido el título profesional, el estudiante que recibió la BVP deberá trabajar por al menos 3 años en un establecimiento municipal, subvencionado o de administración delegada, donde tendrá que cumplir una jornada de mínimo 30 horas lectivas semanales. El plazo máximo para cumplir este compromiso es de 12 años desde la fecha de otorgamiento de la beca.

Requisitos para ejercer la docencia

El Decreto N° 404 de 2014 *Reglamenta Ejercicio de la Función Docente*, señala un conjunto de requisitos asociados al ejercicio de la docencia. Podrán ejercer la función docente en Educación Parvularia, Educación Básica y en Educación Media (según la especificación de su título, autorización o inscripción) las personas que se encuentren en alguna de las siguientes situaciones:

- Titulado como profesor o normalista en las universidades, institutos profesionales o escuelas normales estatales o reconocidas oficialmente.
- Habilitación para ejercer docencia en razón de estar inscrito en el Colegio de Profesores.
- Haber obtenido el título correspondiente en el extranjero de acuerdo a los convenios o tratados vigentes suscritos y ratificados por Chile previa legalización de los documentos que acrediten dicha calidad.

Sin embargo, hay excepciones a los requisitos establecidos previamente cuando ocurran las siguientes situaciones:

- En alguna localidad no hubiere el número suficiente de profesores titulados o habilitados para satisfacer las necesidades pedagógicas del lugar, podrá autorizarse para ejercer docencia a personas no tituladas.
- No se requiere cumplir con título de profesor ni título profesional cuando se requiere impartir docencia sobre materias determinadas, tales como actividades de capacitación, artesanales u otras semejantes.
- Tampoco se requiere de autorización para ejercer la docencia en los siguientes casos y cuando concurren copulativamente las siguientes circunstancias: a) se trate de asignaturas vocacionales

vinculadas al mundo del trabajo en la Educación Media humanístico-científica, o propias de las especialidades de la Educación Media técnico-profesional; y, b) que dichas asignaturas estén impartidas por profesionales o técnicos titulados en un área afín en una institución de educación estatal o particular reconocida oficialmente, o en establecimientos de educación.

- Se imparta la asignatura de religión.

De manera adicional, para ingresar al sector municipal de educación los docentes deben cumplir con los siguientes requisitos (Ley Nº 19.070, del año 1991, *Estatuto de los profesionales de la educación*, Art. 24):

- Ser ciudadano.
- Haber cumplido con la Ley de Reclutamiento y Movilización, cuando fuere procedente.
- Tener salud compatible con el desempeño del cargo (Art. 5º).
- No estar inhabilitado para el ejercicio de funciones o cargos públicos, ni hallarse condenado por crimen, simple delito ni condenado en virtud de la Ley de Violencia Intrafamiliar.¹⁰⁹

Selección y contratación de docentes

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad ha definido un conjunto de estándares indicativos de desempeño asociados a la gestión de personas que incluye una orientación específica respecto a los procesos de selección de personal. Estas orientaciones son indicativas, es decir, no son obligatorias, por lo tanto, los sostenedores tienen un margen de autonomía para definir los procesos asociados a la selección y contratación.

No obstante lo anterior, los mecanismos de selección y contratación son diferentes según el tipo de establecimiento educacional.

En los establecimientos municipales, la selección y contratación está regulada por la Ley Estatuto de los Profesionales de la Educación (Estatuto Docente). Estos procesos se encuentran asociados a la definición de una dotación docente del establecimiento que debe

¹⁰⁹ Los docentes extranjeros que cumplan con los requisitos 3 y 4 podrán ser autorizados para ejercer el cargo por el director del establecimiento y el sostenedor.

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad ha definido un conjunto de estándares indicativos de desempeño asociados a la gestión de personas que incluye una orientación específica respecto a los procesos de selección de personal.

incluir cargos y horas del personal del establecimiento. Cuando un establecimiento requiere incorporar docentes adicionales, debe justificar esa incorporación.¹¹⁰

El proceso de selección y contratación de docentes se realiza previo concurso público de antecedentes convocado por el sostenedor municipal y deben ser publicitados al menos en un diario de circulación nacional. Las convocatorias se efectuarán mínimamente una vez al año, y se podrá llamar a concurso cada vez que sea imprescindible llenar una vacante, la que deberá realizarse antes del 15 de diciembre del año en que esta se produjo. Las convocatorias tendrán carácter nacional (Ley N° 19.070, Artículos 27 y 28).

Para realizar la selección debe establecerse una Comisión Calificadora integrada por:

- El Director del Departamento de Administración de Educación Municipal o de la Corporación Municipal que corresponda o a quien se designe en su reemplazo.
- El Director del establecimiento que corresponda a la vacante concursable.
- Un docente elegido por sorteo entre los pares de la especialidad de la vacante.

El secretario municipal de la respectiva comuna actuará como Ministro de fe (Ley N° 19.070, Art. 31). Los docentes contratados según este proceso se incorporan a la dotación docente en calidad de *titular*. En el sector municipal también existe la posibilidad de contratar docentes en calidad de *contratados o contrata* que son aquellos que desempeñan labores docentes transitorias, experimentales, optativas, especiales o de reemplazo de titulares y que se encuentran sujetos al mismo trámite de postulación; para acceder a esta contratación basta el mero acuerdo de las partes contratantes.

En el caso de establecimientos privados (con o sin subvención), además de los estándares indicativos, no existe reglamentación obligatoria que establezca procedimientos de selección. Para la contratación los docentes están regulados por la misma ley que el resto de los trabajadores chilenos, esto es, por medio del Código del Trabajo.

¹¹⁰ Según la Ley N° 19.070 las causales pueden ser: 1. Variación en el número de alumnos del sector municipal de una comuna; 2. Modificaciones curriculares; 3. Cambios en el tipo de educación que se imparte; 4. Fusión de establecimientos educacionales; y 5. Reorganización de la entidad de administración educacional.

Mecanismos para atraer buenos docentes a zonas desfavorecidas

Uno de los principales mecanismos es la Asignación de Desempeño Difícil, asignación directa para docentes de establecimientos que son declarados como de difícil desempeño según su ubicación geográfica, marginalidad urbana, extrema pobreza y dificultades de acceso. Los establecimientos subvencionados (municipales y particulares) postulan a esta subvención y son acreedores de esta condición por el periodo de 2 años. El beneficio corresponde a un porcentaje de hasta un 30% de la Remuneración Básica Mínima Nacional¹¹¹.

Proyecto de Ley Carrera Docente

El Proyecto de Ley de Carrera Docente incorpora elementos que podrían modificar la formación de docentes y el ingreso al ejercicio de la docencia. Estos son:

- Propone requisitos, los que aumentarán progresivamente para aquellos estudiantes que quieran cursar una carrera de pedagogía, estableciendo que deben obtener al menos 550 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU)¹¹² o estar en el 30% superior de la cohorte de egreso del estudiante.
- Propone establecer la obligatoriedad del proceso de acreditación para todos los programas de formación. Los requisitos específicos para acreditar los programas no son parte de este Proyecto de Ley sino del proyecto que reforma la Educación Superior.
- Propone un sistema de evaluación diagnóstica de estudiantes al ingreso y en el penúltimo semestre de las carreras de pedagogía que permita establecer sistemas de reforzamiento educativo.
- Propone garantizar al recién egresado el derecho a un sistema de inducción dentro de los dos primeros años de desempeño laboral. La inducción financia la participación de mentores (docentes con experiencia y buen desempeño) que acompañen el inicio de la trayectoria.

¹¹¹ Remuneración Básica Mínima Nacional es el producto resultante de multiplicar el valor mínimo de la hora cronológica fijado por ley para cada nivel del sistema educativo, por el número de horas cronológicas semanales para las cuales haya sido contratado el profesional de la educación (Dirección del Trabajo).

¹¹² Los resultados de todas las pruebas que incluyen la batería se expresan en una misma escala de promedio 500 puntos y desviación estándar de 110 puntos, con un mínimo de 150 puntos y un máximo de 850 puntos, denominada escala estándar de puntajes (www.demre.cl).

4.7 DOTACIÓN DE DIRECTIVOS EN EL SISTEMA ESCOLAR

Descripción de los líderes escolares

El Estatuto Docente vigente para docentes y directivos del sistema escolar establece que la función docente-directiva es aquella que se ocupa de la dirección, administración, supervisión y coordinación de la educación, y que conlleva tuición y responsabilidades adicionales sobre el personal del establecimiento (Decreto con Fuerza de Ley N° 1). En los establecimientos de mayor matrícula, el equipo de líderes escolares o directivos de los centros educativos se compone usualmente del Director, Subdirector, el Jefe de la unidad Técnico-Pedagógica¹¹³ y el Inspector General. En establecimientos con Educación Media también es usual que el equipo directivo cuente con un Orientador.

Las características de los directivos del sistema escolar dan cuenta que en estos cargos hay una mayor cantidad de mujeres, situación compartida en todas las funciones con excepción del Inspector. Sin embargo, analizando por dependencia administrativa es posible observar que en el sector municipal hay más presencia de hombres en los cargos de Director, Sub-director y Profesor encargado. En relación a la edad de los docentes que ejercen cargos directivos es posible observar que en el sector particular subvencionado la edad promedio es inferior a la de los directivos del sector municipal.

¹¹³ Este es un cargo de responsabilidad técnico-pedagógica que si bien no es reconocido por el estatuto docente como parte del equipo directivo sino del equipo técnico-pedagógico, al interior de los establecimientos sí es reconocido como tal.

Cuadro 4.17: Características de los directivos escolares en el sistema escolar según dependencia administrativa, 2015

Función principal	Dependencia	Total	Sexo (%)		Tramo edad (%)						Edad promedio
			Hombre	Mujer	Entre 18-29	Entre 30-39	Entre 40-49	Entre 50-59	Entre 60-65	Mayor 65	
Director (a)	Total	9.056	38	62	2	16	23	33	18	8	51
	Municipal	3.267	55	45	1	7	16	43	28	6	55
	Part. subvencionado	5.276	27	73	3	23	27	27	11	9	49
	Particular pagado	447	40	60	0	6	23	36	17	17	56
	Corp. adm. delegada	66	74	26	0	8	24	29	33	6	55
Subdirector	Total	419	41	59	1	14	22	29	21	13	53
	Municipal	150	55	45	0	5	16	30	40	9	56
	Part. subvencionado	249	32	68	2	19	24	27	11	16	52
	Particular pagado	19	47	53	0	16	37	32	16	0	49
	Corp. adm. delegada	1	100	0	0	0	0	100	0	0	52
Profesor encargado	Total	2.536	49	51	4	17	19	35	21	4	50
	Municipal	2.008	53	47	3	15	18	38	23	3	51
	Part. subvencionado	518	32	68	5	25	24	25	14	8	48
	Particular pagado	9	56	44	0	11	11	11	22	44	60
	Corp. adm. delegada	1	0	100	0	100	0	0	0	0	30
Jefe Unidad Técnico-Pedagógica	Total	4.517	26	74	3	24	25	33	12	3	48
	Municipal	2.101	29	71	2	15	21	42	17	2	51
	Part. subvencionado	2.215	23	77	4	33	27	24	7	4	45
	Particular pagado	153	27	73	3	15	31	38	7	7	49
	Corp. adm. delegada	48	48	52	0	27	31	23	17	2	48
Inspector General	Total	3.958	57	43	2	12	19	35	25	7	53
	Municipal	2.234	60	40	1	7	13	37	35	7	56
	Part. subvencionado	1.494	53	47	3	18	27	32	13	6	49
	Particular pagado	179	47	53	2	11	26	39	14	7	52
	Corp. adm. delegada	51	67	33	0	22	14	31	27	6	52
Orientador	Total	2.131	27	73	3	14	20	41	18	5	51
	Municipal	1.109	30	70	2	9	15	47	24	3	53
	Part. subvencionado	864	23	77	5	19	24	35	11	7	49
	Particular pagado	131	23	77	2	22	34	27	10	5	48
	Corp. adm. delegada	27	37	63	0	15	7	41	26	11	53

Fuente: Base de datos de Cargos Docentes, Ministerio de Educación (2015).

Nota: Este cuadro no incluye información de directivos que se desempeñan en jardines infantiles públicos ni privados. Incluye únicamente a directivos que se desempeñan en establecimientos en funcionamiento.

Las cifras asociadas a la formación de los directivos escolares permiten afirmar que el 98% de los directores, el 99,4% de los jefes de Unidad Técnico Pedagógica y el 98,4% de los inspectores generales poseen un título profesional en el área de educación (Mineduc, 2015e), indicadores muy relacionados con los requisitos para acceder a estas funciones.

Respecto de la formación especializada para el cargo, una encuesta aplicada a una muestra representativa de directores el año 2014, constata que el 74% de los líderes contaba con una especialización en administración, gestión o liderazgo escolar al momento de asumir el rol. Al desagregar la cifra según la dependencia de los centros educativos, se obtiene que el 83% de los directores de establecimientos municipales contaba con una especialización para el cargo, el 62% en los centros particulares subvencionados y un 75% en los particulares pagados (UDP, 2014a).

Preparación de directores

Dentro del sistema escolar, existe una amplia oferta formativa de preparación para líderes escolares. Un catastro levantado el año 2010 arrojó que existían 78 programas de formación de un año o más de duración que declaran tener como público objetivo a directores o equipos directivos, impartidos por universidades o institutos profesionales. De estos, el 66,7% eran magísteres, el 26,9% postítulos, el 3,8% diplomados, el 1,3% doctorados y el 1,3% cursos de especialización (Muñoz & Marfán, 2012).

A pesar de la masividad de la oferta disponible y del alto porcentaje de directivos que cuentan con formación especializada para el cargo señalado, la investigación en el área ha dado cuenta sistemáticamente de las distintas debilidades de las oportunidades formativas existentes en el país. Dentro de estas se ha planteado que los programas no se encuentran explícitamente orientados al fortalecimiento del liderazgo pedagógico de los directivos, carecen de regulación estatal en torno a su calidad (con la excepción del Plan de Formación de Directores de Excelencia que incorpora ciertas regulaciones en la formación financiada vía becas), y tienden a concentrarse en los directivos en servicio, sin existir una oferta específica para los docentes aspirantes al cargo o para los líderes que se encuentran en etapa de inducción (Weinstein & Hernández, 2014; Muñoz & Marfán, 2012; Donoso, Benavides, Cancino, Castro & López, 2012).

*Los Centros de
Liderazgo Escolar
son una alianza
entre instituciones de
Educación Superior
públicas y/o privadas.*

Una iniciativa pública destacada en materia de preparación y formación de directores escolares corresponde al Plan de Formación de Directores, implementado desde el año 2011 por el Ministerio de Educación mediante del CPEIP. El programa consiste en la entrega de becas para participar en programas de formación -incluyendo magísteres, pasantías o cursos-, de un año de duración como máximo, y que son definidos por el Mineduc por su alta calidad académica y por tener un fuerte enfoque en el desarrollo de competencias que permitan ejercer el liderazgo. La beca financia el 90% del costo del programa y una asignación de manutención. El programa se encuentra abierto para profesionales aspirantes al cargo y directores en servicio con al menos tres años de experiencia en establecimientos educativos, quienes son evaluados según sus antecedentes académicos, profesionales y motivación. Hasta ahora no se han realizado evaluaciones de impacto del programa.

El cuadro que sigue muestra el número de beneficiarios y el número de programas participantes entre los años 2011-2014. Cabe consignar que la disminución de beneficiarios del año 2014 corresponde a una merma en el presupuesto ministerial en este ítem, debido a la apertura de dos *Centros de Liderazgo Escolar* en el país que entre otras labores, impartirán formación a directivos del sistema escolar, incluyendo sostenedores, jefes de UTP y otros directivos.

Cuadro 4.18: Beneficiarios y programas del Plan de Formación de Directores 2011 - 2014

	2011	2012	2013	2014	Total
Beneficiarios	807	829	676	384	2969
Programas seleccionados	26	29	20	25	

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos sitio web Plan de Formación de Directores, Mineduc.

Los Centros de Liderazgo Escolar son una alianza entre instituciones de Educación Superior públicas y/o privadas cuyo objetivo es "fortalecer las capacidades de liderazgo educativo en el nivel escolar e intermedio, mediante la conformación de un modelo organizacional de trabajo que apoye al Ministerio de Educación en la fundamentación, diseño e implementación de la política de fortalecimiento del liderazgo, a partir del desarrollo de la investigación, innovación, formación, difusión y experiencia práctica en escuelas y liceos" (Bases administrativas y técnicas y anexos para el concurso de proyectos sobre la creación de centros de liderazgo, 2015). Esta iniciativa contempla un presupuesto máximo de \$9.030 millones para cuatro años y cinco meses.

Durante el primer año de ejecución, esta iniciativa deberá implementar tres programas de formación a líderes, formando como mínimo a 400 profesionales. Además debe formar a 200 directores como *líderes sistémicos*, es decir, que desarrollen capacidades de acompañamiento a otros docentes y directivos. Todas estas iniciativas deben tener cobertura nacional y serán gratuitas para los participantes.

Selección de líderes escolares

Respecto a los directivos de establecimientos, también aplican los estándares indicativos para la gestión de personal. Además, el Estatuto Docente establece de manera genérica -tanto para los establecimientos municipales como particulares- que el requisito para incorporarse a la función docente directiva es tener una formación y experiencia docente específica para el cargo (Decreto con Fuerza de Ley N° 1). Únicamente para el caso del sector municipal, la normativa entrega requisitos específicos en esta materia dentro de los que se encuentran el estar en posesión de un título profesional o licenciatura de al menos 8 semestres, y haber ejercido funciones docentes al menos durante 3 años en un establecimiento educacional (Decreto con Fuerza de Ley N° 1).

El nombramiento de los directivos escolares de establecimientos es una atribución de los sostenedores educacionales. En el caso del sector municipal, el proceso de selección se realiza mediante un concurso público en el cual interviene el Servicio Civil perteneciente a APD de la misma institución, que es el organismo encargado del nombramiento de los más altos funcionarios y directivos del estado chileno. Así, bajo la regulación introducida el año 2011 en la Ley N° 20.501, los directores son elegidos por medio de un proceso que incluye distintas etapas e involucra a distintos actores:

- En la primera etapa, el sostenedor municipal formula el llamado y las bases del concurso, en las cuales define el perfil profesional del director, incluyendo las competencias, aptitudes y certificaciones solicitadas. Estas bases son difundidas por el Servicio Civil y el Ministerio de Educación en medios de prensa nacionales y en el portal web administrado por el Servicio Civil (Directores para Chile).
- En la segunda etapa, una vez recibidas las postulaciones, se ejecuta un proceso de preselección que es realizado por

empresas de asesorías externas registradas en el Servicio Civil. Esta preselección incluye un análisis curricular de adecuación de los candidatos al perfil profesional del cargo y una evaluación psicolaboral.

- En la tercera etapa, para la evaluación de los candidatos preseleccionados se constituye una comisión calificadora de concurso formada por el jefe del DAEM o Corporación Municipal, un miembro del Consejo de la ADP (o un representante de esta con prestigio en el ámbito educacional y aprobado por el Consejo) y un docente de la misma dotación municipal que posea excelencia, forme parte de la Red de Maestros o haya sido evaluado como destacado en la Evaluación Docente, elegido por sorteo. Esta comisión entrevista a los postulantes preseleccionados y confecciona una nómina que es remitida al sostenedor.
- Finalmente, el alcalde -autoridad máxima del municipio- puede elegir a cualquiera de los seleccionados por la comisión o declarar el concurso desierto en caso de que no considere la existencia de candidatos idóneos.

La normativa plantea que al año 2016 todas las máximas autoridades de escuelas y liceos públicos -excluyendo a aquellos centros uni, bi o tri docentes- deberán ser reclutadas bajo el nuevo sistema de selección, lo que implica la realización de 3.960 concursos. Al mes de junio del año 2015 y de acuerdo a la información entregada por el Servicio Civil, se han nombrado 1.583 directores bajo el nuevo sistema, quedando aún 2.377 cargos (60% del total) por concursar.

Una reciente evaluación de la implementación del nuevo proceso de selección de directores municipales da cuenta que los actores participantes del sistema valoran la rigurosidad, transparencia y profesionalismo del concurso. Sin embargo, el mismo estudio pone en evidencia distintas problemáticas ligadas a la heterogeneidad de las capacidades de los municipios para el establecimiento de los perfiles y de las bases del concurso, a la disímil calidad de las instituciones externas que brindan el servicio de selección de personal, y a la existencia de una percepción de pérdida de transparencia en la etapa final del proceso, en la medida que se desconocen los criterios de parte del alcalde para nombrar a un director entre los preseleccionados (Grupo Educativo, 2015).

Este último aspecto ha sido considerado por algunos académicos como un retroceso respecto del proceso anterior a la entrada en

vigencia de la nueva regulación, el cual mandataba a la autoridad local a optar por el primer seleccionado por la comisión calificadora o, en caso de un rechazo, a los siguientes de la lista en orden decreciente (Nuñez, Weinstein & Muñoz, 2011).

A diferencia del sector municipal, el nombramiento de los directores de los establecimientos particulares subvencionados y pagados no se encuentra regulado, quedando a completa discrecionalidad de los sostenedores. Los datos levantados por una encuesta efectuada el año 2014 a una muestra representativa de directores, evidencia que el 65% de los líderes escolares del sector particular subvencionado y pagado accede al cargo por invitación directa del sostenedor, un 16% pasa por un proceso o concurso de selección, y el 20% es al mismo tiempo sostenedor del establecimiento (UDP, 2014a).

Respecto de la selección de equipos directivos, desde la entrada en vigencia de la Ley de Calidad y Equidad de la Educación (2011), los profesionales en funciones directivas del sector municipal (subdirector, inspector general y jefe técnico) pueden ser elegidos por los directores del centro educativo, siempre que cumplan con los requisitos establecidos para cumplir la función antes señalada.

No obstante la reciente incorporación de esta atribución en el sector municipal, una encuesta conducida el año 2013 a una muestra representativa de directores dio cuenta que solo el 23% de los directores de establecimientos de esta dependencia tuvo la posibilidad de seleccionar a todos los integrantes de su equipo directivo, el 39,1% a algunos miembros, mientras que el 37,9% no pudo seleccionar a ninguno (UDP, 2014b).

En el sector particular subvencionado y pagado, la modalidad de selección del equipo directivo, además de los estándares indicativos, no se encuentran normados. Los datos de la misma encuesta muestran que el 38,2% de los directores de ambas dependencias pudo seleccionar a todos los integrantes del equipo, el 41% a algunos miembros y el 21% no pudo seleccionar a ninguno (UDP, 2014b).

Mecanismos para atraer líderes a zonas desfavorecidas

Finalmente, respecto de las iniciativas por atraer a líderes calificados a los establecimientos escolares, la Ley de Calidad y Equidad aumentó la asignación de responsabilidad directiva y de

responsabilidad técnico-pedagógica a los profesionales que se desempeñan en escuelas y liceos del sector municipal, elevando así el reconocimiento y los salarios de quienes ocupan cargos de liderazgo dentro de los establecimientos públicos. Actualmente, esta asignación corresponde al 25% sobre la remuneración básica mínima nacional de los docentes en el caso de los directores, a un 20% en el caso de otros directivos de los jefes de unidades técnico-pedagógicas y al 15% en el caso de otro personal de estas últimas unidades.

La misma normativa vigente establece una diferenciación en el monto de la asignación según el tamaño de la matrícula y la concentración de estudiantes prioritarios en el establecimiento, introduciendo así un incentivo económico significativo para atraer a los líderes educacionales a los centros educativos municipales de mayor tamaño y con alumnos de menor nivel socioeconómico.

Cuadro 4.19: Asignación de responsabilidad directiva según matrícula y concentración de alumnos prioritarios

		Alumnos prioritarios	
		Baja concentración (menos del 60%)	Alta concentración (60% o más)
Tamaño de matrícula del centro educativo	Hasta 399	25%	25%
	400-799	37,5%	75%
	800-1199	75%	150%
	Más de 1200	100%	200%

Fuente: Asociación Chilena de Municipalidades.

Nota: Los porcentajes corresponden al aumento de la asignación por sobre la remuneración básica mínima nacional.

No obstante lo señalado, un reciente estudio de evaluación de la normativa detectó que las remuneraciones son sentidas como deficientes por parte de los directores y que existen dificultades de parte de los municipios para cumplir con los montos fijados por la ley (Grupo Educativo, 2015).

4.8 DISTRIBUCIÓN DE RECURSOS A ESTUDIANTES

En esta sección se describen los recursos del sistema escolar que son distribuidos directamente a los estudiantes. Así también se presentan los programas dirigidos a grupos específicos de estudiantes.

Recursos otorgados directamente a estudiantes

El sistema escolar chileno contempla la entrega de recursos materiales cuyo usuario final es el estudiante. La entrega de recursos puede clasificarse en dos grandes grupos: i) entrega de becas en dinero, y ii) entrega y/o provisión de productos y servicios. La gran mayoría de estos recursos son distribuidos por la JUNAEB, aunque también es posible encontrar iniciativas que son gestionadas directamente por el Mineduc.

Las becas consisten en la entrega de dinero de libre disposición a estudiantes que cumplen ciertas características. El cumplimiento de los requisitos no hace acreedor automáticamente de los beneficios, el estudiante debe postular a cada una de las becas a la que desee acceder. En el año 2015 esta línea posee un presupuesto equivalente al 2.2% del presupuesto de subvenciones, esto es, \$84.661 millones¹¹⁴ gestionados por la JUNAEB.

¹¹⁴ Excluye las becas destinadas a Educación Superior y becas que no entregan el dinero directamente al estudiante.

Cuadro 4.20: Listado de becas en dinero de libre disposición, 2015

Beca	Objetivo	Requisitos	Monto	Presupuesto Total (Millones)
Indígena (Ed. Básica)	Beneficiar a las minorías indígenas del país en su acceso y permanencia en la Educación Básica.	Origen indígena. Promedio mínimo de notas: 5.0 ¹¹⁵ . Cursar entre 5º y 8º básico. Acreditar situación socioeconómica deficiente.	\$98.000 al año (aprox. US\$ 150), que se paga en 2 cuotas al inicio de cada semestre.	\$26.549
Indígena (Ed. Media)	Beneficiar a las minorías indígenas del país en su acceso y permanencia en la Educación Media.	Origen indígena. Promedio mínimo de nota 5.0. Cursar entre 1º y 4º medio. Acreditar situación socioeconómica deficiente.	\$203.000 al año (aprox. US\$ 310), que se paga en 2 cuotas al inicio de cada semestre.	
Presidente de la República	Apoyar económicamente a estudiantes de escasos recursos con rendimiento académico sobresaliente para que puedan continuar los estudios de Educación Media.	Promedio mínimo de notas: 6.0. Cursar entre 1º y 4º medio. Acreditar situación socioeconómica deficiente.	0,62 UTM (aprox. US\$ 42) mensual por 10 meses.	\$25.118
Integración Territorial ¹¹⁶	Entregar un aporte económico a estudiantes provenientes de zonas aisladas del país.	Cursar Enseñanza Media técnico-profesional, de Educación Especial o Diferencial, siempre que en sus localidades de residencia no existan niveles, modalidades y especialidades educacionales de su interés. Acreditar una situación socioeconómica deficiente.	Máximo 1,87 UTM (aprox. US\$125) mensual por 10 meses. Una asignación anual entre 3,73 UTM (aprox. US\$ 250) y 18,65 UTM (aprox. US\$ 1.250) dependiendo de la zona de residencia.	\$2.152
Apoyo a la Retención Escolar (BARE)	Favorecer la permanencia en el establecimiento educacional de los estudiantes de Educación Media con mayores niveles de vulnerabilidad, para alcanzar los doce años de escolaridad obligatoria.	Cursar entre 1º y 3º medio. Estudiar en régimen educacional diurno. Ser postulado por el establecimiento (en base a criterios como situación de riesgo o baja asistencia).	\$182.500 (aprox. US\$ 279) anuales, distribuidos en 4 cuotas.	\$4.475
Polimetales de Arica	Contribuir al programa de intervención en zonas con presencia de polimetales.	Beneficiarios programa polimetales. ¹¹⁷ Encontrarse matriculado en algún establecimiento educacional de Educación Media.	6,2 UTM (aprox. US \$ 416) anuales, que se pagan hasta en 10 cuotas.	\$1.056
Práctica Técnico Profesional	Contribuir a que los jóvenes concluyan su ciclo de instrucción intermedia y puedan acceder a trabajos mejor remunerados.	Estudiante egresado de Enseñanza Media técnico-profesional. Realizar o iniciar la Práctica Profesional durante el año en curso.	Pago único de \$62.500 (aprox. US\$ 96).	\$2.841

Fuente: Elaboración propia en base a información de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas Escolar.

¹¹⁵ En Chile la escala de calificaciones oscila entre 1 y 7, con un 4 como nota de aprobación.

¹¹⁶ Coyhaique, Aysén, General Carrera, Capitán Prat, Isla de Pascua, Juan Fernández, Aysén y Magallanes.

¹¹⁷ La Ley N° 20.590 establece un programa de intervención en zonas con presencia de polimetales en la comuna de Arica.

Además de la entrega de dinero de libre disposición, el Estado también entrega productos y brinda servicios a los estudiantes del sistema escolar, algunos de los cuales están sujetos al cumplimiento de ciertas características o requisitos. En algunos casos, para facilitar la entrega de los productos, se utiliza el establecimiento como intermediario en la distribución de los productos.

Cuadro 4.21: Productos y servicios del Estado para estudiantes, 2015

Programa/ Iniciativa	Descripción	Beneficiarios	Presupuesto total (Millones)
Beca PSU	Subsidio que financia el costo total de rendición de la PSU.	Estudiantes de 4º medio de establecimientos subvencionados. Estudiantes con condición de vulnerabilidad económica de establecimientos particulares pagados.	\$5.439
Tarjeta Nacional Estudiantil (TNE)	Tarjeta que permite utilizar el transporte público a un precio rebajado.	Estudiantes de 5º básico hasta 4º medio de establecimientos municipales, subvencionados y particulares, de centros de formación técnica, institutos profesionales y universidades.	\$12.099
Útiles escolares	Set de útiles escolares diferenciado por niveles. En Educación Parvularia set colectivo para 12 alumnos, y set individual para 1º básico a 4º medio. Se entrega de manera anual.	Estudiantes de NT1 a 4º medio vulnerables económicamente.	\$7.048
Yo Elijo mi PC	Programa que entrega computadores personales con el fin de disminuir la brecha digital.	Estudiantes de 7º básico, vulnerables económicamente y con buen rendimiento académico.	\$16.481
Me conecto para aprender	Programa que entrega computadores personales con el fin de disminuir la brecha digital.	Estudiantes de 7º básico pertenecientes a establecimientos municipales que no sean beneficiarios del programa Yo elijo mi PC.	\$21.305
Salud Bucal	Acciones de promoción, prevención y recuperación de la salud bucal a estudiantes.	Estudiantes de las comunas más vulnerables del país desde NT1 a 8º básico.	\$7.707
Servicios médicos	Otorga atención completa a los escolares que presentan problemas visuales, auditivos y de columna a través de diagnóstico, exámenes, tratamiento y control, realizados por profesionales especialistas del área médica.	Estudiantes desde NT1 a 4º medio de establecimientos subvencionados.	\$6.015
Escuelas saludables para el aprendizaje	Implementación de actividades promocionales de salud a través de sus tres componentes: Actividad Física, Alimentación y nutrición saludable y Salud Bucal.	Estudiantes pertenecientes a establecimientos educacionales con prioridad en aquellos de Educación Parvularia y Educación Básica (1º a 4º).	\$9.338

Cuadro 4.21: Productos y servicios del Estado para estudiantes, 2015 (Continuación)

Programa/ Iniciativa	Descripción	Beneficiarios	Presupuesto total (Millones)
Programa de alimentación	Entrega diaria de servicios de alimentación (desayunos, almuerzos, meriendas, colaciones y cenas según corresponda) con el objeto de mejorar la asistencia a clases y evitar la deserción escolar. Cubre tanto actividades curriculares como extra curriculares durante todo el año lectivo y en vacaciones de invierno y de verano.	Estudiantes en condición de vulnerabilidad de establecimientos municipales y subvencionados desde NT1 a 4º medio.	\$401.120*
Campamentos recreativos escolares	Campamentos de vacaciones donde a los estudiantes se les entrega alojamiento, alimentación, traslados y actividades recreativas.	Estudiantes entre 8 y 18 años de edad pertenecientes a establecimientos educacionales vulnerables.	\$1.226
Beca Residencia familiar estudiantil	Apoya a estudiantes en situación de vulnerabilidad que viven en localidades alejadas y que necesitan trasladarse a otro lugar para continuar sus estudios. Para esto, se ofrece en casas de familias tutoras, alojamiento, alimentación y apoyo afectivo que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.	Estudiantes desde 7º básico hasta Educación Superior.	\$7.366
Hogares y residencia insular	Alojamiento, apoyo pedagógico y psicosocial, alimentación y cuota de traslado.	Estudiantes que provienen de la Isla Juan Fernández e Isla de Pascua.	\$393
Transporte escolar	Traslado de estudiantes de Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Media y Educación Especial que viven en zonas rurales o en situación de aislamiento crítico.	Estudiantes de zonas aisladas.	\$1.418
Textos Escolares	Entrega libros de texto de Lenguaje y Comunicaciones, Matemática, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Inglés, Física, Química y Biología.	Todos los estudiantes de los establecimientos subvencionados desde NT1 a 4º medio.	\$33.732

Nota*: Incluye programas de alimentación en todos los niveles, actividades extraescolares, reforzamiento, entre otros.

Recursos dirigidos a grupos específicos de estudiantes

En relación a los estudiantes de origen indígena, el Mineduc cuenta con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) que busca “contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios y a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo. Por lo tanto, el objetivo propuesto es que todos los estudiantes, sin condicionantes étnicas, adquieran conocimientos de la lengua y de la cultura de los pueblos originarios por medio de prácticas pedagógicas y gestión institucional intercultural” (www.mineduc.cl). Este programa al año 2015, cuenta con una asignación presupuestaria de aproximadamente \$2.575 millones. Además, tal como se revisó en la sección, hay una beca destinada especialmente a los estudiantes de origen indígena.

En relación a los estudiantes con necesidades educativas especiales, la iniciativa más importante es el PIE que financia proyectos de integración de estudiantes con necesidades educativas permanentes o transitorias en los establecimientos por medio de un incremento de la subvención escolar. El año 2014 se contaban alrededor de 250.000 estudiantes integrados en 4.887 establecimientos especialmente del sector municipal con 3.478 establecimientos, concentrando un 71% de los proyectos de integración. Ese año Mineduc asignó a las escuelas \$250.887 millones por ese concepto lo que representa un 9,6% de la subvención de escolaridad¹¹⁸. Otras iniciativas destinadas a este sector son TIC y Retos múltiples, y TIC y estudiantes sordos (Para más información ver secciones 5.1 y 5.6).

En relación a los estudiantes con dificultades económicas, tal como se ha dicho en el desarrollo de este informe, los recursos principales proceden de la Ley SEP. Con esto, hay un conjunto de becas, productos y servicios focalizados a este grupo de estudiantes (ver sección anterior).

¹¹⁸ Considerando incremento de zona y ruralidad.

4.9 PRINCIPALES DESAFÍOS

En relación a la distribución de los recursos en el sistema escolar analizada en este capítulo, es posible destacar desafíos pendientes para el país en relación al mecanismo de distribución de recursos a los establecimientos, la formación inicial en pedagogía y el inicio del ejercicio profesional de los docentes.

En el sistema escolar chileno, el mecanismo de distribución de recursos a los establecimientos corresponde a un subsidio a la demanda pagado a la escuela en función de la asistencia a clases promedio de los estudiantes, que genera ingresos variables a las escuelas. Este mecanismo deja en una situación desventajosa a los establecimientos que se desempeñan en contextos de mayor complejidad geográfica y social donde la probabilidad de asistir a clases es normalmente inferior. Por tanto, un primer desafío es que el mecanismo de distribución de recursos incremente su correspondencia con la diversidad de contextos escolares y la correspondiente variabilidad de costos para ofrecer una educación de calidad equivalente en el sistema escolar.

En efecto, el programa de Reforma de la actual administración (Mineduc, 2014a) ha anunciado la necesidad de establecer un nuevo modelo de financiamiento a nivel escuela que considere los costos fijos y la vulnerabilidad de los estudiantes.

Esta situación es también fuente de preocupación para algunos actores del sistema. Por ejemplo, la ACHM ha manifestado la necesidad de hacer cambios estructurales al sistema de financiamiento otorgando "recursos permanentes y basales para los establecimientos, calculando los montos a partir de las necesidades propias de cada proyecto educativo y no así de la mera asistencia diaria"¹¹⁹. En tanto el Colegio de Profesores en conjunto con la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES) han cuestionado que el Proyecto de Ley que crea el Sistema de Educación Pública no modifique la fórmula de financiamiento de subsidio a la demanda, proponiendo un cambio hacia un mecanismo basado en aportes basales¹²⁰.

En relación a los estudiantes con necesidades educativas especiales, la iniciativa más importante es el PIE que financia proyectos de integración de estudiantes con necesidades educativas permanentes o transitorias en los establecimientos por medio de un incremento de la subvención escolar.

¹¹⁹ Ver http://asociaciachm.blogspot.cl/2015_07_01_archive.html

¹²⁰ <http://www.emol.com/noticias/Nacional/2015/11/04/757650/Profesores-y-Cones-lamentan-que-se-mantenga-nefasto-financiamiento-a-educacion-publica.html>

Un segundo desafío es educar mejor a quienes eligen la pedagogía y contar con docentes mejores formados. Este desafío implica mejoras sustantivas en la calidad de los programas de formación docente para asegurar y garantizar buena formación independiente de las características de origen de los estudiantes. En este sentido será clave la discusión respecto a los requisitos y contenidos que permitirán la acreditación de estos programas, donde uno de los elementos centrales debería estar en los conocimientos, competencias y habilidades que el programa de formación debe desarrollar en los estudiantes.

Para abordar este desafío, el Proyecto de Ley de Carrera Docente propone un conjunto de medidas orientadas al fortalecimiento de la formación inicial que incluye: establecer requisitos más altos para los estudiantes que deseen cursar pedagogía y elevar paulatinamente los puntajes de ingreso mínimos en PSU; incentivar la entrada de estudiantes talentosos para diversificar las alternativas de ingreso y permitir la incorporación a los mejores estudiantes de cada promoción según ranking de notas; exigir a los programas de pedagogía un sistema de diagnóstico y acompañamiento de sus estudiantes durante el período de formación; el uso formativo de la prueba INICIA durante los programas de formación; y la acreditación obligatoria de todos los programas de pedagogía.

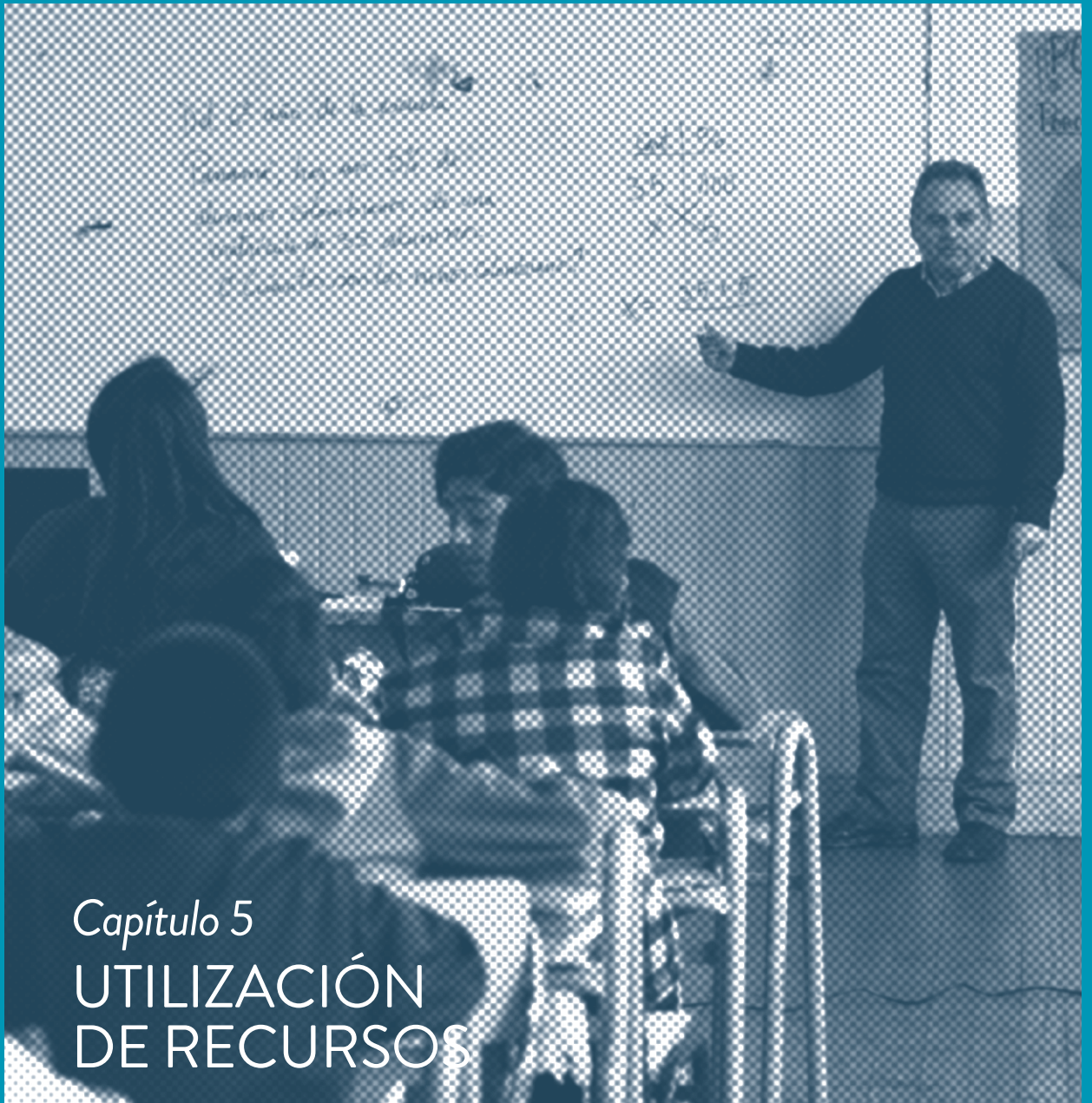
Un tercer desafío se relaciona con el fortalecimiento del proceso de ingreso a la Carrera Docente. El inicio de la profesión es clave en tanto puede modelar prácticas que potencien los conocimientos, competencias y habilidades adquiridas en la formación inicial otorgando elementos fundamentales para un buen desempeño en el ejercicio de la profesión.

En función de aportar a este proceso, el Proyecto de Carrera Docente establece el derecho de todos los docentes a un sistema de inducción durante uno de los dos primeros años de desempeño laboral, donde un mentor del mismo establecimiento (un docente con experiencia y buen desempeño profesional) acompaña al profesor novel contextualizando los conocimientos previos a la realidad en donde se desempeña.

En suma, en relación a la necesidad del sistema escolar de dotar de buenos docentes a todas las escuelas, la discusión del Proyecto de Carrera Docente -y en correspondencia con la posición de

Colegio de Profesores (2015)- ha llevado al consenso de que programas de formación fortalecidos en combinación con un acompañamiento significativo al docente que inicia su ejercicio profesional es suficiente para ingresar a la carrera docente.

Colegio de Profesores (2015)- ha llevado al consenso de que programas de formación fortalecidos en combinación con un acompañamiento significativo al docente que inicia su ejercicio profesional es suficiente para ingresar a la carrera docente. Al respecto, la OECD (2013) argumentaba previamente que mientras existan dudas sobre la calidad de los programas de formación de docentes, un examen de ingreso a la carrera docente como medida complementaria podría ser de ayuda.



Capítulo 5

UTILIZACIÓN DE RECURSOS

Este capítulo describe cómo son usados los recursos distribuidos en el sistema escolar por diferentes políticas y programas. Específicamente se analizan la atención de las necesidades de los estudiantes, la organización de los tiempos de aprendizaje, la asignación de docentes a estudiantes, la organización de la dirección escolar, el entorno para enseñanza y aprendizaje en la escuela, el uso de instalaciones y equipamiento escolar, y el sistema de administración de la educación escolar.

5.1 ADAPTACIÓN DE LOS RECURSOS A LAS NECESIDADES INDIVIDUALES DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

Organización de los estudiantes dentro de los establecimientos escolares

En el sistema educacional chileno el agrupamiento de los estudiantes al interior de los establecimientos escolares se realiza generalmente de acuerdo a la edad, según los requisitos mínimos de ingreso a cada nivel de enseñanza estipulados en la LGE (ver sección 2.1). Sin embargo, existen también otras formas de agrupamiento, las que pueden realizarse según las habilidades académicas de los estudiantes, las preferencias vocacionales y las necesidades educativas individuales.

El agrupamiento según habilidades académicas de los estudiantes es un criterio de organización presente en el país y que se observa principalmente en la Educación Media (en especial en 2º año), donde la magnitud de la segregación es casi el doble de lo observado en los niveles básicos (Treviño, Valenzuela & Villalobos, 2014). Este tipo de segregación interna es más frecuente en establecimientos de mayor tamaño, humanista-científicos, con altos índices de vulnerabilidad de los estudiantes, y con mayor heterogeneidad en términos socioeconómicos. Se ha observado además que los establecimientos que agrupan estudiantes según habilidades académicas obtienen desempeños significativamente menores en la prueba nacional SIMCE que aquellos que no realizan este tipo de agrupamiento (Treviño, Valenzuela & Villalobos, 2014).

Durante la Educación Media se da una agrupación por preferencias vocacionales de los estudiantes quienes deben optar en los dos últimos años de la secundaria (3º y 4º medio) por una formación diferenciada, sea humanista-científica (HC), técnico-profesional (TP) o artística. La distribución de estudiantes entre tipos de formación es descrita en la sección 2.1. Esta opción se toma en forma anticipada en la mayoría de los casos para el ingreso a la Educación Media, ya que, de los establecimientos que imparten este nivel, un 67% ofrece formación HC, un 13% TP y solo un 20% ambas. Además esta agrupación posee un fuerte sesgo socioeconómico donde la formación TP agrupa en mayor medida a estudiantes que provienen de familias con menores ingresos y niveles educacionales (90% de su matrícula proviene de los dos menores quintiles de ingreso en contraste con un 64% de la matrícula HC) (Mineduc, 2011b).

Durante la Educación Media se da una agrupación por preferencias vocacionales de los estudiantes quienes deben optar en los dos últimos años de la secundaria (3º y 4º medio) por una formación diferenciada, sea humanista-científica (HC), técnico-profesional (TP) o artística.

Otra forma de agrupar a los estudiantes es según sus NEE. Así, en establecimientos subvencionados pueden ser integrados dentro de los grupos de estudiantes regulares u organizados en grupos fuera del aula regular¹²¹, en el marco del PIE, en todos los niveles de enseñanza (ver cuadros 5.1 y 5.2). Otra alternativa corresponde a grupos diferenciales en el primer ciclo de la Educación Básica (1° a 4° año)¹²². Por otro lado, cerca de un 2% de la matrícula de Educación Básica asiste a una escuela especial.

Estrategias y recursos adicionales destinados a la atención de las dificultades de aprendizaje

La principal estrategia del sistema escolar chileno para atender las dificultades de aprendizaje individuales de los estudiantes (NEE), corresponde al programa PIE (mencionado en la sección 2.7) llevado por la Unidad de Educación Especial del Mineduc. Algunas características del programa son:

- Se basa en un diagnóstico profesional especializado y normado (Decreto Supremo N° 170/2009) de NEE en sus respectivos establecimientos.
- Los estudiantes con NEE identificados (integrados) reciben el apoyo profesional de especialistas en la escuela, lo que es planificado de forma individual o grupal.
- Estudiantes integrados podrán recibir apoyo de un profesional especialista al interior del aula regular, en un periodo de tiempo no inferior a 8 horas pedagógicas semanales (6 horas semanales para establecimientos sin JEC).
- Los establecimientos que integran estudiantes con NEE en el marco del PIE reciben un financiamiento *ad hoc* (ver sección 4.3), una subvención con un límite de 5 estudiantes con NEE transitorias y 2 NEE permanentes por curso.

¹²¹ Los estudiantes pueden ser agrupados en un espacio físico distinto al aula regular denominada **aula de recursos**, la cual cuenta con material y apoyo técnico especializado.

¹²² Los Grupos Diferenciales son otra estrategia de apoyo orientada a los estudiantes que asisten al primer ciclo de Enseñanza Básica (1° a 4° básico) y presentan Trastorno Específico del Aprendizaje (TEA) y/o problemas de adaptación escolar. Profesores de Educación Especial y/o Diferencial son los encargados de brindar el apoyo técnico y pedagógico, generalmente en grupos fuera del aula regular (Decreto N° 291/99).

Además, se establecen por norma ciertos criterios y orientaciones de *Adecuación Curricular*¹²³ para apoyar el proceso educativo de los estudiantes integrados en escuelas regulares o que asisten a escuelas especiales, con el fin de asegurar la pertinencia de su atención.

El PIE opera en escuelas con financiamiento público. Al año 2014 la población de estudiantes atendida asistía en su mayoría a establecimientos municipales (68,4%) y un menor porcentaje a establecimientos particulares subvencionados (31,6%). Por otro lado, el mayor porcentaje del total de establecimientos con PIE, corresponde a escuelas municipales (72,2%), mientras que un menor porcentaje a escuelas particulares subvencionadas (28,8%).

Cuadro 5.1: Número de estudiantes integrados al PIE según dependencia administrativa, 2011 - 2014

Año	Municipales	Subvencionados	Total
2011	91.811	39.171	131.982
2012	117.448	54.416	171.864
2013	144.323	66.009	210.332
2014	171.759	79.333	251.092

Fuente: Coordinación Nacional SEP-PIE, Mineduc, 2015.

Cuadro 5.2: Número de escuelas con PIE según dependencia administrativa, 2011 - 2014

Año	Municipales	Subvencionados	Total
2011	3.217	1.100	4.317
2012	3.251	1.255	4.506
2013	3.467	1.384	4.851
2014	3.479	1.409	4.888

Fuente: Coordinación Nacional SEP-PIE, Mineduc, 2015¹²⁴.

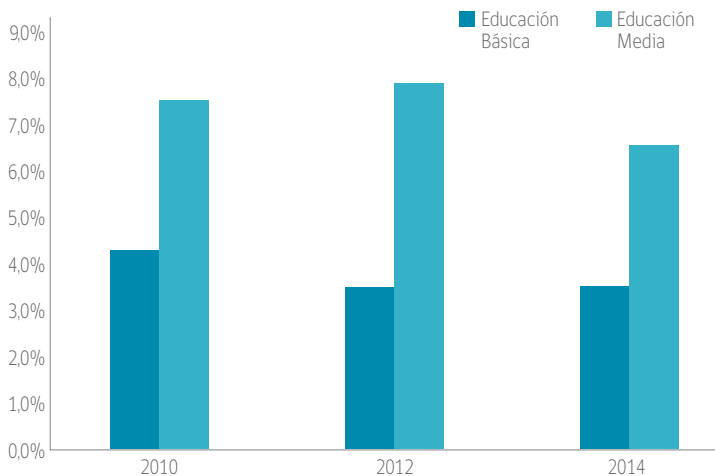
¹²³ Las adecuaciones curriculares constituyen una herramienta que permite a los estudiantes acceder a los Objetivos Generales del currículum en condiciones similares a las que acceden los estudiantes sin NEE (Decreto N° 83/2015).

¹²⁴ Para mayor información revisar <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201505141109250.INFORMEFINALMESATECNICAEDESPECIAL.pdf>

Repitencia

La repitencia de un grado ocurre cuando los requisitos de asistencia y rendimiento establecidos por la normativa vigente no se han cumplido¹²⁵. Los criterios de promoción varían de un nivel de educación a otro¹²⁶. De acuerdo a la LGE (2009), los estudiantes de establecimientos municipales y subvencionados pueden repetir un grado en la Educación Básica y en una oportunidad en la Educación Media sin que por esto les sea cancelada o no renovada su matrícula. El cumplimiento de esta normativa es fiscalizada por la SIE. El siguiente gráfico muestra los datos de repitencia de los años 2010, 2012 y 2014 con respecto a la matrícula total en Educación Básica y Media.

Gráfico 5.1: Porcentaje total de estudiantes reprobados en educación Básica y Media, años 2010, 2012 y 2014



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de datos de Rendimiento 2014, Centro de estudios, Mineduc.

¹²⁵ El Decreto N° 511/97 define criterios de evaluación y promoción para la Educación Básica. El Decreto 112/99 define criterios de promoción y evaluación para 1° y 2° año de Educación Media. El Decreto N° 83/2001 define criterios de promoción y evaluación para 3° y 4° Medio.

¹²⁶ En ocasiones el director de cada establecimiento, considerando un informe del profesor de aula y/o un especialista, puede decidir excepcionalmente no promover a un estudiante.

Prevención de la deserción escolar temprana

Actualmente existen diversas medidas orientadas a prevenir la deserción escolar temprana en Chile, con mecanismos que van desde subvenciones directas de libre disposición a programas de retención y reinserción escolar (Para más detalle ver la sección 4.8).

Además, cabe señalar que el actual SAC (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación) ha generado diversos instrumentos y medidas con el fin de promover la mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo de capacidades institucionales en los establecimientos educacionales. Una de estas herramientas son los *Otros Indicadores de la Calidad Educativa*, conjunto de índices que miden el desempeño escolar en el desarrollo personal y social de los estudiantes. Uno de estos indicadores es la retención escolar, la cual evalúa la capacidad de las escuelas para retener a los estudiantes en el sistema escolar. Esta medida es considerada -junto a otras- en la clasificación posterior de los establecimientos en categorías de desempeño las que a su vez tienen implicancias en términos de focalización de la evaluación, orientación y apoyo a las escuelas.

Diversidad de la oferta de Educación Secundaria: especializaciones ofrecidas

Como ya se señaló (secciones 2.1 y 5.1), los estudiantes optan en los dos últimos años de la Educación Media por una formación diferenciada, normalmente HC o TP y excepcionalmente artística. La formación HC profundiza áreas de formación general disciplinar y prepara a los estudiantes para la Educación Terciaria. La alternativa TP habilita a los estudiantes para la continuidad de estudios superiores o la incorporación al trabajo. Desde el año 2016 el sistema ofrecerá 34 especialidades¹²⁷ (Decreto N° 460/2014).

¹²⁷ Estas son: Administración, Contabilidad, Agropecuaria, Elaboración industrial de alimentos, Gastronomía, Vestuario y confección textil, Construcción, Instalaciones sanitarias, Montaje industrial, Refrigeración y climatización, Electricidad, Electrónica, Dibujo técnico, Gráfica, Servicios de hotelería, Servicios de turismo, Forestal, Muebles y terminaciones en madera, Acuicultura, Operaciones portuarias, Pesquería, Tripulación de naves mercantes y especiales, Mecánica industrial, Construcciones metálicas, Mecánica automotriz, Explotación minera, Metalurgia extractiva, Asistencia en geología, Química industrial, Atención de enfermería, Atención de párvulos, Conectividad y redes, Programación y Telecomunicaciones.

5.2 ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

Calendario escolar

El año escolar en los niveles de Educación Básica y Media se inicia en marzo y termina en diciembre del mismo año. No obstante, cada autoridad regional, es decir, la Secretaría Ministerial de cada región es responsable de impartir las normas del calendario escolar¹²⁸, determinar las fechas de las actividades educativas según las condiciones de cada región y supervisar su cumplimiento. Este estamento además cuenta con la facultad de suspender y recuperar clases no realizadas cuando situaciones excepcionales lo ameriten, considerando como extensión máxima el 15 de enero del año siguiente.

El periodo de vacaciones contempla a lo menos dos semanas dentro del año escolar. Los establecimientos organizan este periodo en función del régimen de evaluación al que están adscritos, es decir, semestral o trimestral.

Tiempo de instrucción

El año lectivo¹²⁹ tiene una duración mínima de 38 semanas¹³⁰ para los establecimientos adscritos al régimen de Jornada Escolar Completa Diurna (JEC) y de 40 semanas para aquellos que no lo están. La legislación resguarda un 30% de tiempo de libre disposición para los establecimientos que operan en el régimen JEC¹³¹. La jornada diaria se divide en horas pedagógicas de 45 minutos. El siguiente cuadro resume la carga horaria vigente:

El periodo de vacaciones contempla a lo menos dos semanas dentro del año escolar. Los establecimientos organizan este periodo en función del régimen de evaluación al que están adscritos, es decir, semestral o trimestral.

¹²⁸ El calendario escolar se encuentra normado por el Decreto N° 289/2010.

¹²⁹ El año lectivo se define como el periodo que comprende las clases sistemáticas y el resto de las actividades educativas que se realizan en los establecimientos escolares.

¹³⁰ La semana escolar tiene una duración de 5 días, que transcurre de lunes a viernes.

¹³¹ Ley General de Educación N° 20.370/2009.

Cuadro 5.3: Carga horaria vigente Enseñanza Básica y Media

Niveles Educativos	Con JEC				Sin JEC	
	Total horas anuales	Total horas semanales	Horas semanales obligatorias	Horas semanales libre disposición	Total horas anuales	Total horas semanales
1º-4º básico	1444	38	31,5	6,5	1140	30
5º-6º básico	1444	38	32	6	1140	30
7º-8º básico	1444	38	32	6	1254	33
1º-2º medio	1596	42	36	6	1254	33
3º-4º medio HC	1596	42	36	6	1368	36
3º-4º medio TP	1596	42	38	4	1444	38
3º-4º medio artístico*	1596	42	40	2	-	-

Fuente: Estudio Comparado de los Sistemas Educativos: El Caso de Chile. Mineduc, 2014.

* No puede ofrecerse sin JEC.

El marco regulatorio también establece asignaturas de carácter obligatorio para cada nivel de enseñanza y un mínimo de horas pedagógicas anuales que deben destinarse a cada una de ellas. Al cumplir con estas exigencias, los establecimientos escolares tienen la flexibilidad de organizar sus horarios según su realidad y proyecto educativo.

El estudio *Education at a Glance 2014*¹³² muestra que el promedio de horas de clases anuales en los países de la OCDE es de 794 en Educación Básica y 905 en Media. En este escenario comparativo, Chile destaca por sobrepasar considerablemente el tiempo de instrucción obligatoria de los países de la OCDE en ambos niveles de enseñanza.

Cambios en la organización y gestión del tiempo de instrucción

Uno de los cambios que ha tenido mayor impacto en el sistema municipal y particular subvencionado ha sido la ampliación de la JEC. La Ley N° 19.352 (1997) *Crea el régimen de Jornada Escolar Completa diurna y dicta normas para su aplicación*, incrementó el tiempo escolar en un 30% aproximadamente. Así, se agregaron 232 horas cronológicas por año de 3º a 6º básico; 145 horas cronológicas en

¹³² OECD, 2014.

7º y 8º básico; 261 horas cronológicas en 1º y 2º medio; y 174 horas cronológicas en 3º y 4º medio. La evaluación de la implementación de la JEC¹³³ ha detectado que los establecimientos educacionales distribuyen el tiempo de libre disposición entre: i) actividades dirigidas a incrementar la carga horaria de las principales asignaturas, ii) actividades complementarias a las principales asignaturas, y iii) actividades alternativas o no relacionadas con las principales asignaturas. En los siguientes cuadros se muestra el detalle de las actividades complementarias y alternativas realizadas con mayor frecuencia por los establecimientos de Educación Básica y Media.

Cuadro 5.4: Actividades realizadas con mayor frecuencia en tiempo de libre disposición en establecimientos de Educación Básica con JEC

Actividades complementarias a las principales asignaturas		Actividades no relacionadas con las principales asignaturas	
Actividad	% de Establecimientos que la realizan	Actividad	% de Establecimientos que la realizan
Apoyo pedagógico	27,6%	Computación	43,9%
Reforzamiento de Lenguaje y Comunicación	25%	Deporte	28,4%
Reforzamiento de Matemáticas	19,4%	Taller de manualidades o artesanía	21,7%
Lectura dirigida	17%	Folclore	20%
Creación literaria	16,8%	Taller de artes musicales	16,8%
Matemáticas recreativa	16,5%	Teatro	16%
Ecología y medio ambiente	10,3%	-	-
Inglés	9,3%	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del estudio Evaluación Jornada Escolar Completa, DESUC, 2005.

¹³³ Estudio de Evaluación Jornada Escolar Completa, DESUC-PUC (2005).

Cuadro 5.5: Actividades realizadas con mayor frecuencia en tiempo de libre disposición en establecimientos de Educación Media con JEC

Actividades complementarias a las principales asignaturas		Actividades no relacionadas con las principales asignaturas	
Actividad	% de Establecimientos que la realizan	Actividad	% de Establecimientos que la realizan
Taller de Matemáticas	18,6%	Formación valórica	28,2%
Consejo de curso	16,2%	Preparación PSU Lenguaje y Comunicación	23,5%
Orientación y talleres de orientación	15%	Preparación PSU Matemáticas	22,6%
Taller de Lenguaje y Comunicación	10,9%	Computación e informática	18,2%
Religión y otras actividades pastorales	10,9%	Acondicionamiento físico	12,4%
Apoyo pedagógico	9,7%	-	-
Clases o talleres de Educación Física	9,1%	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del estudio Evaluación Jornada Escolar Completa, PUC, 2005.

5.3 ASIGNACIÓN DE DOCENTES A ESTUDIANTES

Tamaño de los cursos y número de estudiantes por docente

De acuerdo a la normativa vigente, el número de estudiantes por curso puede variar según el nivel y modalidad. En Educación Parvularia¹³⁴, Básica y Media, el máximo por curso puede alcanzar hasta los 45 estudiantes (Decreto N° 8144, 1980)¹³⁵. En los establecimientos que imparten la modalidad de Educación Especial puede existir hasta un máximo de 15 alumnos por curso, y en las escuelas rurales, la legislación establece que el máximo de estudiantes por curso puede llegar a los 35 (Decreto N° 8144/ 1980).

¹³⁴ En el caso de NT2, la normativa establece que si el número de niños y niñas es superior a 15 debe existir una Educadora de Párvulos y un Técnico de Educación Parvularia (Decreto N° 115/ 2012).

¹³⁵ El Ministerio de Educación puede autorizar el exceder los cupos máximos de alumnos por curso cuando las necesidades educacionales lo ameriten. Este excedente no queda sujeto al pago de subvenciones (Decreto con Fuerza Ley N° 2, 1998).

En comparación con países pertenecientes a la OCDE, Chile tiene un alto valor en el indicador estudiantes por docente en los tres niveles de la Educación Preterciaria.

Cuadro 5.6: Número promedio de estudiantes por profesor en Chile y el promedio para países miembros de la OCDE según nivel de enseñanza, 2012

Nivel de enseñanza	Chile 2012	Promedio OCDE 2012
Enseñanza Parvularia	22	14
Enseñanza Básica	22	15
Enseñanza Media	23	13

Fuente: Education at a Glance 2014 (OCDE, 2014).

Organización del trabajo docente

La jornada de trabajo de los docentes se estima en horas cronológicas semanales, y se ha establecido como límite una carga laboral no superior a las 44 horas cronológicas a la semana para un mismo empleador¹³⁶. No obstante, la evidencia revela que la mayoría de los docentes (72%) no se encuentra contratado por 44 horas, sino más bien por un promedio entre 30 y 36 horas¹³⁷. Esta situación genera que muchos docentes ejerzan funciones en más de un establecimiento para obtener más ingresos.

De acuerdo a Estadísticas de la Educación 2014¹³⁸ (Mineduc, 2015f) de la dotación docente del año 2014 (215.653 profesionales¹³⁹), un 33% tenía desde 44 horas semanales de contrato, un 44% entre 31 y 43 horas, y un 23% hasta 30 horas. Además un 7% de los docentes poseía contrato en más de un establecimiento.

La jornada laboral se organiza en horas de docencia de aula y horas curriculares no lectivas, en una relación del 75% y el 25% respectivamente de acuerdo al Estatuto Docente. Por lo general, el tiempo de trabajo no lectivo es destinado a la planificación de clases, diseño de material educativo, corrección de pruebas, atención de

¹³⁶ La jornada laboral docente se define en el Estatuto Docente (Ley N° 19.070/1991).

¹³⁷ Estadísticas Colegio de Profesores (www.colegiodeprofesores.cl).

¹³⁸ Ver <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>

¹³⁹ Incluyendo docentes de aula y otras funciones.

apoderados y estudiantes, entre otros. El Informe Internacional OCDE (2014c) *Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS)* compara la proporción del tiempo de permanencia de los docentes chilenos en el aula con el promedio de los países de la OCDE, evidenciando que es una de las más altas. Al respecto, señala que en promedio los docentes chilenos dedican 26,7 horas a la realización de clases, mientras que el promedio OCDE es de 19,3. En relación a las horas dedicadas a la planificación de la enseñanza, este informe señala que en Chile los docentes dedican a esta actividad 5,8 horas semanales, mientras que el promedio OCDE es de 7,1 horas.

En términos de desarrollo profesional el Mineduc mediante el CPEIP contribuye al perfeccionamiento de los docentes del sector subvencionado, diseñando y licitando cursos, talleres o instancias formativas a instituciones de Educación Superior y financiando la participación de los docentes. El desarrollo profesional puede concentrarse tanto en la actualización disciplinar como metodológica. Por lo general, en la educación con financiamiento público los docentes escogen de forma autónoma el tipo de perfeccionamiento a seguir, el cual conlleva un incentivo salarial para el docente que se describirá a continuación.

La evidencia empírica recogida por la OCDE en 2014¹⁴⁰ muestra que el 72% de los docentes chilenos realizaron actividades de desarrollo profesional en los últimos 12 meses, cifra que se encuentra bajo el promedio de los países de la OCDE (88%). Asimismo, se revela una alta necesidad de especialización en temáticas de enseñanza dirigida a estudiantes con NEE y ambientes multiculturales y/o multilingües.

Carrera docente e incentivos

En los últimos veinte años en Chile no ha existido una carrera docente estructurada y unificada para todo el sistema escolar y, aunque diversas políticas del Mineduc han introducido progresivamente en la profesión docente elementos propios de una carrera (definiciones para ingreso, condiciones de ejercicio y desarrollo, determinación de compensaciones, condiciones para la salida, etc.), no se ha logrado constituir un cuerpo completo y coherente.

¹⁴⁰ Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS), OCDE, 2014.

Las políticas nacionales sobre profesión docente se han caracterizado además por establecer marcos institucionales diferenciados y desiguales que imponen más desafíos, complejidades y restricciones a la educación municipal en contraste con una mayor flexibilidad (o desregulación) del sector particular subvencionado.

Algunos atributos relevantes del ejercicio profesional docente en la educación municipal son:

- Los docentes se incorporan en la modalidad de *titular o contrata* (contrato temporal). Recientemente la Ley N° 20.804 (2015) *Acceso a la titularidad de los docentes a contrata en los establecimientos públicos subvencionados* estableció la titularidad de más de 32.000 profesores que se encontraban en calidad de contrata en el sector municipal.
- Los docentes deben someterse en forma obligatoria al proceso de Evaluación Docente (ver sección 5.7).
- El Gobierno central adopta en ocasiones, iniciativas para retiro de docentes en edad de jubilar. Por ejemplo, la Ley N° 20.822 (2015) *Otorga a los profesionales de la educación una bonificación por retiro voluntario*, estableció un Bono de Incentivo al Retiro Voluntario de 21,5 millones de pesos para 10 mil docentes (ajustable en proporción a jornadas contratadas).

En relación al salario docente, el Estatuto Docente establece que los profesionales de la educación del sector público (municipal) tendrán derecho a una Remuneración Básica Mínima Nacional (RBMN) para cada nivel del sistema educativo que se expresa en un valor hora¹⁴¹.

Cuadro 5.7: Valor hora para profesionales de la educación y docentes en el período comprendido entre diciembre de 2014 y noviembre de 2015, según nivel y modalidad de enseñanza

Nivel y modalidad	Valor hora cronológica período diciembre 2014 a noviembre 2015
Educación Parvularia	\$12.293 imponibles
Educación Básica	\$12.293 imponibles
Educación Media HC	\$12.935 imponibles
Educación Media TP	\$12.935 imponibles
Educación Especial	\$12.293 imponibles

Fuente: Elaboración propia a partir de la información en www.dt.gob.cl.

¹⁴¹ Para los docentes además está definido un ingreso mínimo denominado Renta Total Mínima (RTM) que alcanza \$636.000.

El Estatuto Docente establece además una serie de asignaciones específicas definidas según la experiencia, el perfeccionamiento, las condiciones de desempeño en contextos difíciles, las responsabilidades y el desempeño. Normalmente dichas asignaciones son asumidas por el Mineduc de manera directa y, en ocasiones, aplican al sector particular subvencionado. Las asignaciones vigentes son:

- *La asignación por experiencia:* se aplica sobre la remuneración básica mínima nacional, incrementándola en un 6,76% por los primeros dos años de servicio docente y en un 6,66% por cada dos años adicionales, con un tope y monto máximo de 100% de la remuneración básica mínima nacional.
- *La asignación por perfeccionamiento:* consiste en un porcentaje de hasta el 40% de la remuneración básica mínima nacional. Para percibir esta asignación los docentes deberán cumplir con el requisito de haber aprobado cursos, actividades de perfeccionamiento de post-título o post-grado académico del CPEIP, instituciones de Educación Superior autónomas o debidamente acreditadas ante dicho organismo.
- *La asignación por desempeño en condiciones difíciles:* es otorgada a aquellos profesionales de la educación que ejerzan funciones en establecimientos calificados como de desempeño difícil por razones de ubicación geográfica, marginalidad, extrema pobreza u otras características análogas. Esta asignación podrá alcanzar hasta un 30% de la remuneración básica mínima nacional correspondiente. Aplica a todos los establecimientos con financiamiento público.
- *Asignaciones por responsabilidad directiva y técnico-pedagógica:* está dirigida a los profesionales de la educación que ejerzan funciones superiores. Estas asignaciones podrán alcanzar diferentes porcentajes calculados sobre la remuneración básica mínima nacional, siendo un 25% para el caso de los directores de establecimientos educacionales, un 20% en el caso de otros directivos y jefes de unidades técnico-pedagógicas, y un 15% para otros profesionales de las unidades técnico-pedagógicas.
- *Bonificación de Reconocimiento Profesional (BRP):* introducida el año 2006 (Ley N° 20.158) habilita a los docentes que se desempeñan en establecimientos municipales, particulares subvencionados y con administración delegada, a percibir un monto de dinero mensual por su título y un complemento económico por la mención. Aplica a todos los establecimientos con financiamiento público.

En relación al salario docente, el Estatuto Docente establece que los profesionales de la educación del sector público (municipal) tendrán derecho a una Remuneración Básica Mínima Nacional (RBMN) para cada nivel del sistema educativo que se expresa en un valor hora.

- *Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI)*: se otorga a docentes que se desempeñan en establecimientos municipales que han obtenido niveles de desempeño *destacado* o *competente* en la Evaluación Docente. Aplica solo a establecimientos públicos.
- *La Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP)*: se entrega a los docentes que demuestran voluntariamente conocimientos, habilidades y competencias de excelencia en el ejercicio profesional por medio de la categorización de niveles de logro. Aplica a los docentes que se desempeñan en el sector municipal y particular subvencionado. Consiste en un monto fijo por nivel de logro y puede aumentar según el nivel de vulnerabilidad de los estudiantes. La certificación AEP también se asocia al ingreso a Red Maestros de Maestros descrita más adelante. Aplica a todos los establecimientos con financiamiento público.
- *Asignación determinada por el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Subvencionados (SNED)*¹⁴²: es un incentivo y reconocimiento a los profesionales de la educación de los establecimientos con mejor desempeño dentro de un grupo comparable de cada región y que además concentra hasta el 35% de la matrícula. Representa al año aproximadamente 0.74 veces un salario promedio mensual de un docente. Durante el proceso 2012-2013 benefició a 64.482 docentes.

Más aún, las municipalidades pueden incrementar estas asignaciones y entregar otros incentivos profesionales de acuerdo con los factores y la evaluación que realicen.

De todos modos, tal como se muestra a continuación, en términos de remuneración, los docentes se encuentran en desventaja respecto de profesionales con años de estudios similares, particularmente respecto de profesiones de alto prestigio ocupacional (medicina e ingeniería civil).

¹⁴² Para mayor información revisar <http://www.sned.mineduc.cl/>

Cuadro 5.8: Promedio de salarios de las últimas 5 cohortes (2008 a 2012), año tributario 2013¹

Tipo de Carrera	Año de titulación				
	1º año / 2012	2º año / 2011	3º año / 2010	4º año / 2009	5º año / 2008
Centros de formación técnica	489.926	530.993	573.729	605.884	648.474
Carreras técnicas	489.926	530.993	573.729	605.884	648.474
Institutos profesionales	602.105	651.272	708.174	762.341	835.943
Carreras técnicas	498.522	529.027	592.695	635.355	694.898
Carreras profesionales (sin pedagogía)	725.942	802.874	850.243	928.019	1.010.319
Carreras profesionales (pedagogías)	480.615	523.683	576.907	598.182	643.060
Universidades	867.356	958.995	1.037.820	1.112.290	1.181.808
Carreras técnicas	637.587	646.881	713.093	773.216	812.724
Carreras profesionales (sin pedagogía, medicina ni ingenierías civiles)	883.879	995.410	1.101.943	1.179.929	1.257.110
Carreras profesionales (ingenierías civiles)	1.436.782	1.639.345	1.827.420	1.943.393	2.157.834
Carreras profesionales (medicina)	1.759.128	1.909.621	2.065.407	2.285.345	2.428.773
Carreras profesionales (pedagogías)	513.373	558.015	600.087	628.756	652.956

Fuente: Servicio de Información de Educación Superior (SIES). Minuta interna Política Nacional Docente 2015.

Nota¹: Los salarios se calculan usando el ingreso anual/12, independiente de los meses trabajados. Solo se consideran salarios mayores al salario mínimo del año y se elimina el 2% de los ingresos más altos.

Más aún, según el informe *Education at a Glance 2014*, el salario de los docentes en Chile es el más bajo en comparación con los demás países miembros de la OECD. Este informe señala que los docentes de Educación Media con 15 años de experiencia, en un año alcanzan un salario de US \$ 26.195, mientras que el promedio OECD es de US \$ 42.861. La misma fuente indica que en Chile los docentes de Educación Media ganan solo el 77% del salario que obtienen otros profesionales con niveles educacionales similares, en tanto el valor promedio de esta relación para los países de la OECD es de 92%.

Proyecto de Nueva Carrera Docente

La Reforma Educacional en curso busca impulsar un nuevo trato con los docentes, considerándolos actores fundamentales para promover la calidad que necesita la educación en Chile. Esta iniciativa busca abordar desde la formación de los futuros docentes (aspecto tratado en el Capítulo 4) hasta el tratamiento de un completo Sistema de Desarrollo Profesional para aquellos profesores que se desempeñan en el sector público y particular subvencionado.

Desde abril de 2015, a partir del Mensaje Presidencial N° 165-363, se legisla en el Parlamento con intensa discusión entre los actores involucrados, un Proyecto de Ley que establece un Sistema de Desarrollo Profesional Docente. En términos de ejercicio profesional docente, el proyecto incluiría entre otros aspectos:

- Un sistema de inducción para nuevos docentes egresados de la universidad al ingreso a la carrera docente por medio de mentorías de docentes experimentados que guiarán y apoyarán la inserción.
- Una Carrera Docente en cinco tramos. Tres niveles de progreso obligatorio que buscan asegurar competencias para el ejercicio de una buena enseñanza: Profesional Inicial, Profesional Temprano y Profesional Avanzado. Dos tramos voluntarios orientados a retener a los buenos docentes en el aula y ofrecerles trayectorias de desarrollo (Experto I y Experto II). El ascenso en la carrera docente se basará en un Sistema de Reconocimiento del Desarrollo Profesional Docente (SRDP) que contempla la aplicación de un instrumento para establecer conocimientos específicos y pedagógicos del docente adecuados al nivel y disciplina que imparte, así como la revisión de un Portafolio Enriquecido que da cuenta de las prácticas didáctico-pedagógicas del docente. Se espera que el docente ingrese al Tramo Profesional Temprano al 4º año de ejercicio laboral y que no permanezca más de 8 años en el tramo Profesional Inicial.
- Un sistema de apoyo a través de la certificación de cursos y programas de perfeccionamiento gratuito y becas desarrollados por el CPEIP, para el desarrollo profesional de los docentes. Así también, este apoyo podrá incluir las acciones que los sostenedores realicen como programas de formación vinculados a los objetivos establecidos en los Planes de Mejoramiento Educativo.

Un sistema de inducción para nuevos docentes egresados de la universidad al ingreso a la carrera docente por medio de mentorías de docentes experimentados que guiarán y apoyarán la inserción.

- Un nuevo sistema de remuneraciones que permitirá a los docentes incrementar su salario a lo largo de la carrera con un menor número de componentes, manteniendo la remuneración básica mínima nacional. La remuneración al ingresar a la vida laboral será casi un 30% superior a la actual y, a medida que un docente avance en la carrera podrá acceder a diversas asignaciones y retribuciones por funciones complementarias. El paso de un tramo a otro de la Carrera se traducirá en un aumento salarial reflejado en una Asignación por Tramo del Sistema de Desarrollo Profesional (ATDP). A partir del nivel Avanzado los docentes podrán desempeñar funciones remuneradas tales como profesor mentor, jefe de equipos, director, entre otras. Finalmente, se promoverá el trabajo con estudiantes más vulnerables en aquellos profesores mejor calificados por medio de una asignación especial (40% de la asignación de tramo).
- Un aumento de las horas no lectivas, con lo que se espera que la proporción entre horas lectivas y no lectivas se acerque a las medias presentes en los países miembros de la OCDE. En los próximos años, el proyecto cambia la razón de horas lectivas/horas no lectivas desde 75/25 a 65/35 llegando a 60/40 en la enseñanza en contextos de mayor vulnerabilidad.

Personal de apoyo en los establecimientos escolares

Dentro del personal de apoyo a la labor docente en los establecimientos educacionales se encuentran los *Asistentes de la Educación*, cuyas principales funciones son las de prestar apoyo en aspectos pedagógicos, administrativos, de seguridad escolar, convivencia y de mantenimiento de los espacios educativos. De acuerdo a la normativa vigente, se clasifican en tres estamentos: profesionales (no afectos al Estatuto Docente y que cuentan con un título profesional, por ejemplo, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, etc.), paradocentes (cumplen funciones de nivel técnico, complementan funciones de enseñanza y aprendizaje y los procesos administrativos relevantes para el funcionamiento de la escuela) y los auxiliares (a cargo de la mantención y limpieza de los establecimientos educacionales) (Ley N° 19.464, Art. 2, 1996). Al año 2014 se registraron en el sistema escolar 132.000 asistentes de la educación: un 43% en establecimientos municipales y un 52% en particulares subvencionados (Mineduc, 2015f).

En el estamento de profesionales es posible identificar a aquellos que desempeñan funciones en el PIE como psicólogos, fonoaudiólogos, profesores especialistas y educadores diferenciales o psicopedagogos y que conforman equipos multidisciplinarios de apoyo transversal a la labor del docente. Según la normativa, estos profesionales deben dedicar no solo horas de apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales en aula común o de recursos, sino también un mínimo de 3 horas cronológicas semanales de trabajo colaborativo con el docente de aula. Los profesionales del PIE pueden también configurar un *equipo de aula* para apoyar a los docentes regulares (Decreto N° 170/2009).

En relación al personal de apoyo, destaca en el sistema escolar la presencia de servicios de Asistencia Técnica Educativa (ATE) contratados por las escuelas en el marco de la Ley SEP. Los servicios de ATE constituyen un apoyo externo y transitorio que es otorgado por personas naturales o instituciones (universidades, fundaciones, etc.). De acuerdo a la normativa vigente, las ATE deberán cumplir con estándares de certificación y ser parte del Registro Público de Entidades Pedagógicas y Técnicas de Apoyo. Los servicios prestados a los establecimientos educacionales se agrupan en cuatro grandes áreas: Gestión Curricular, Liderazgo Escolar, Convivencia y Gestión de Recursos educativos. El estudio sobre el *Funcionamiento de los Servicios de Asistencia Técnica Educativa (ATE) Chilenos* (Barrera, et al., 2014) indica que al mes de abril de 2014 existía un total de 910 oferentes de asistencia técnica de los cuales un 66,5% correspondía a personas jurídicas (empresas o fundaciones), un 28,0% a personas naturales, y un 5,5% a universidades (cuadro 5.9). Asimismo, este estudio señala que una alta proporción de estos oferentes realiza apoyo en el área de la Gestión Curricular (81,8%) y Liderazgo (57,8), mientras que un tercer y cuarto grupo focaliza el apoyo en las áreas de Convivencia Escolar (45,6%) y Gestión de recursos (24,6%), respectivamente (cuadro 5.10).

Cuadro 5.9: Oferentes ATE según Calidad Jurídica, 2014

Calidad Jurídica	Porcentaje	Recuento
Persona Jurídica	66,5%	605
Persona Natural	28,0%	255
Universidad	5,5%	50
Total	100%	910

Fuente: Elaboración propia a partir del Estudio sobre el funcionamiento de los Servicios de Asistencia Técnica Educativa (ATE) Chilenos (Barrera, et al., 2014).

Cuadro 5.10: Número y porcentaje de oferentes en cada área de servicio según calidad jurídica, 2014

Calidad Jurídica	Área de Servicio			
	Convivencia Escolar	Gestión Curricular	Gestión de Recursos	Liderazgo
Persona Jurídica	54,9% (332)	78,8% (477)	30,11% (182)	59,8% (362)
Persona Natural	25,1% (64)	86,7% (221)	12,9% (33)	54,9% (140)
Universidad	38,0% (19)	92,0% (46)	18,0% (9)	48,0% (24)
Total	45,6% (415)	81,8% (744)	24,6% (224)	57,8% (526)

Fuente: Elaboración propia a partir del Estudio sobre el funcionamiento de los Servicios de Asistencia Técnica Educativa Chilenos (Barrera, de la Fuente, Miño, Miranda, Román y Raczynski, 2014).

5.4 ORGANIZACIÓN DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Estructura de la dirección escolar

En virtud de las funciones y responsabilidades fijadas en la LGE, los sostenedores delegan la dirección de los establecimientos en los *equipos docentes directivos* (LGE, 2009). Es deber de los equipos directivos: “liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de estos; desarrollarse profesionalmente; promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas, y cumplir y respetar todas las normas del establecimiento que conducen” (LGE, 2009).

Los equipos directivos están formalmente encabezados por un Director cuya función principal de acuerdo a la normativa vigente, es conducir el Proyecto Educativo Institucional¹⁴³. Los directores están facultados para designar a un subdirector, a un Inspector General y a un Jefe Técnico y, de esta forma, configurar un equipo directivo¹⁴⁴. Además, en establecimientos que ofrecen Enseñanza Media, el equipo directivo suele incluir el cargo de Orientador.

¹⁴³ Ley de Modificación a la Ley de Jornada Escolar Completa N° 19.979/2004.

¹⁴⁴ Estatuto Docente.

La legislación no establece las funciones específicas de cada uno de los integrantes que componen el equipo directivo, sino que existen marcos orientadores de desempeño a nivel colectivo¹⁴⁵. La estructura del equipo directivo también puede ser heterogénea en función del tipo de dependencia¹⁴⁶ (municipal, particular subvencionado, particular pagado), sus características (grado de autonomía, capacidades, recursos, tamaño, prioridades, entre otras) y los modos de organización que el sostenedor establece con el/los establecimiento/s que tiene a su cargo. El sostenedor, si bien no forma parte del equipo directivo descrito anteriormente, se considera el responsable último del funcionamiento y de los resultados de las unidades educativas¹⁴⁷, quienes por Ley tienen “derecho a establecer y ejercer un proyecto educativo, con la participación de la comunidad educativa y de acuerdo a la autonomía que le garantice esta ley” (LGE, 2009).

En establecimientos educacionales ubicados en zonas rurales que cuentan con una cantidad mínima de estudiantes y planta docente, la figura del director y equipo directivo es sustituida por la de un *Profesor encargado* del establecimiento educacional.

Organización del trabajo de los directivos escolares

De acuerdo al Estatuto Docente los directores de establecimiento cuentan con atribuciones en los ámbitos pedagógicos, administrativos y financieros. Estas se muestran en el siguiente cuadro:

¹⁴⁵ El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo escolar (Mineduc, 2015) y los Estándares Indicativos de Desempeño para Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores (Mineduc, 2014) destacan el rol estratégico de los equipos directivos, en lugar de la figura exclusiva del director, en los procesos de cambio y mejora escolar.

¹⁴⁶ Así por ejemplo, los directores del sector municipal tienen facultad para conformar sus equipos directivos; en ocasiones se incorporan otros profesionales de apoyo a la función directiva, cuyas responsabilidades específicas son definidas de acuerdo a las características y necesidades de cada unidad educativa (Ley de Calidad y Equidad, N° 20.501).

¹⁴⁷ Ley de Subvención Escolar Preferencial N° 20.248/2008.

Cuadro 5.11: Atribuciones de los directores según Estatuto Docente

Ámbito Pedagógico	Ámbito Administrativo	Ámbito Financiero
Formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los Planes y Programas de Estudio y las estrategias para su implementación.	Organizar y supervisar el trabajo de los docentes y del personal.	Asignar, administrar y controlar los recursos que le fueren delegados en conformidad a la ley.
Organizar y orientar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento.	Proponer al sostenedor el personal a contrata y de reemplazo.	-
Adoptar las medidas necesarias para que los padres o apoderados reciban regularmente información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos.	Ser consultado en la selección de los profesores cuando vayan a ser destinados a ese establecimiento.	-
-	Promover una adecuada convivencia en el establecimiento.	-

Fuente: Elaboración propia a partir de la Ley de Modificación a la Ley de Jornada Escolar Completa N° 19.979/2004.

El énfasis que el marco político-legislativo otorga a la función pedagógica del director, en cierta medida contrasta con la evidencia empírica vinculada al uso del tiempo y las prácticas de estos profesionales. El estudio comparativo *La dirección escolar en Chile: Una visión en el contexto de América Latina*¹⁴⁸, reveló que Chile es el país donde los directores dedican más tiempo a labores de carácter administrativo¹⁴⁹ (Murillo, 2012). Asimismo, en el marco de una investigación más amplia¹⁵⁰, se indagó sobre la presencia de prácticas de liderazgo en los directores de establecimientos subvencionados, tomando como referencia el juicio de los docentes. Los resultados muestran que las prácticas menos desarrolladas en los directores son aquellas relacionadas con la gestión de la instrucción, siendo incluso más débiles estas prácticas en los directores del sector particular subvencionado (Weinstein y Muñoz, 2012).

¹⁴⁸ Esta investigación toma como base los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE, realizado por la UNESCO entre el año 2006 y 2009. Se utilizó una muestra de 2.580 directores de establecimientos de Educación Primaria en 16 países de la región.

¹⁴⁹ El 31,3% de su tiempo lo utilizan en tareas administrativas; en promedio, los directores de América Latina dedican el 24,8% de su tiempo a tareas administrativas (Murillo, 2012).

¹⁵⁰ Liderazgo Educativo y Calidad de la Educación en Chile, investigación desarrollada entre los años 2009 y 2011 en el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).

La función directiva ha sido orientada en la última década por un referente denominado *Marco para la Buena Dirección* elaborado por el Mineduc (2005b), a partir de la sistematización de evidencia sobre liderazgo y gestión escolar y de la consulta a actores relevantes.

Luego del proceso de actualización y elaboración desde el año 2013 y de la validación con diversos actores (Consejos Consultivos de Liderazgo Escolar¹⁵¹, Coordinadores de instituciones que colaboran en el desarrollo profesional de los directores, Expertos en educación), hacia fines del año 2015 el Mineduc ha publicado un nuevo *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar*¹⁵², orientado a prácticas para el liderazgo y la gestión efectiva de establecimientos.

Por otro lado, los *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores* (Mineduc, 2014g) también proveen orientación para la función directiva. Específicamente, este referente incluye una Subdimensión de Liderazgo del Director conformada por 7 estándares que describen cómo un director debe priorizar en los objetivos formativos, comprometer a la comunidad con el proyecto educativo, generar una cultura de altas expectativas, conducir en forma efectiva el establecimiento, orientarse a la mejora continua, crear un ambiente laboral colaborativo y comprometido, y promover un ambiente cultural y académicamente estimulante¹⁵³.

En términos de desarrollo profesional de directivos de escuela, en la sección 4.7 se describen alternativas de formación disponibles para estos profesionales y que por lo general corresponden a programas complementarios (posgrados, postítulos) a una formación terciaria inicial. Además, cabe destacar que desde el año 2008 con la Ley SEP, los establecimientos adscritos a este financiamiento implementan Planes de Mejora Educativa (PME). En las orientaciones e instrumentos¹⁵⁴ de la política de la mejora, una de las áreas de trabajo de los PME es justamente el Liderazgo Directivo. Otra iniciativa actual en la línea del desarrollo profesional directivo corresponde a las Redes de Mejoramiento Escolar. Dicha iniciativa se describe en la sección 5.7.

¹⁵¹ Órganos regionales integrados por directores de establecimientos de todas las dependencias y modalidades de enseñanza. Su propósito es contribuir al diseño y monitoreo de las políticas educativas.

¹⁵² Ver <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE...2015.pdf>

¹⁵³ Ver http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf

¹⁵⁴ Ver http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/File/2014/PME%20DOC%20N1%20VF_2014.pdf

Estructura de carrera directiva y compensación

De manera similar a lo que ocurre con el desempeño profesional docente, hasta ahora no existe una estructura de carrera formal y exclusiva para los directores organizada sistémicamente en función de su trayectoria, responsabilidades, formación profesional, entre otros aspectos. A pesar de ello, se observa en quienes alcanzan el cargo de director, una trayectoria profesional progresiva que generalmente incluye el desempeño previo en otros cargos de responsabilidad intermedia. Así mismo, las políticas y regulaciones sobre el ejercicio profesional directivo han tendido a estar focalizadas en la educación pública.

De acuerdo al Estatuto Docente, la remuneración de los directores que se desempeñan en el sector municipal se determina en base a la RBMN, más la Asignación por Responsabilidad Directiva que corresponde a un 25% sobre la RBMN. Cuando corresponde, se añade una serie de asignaciones que contempla el Estatuto: Asignación por Experiencia, por Desempeño Difícil o por Perfeccionamiento.

En el año 2011 la Ley de Calidad y Equidad aumentó la *Asignación de Responsabilidad Directiva* con el fin de diferenciar la tarea docente de la labor del director y reconocer el grado superior de responsabilidad que tienen estos últimos. En la actualidad, este incremento es otorgado en función de la matrícula total y el grado de concentración de alumnos prioritarios del establecimiento, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Cuadro 5.12: Estimación de la Asignación de la Responsabilidad Directiva

Matrícula	RBMN	\$/Mes	RBMN	\$/Mes
	Baja concentración de prioritarios		Alta concentración de prioritarios	
Hasta 399	25%	\$110.000	25%	\$110.000
De 400 - 799	37,5%	\$165.000	75%	\$330.000
De 800 - 1199	75%	\$330.000	150%	\$660.000
Más de 1200	100%	\$440.000	200%	\$880.000

Fuente: Asociación Chilena de Municipalidades (www.munitel.cl).

La remuneración de los directores que se desempeñan en establecimientos de dependencia particular subvencionada es determinada por cada sostenedor. No obstante, tienen acceso a diversas bonificaciones tal como sus pares del sector municipal.

Los datos recogidos en el año 2009¹⁵⁵, indicaron que el salario promedio mensual de los directores de escuelas básicas en Chile corresponde a una cifra algo superior a USD\$ 2,000. Las diferencias en la remuneración están asociadas a la edad y experiencia de estos profesionales. Los datos referidos a la diferenciación por dependencia revelaron que los directores del sector municipal y sus pares del sector particular subvencionado reciben un salario promedio equivalente, sin embargo, estos últimos presentan una mayor heterogeneidad en sus remuneraciones (Weinstein y Muñoz, 2012).

A partir del año 2005, se puso en marcha la *Asignación de Desempeño Colectivo Docente* (Ley N° 19.933), que corresponde a un incentivo monetario de carácter voluntario que se entrega a profesionales que cumplen funciones directivas en establecimientos municipales y particulares subvencionados, según el logro de metas anuales fijadas en un Plan de Mejoramiento de Gestión Educativa.

Cabe mencionar que el año 2011 la Ley de Calidad y Equidad junto con definir un nuevo sistema de selección de directores mediante el Sistema de Alta Dirección Pública (SADP) (sección 4.7) e incrementar su remuneración, amplía la responsabilidad de los directores por medio de la suscripción de un Convenio de Desempeño como parte constitutiva de su contrato y les otorga la atribución de proponer al sostenedor el término laboral del 5% de los docentes peor evaluados, así como seleccionar y remover a su equipo directivo.

La remuneración de los directores que se desempeñan en establecimientos de dependencia particular subvencionada es determinada por cada sostenedor. No obstante, tienen acceso a diversas bonificaciones tal como sus pares del sector municipal.

¹⁵⁵ Los datos fueron recogidos en el marco de la investigación Liderazgo Educativo y Calidad de la Educación en Chile, desarrollada entre 2009 y 2011 en el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).

5.5 EL ENTORNO PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DENTRO DE LA ESCUELA

Organización del aprendizaje

Los establecimientos educacionales están facultados para adecuar el currículum nacional -que establece Objetivos de Aprendizaje comunes- (descrito en la sección 2.3) según su contexto particular mediante la elaboración de sus propios Planes de Estudio (asignación de tiempo) y Programas de Estudio (contenidos), los que deben ser aprobados por la autoridad local de educación.

Sin perjuicio de lo anterior, el Mineduc junto con el Currículum Nacional ponen a disposición de las escuelas Planes y Programas de Estudio para aquellos establecimientos que no cuenten con capacidad para desarrollarlos, especialmente para los que ofrecen modalidades o políticas específicas, como la política educativa intercultural¹⁵⁶. Los Planes y Programas de Estudio del Mineduc se utilizan por defecto si la escuela no tiene los propios. Así, y de acuerdo a los registros del Ministerio de Educación, solo un 8,5% de los establecimientos tiene Planes y Programas propios en al menos una asignatura entre 1º y 8º básico.

Los establecimientos evalúan a los estudiantes de acuerdo al logro de los objetivos de aprendizaje presentes en el marco curricular vigente. Tanto los criterios de evaluación como la metodología son definidos por cada establecimiento educacional en donde los docentes aplican pruebas formativas y utilizan normalmente una escala de calificación que va del 1 al 7 (máxima). Sin embargo, el Mineduc provee dentro de los Programas de Estudio orientaciones a los establecimientos para determinar los criterios de evaluación de aprendizaje según el nivel escolar en el que se encuentren los estudiantes.

Además, a partir de la Ley SEP (2008), se observa una tendencia a que las escuelas -normalmente asistidas por servicios ATE- adopten prácticas de evaluación de estudiantes orientadas a las pruebas estandarizadas nacionales SIMCE del SAC, sea como ensayo o como monitoreo del progreso, hacia metas de aprendizaje expresadas en puntaje de estas evaluaciones externas.

¹⁵⁶ El Ministerio de Educación además, por medio de la política educativa intercultural, ha promovido el desarrollo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) el cual contribuye al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios y a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo.

Evaluación y desarrollo escolar

Las prácticas de autoevaluación de las escuelas son comunes a partir de la implementación de la Ley SEP. El proceso de mejora escolar impulsado por esta norma, implica que todos los establecimientos educacionales con financiamiento SEP (prácticamente todas las escuelas con financiamiento público) realizan un proceso de autoevaluación institucional que les permite recopilar, analizar y sistematizar información relacionada con procesos y resultados de la escuela, identificando fortalezas y oportunidades de mejoramiento.

A partir de dicho proceso de autoevaluación, todos los establecimientos SEP definen y ejecutan un PME, el cual implica un conjunto de acciones de mejora articuladas y asociadas a recursos. Según la Ley SEP y las orientaciones entregadas por el Mineduc, los PME deben ser elaborados participativamente por los directores de escuela con su comunidad educativa, aunque es poco claro en qué medida esta herramienta es elaborada colectivamente por las escuelas.

El Mineduc –mediante la División de Educación General (DEG) y un equipo de supervisores en las DEPROV–, apoya a las escuelas en estos procesos de mejora en particular al sector municipal. La actual administración ha elaborado orientaciones de mejora escolar para el período 2015–2018¹⁵⁷ impulsando a las escuelas a partir de la reflexión en torno a su Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Cabe mencionar que el sistema escolar se beneficiaría de más investigación aplicada que permita establecer en qué medida estos procesos de autodiagnóstico y mejora escolar impulsados por la Ley SEP son internalizados por las escuelas y si cumplen efectivamente su propósito.

Las leyes promueven que los establecimientos realicen evaluaciones a sus docentes. Por ejemplo, la LGE define la supervisión pedagógica en el aula como tarea fundamental de los equipos directivos. Asimismo, la Ley de Calidad y Equidad faculta a los sostenedores para diseñar y ejecutar –directamente o por medio de terceros– sistemas de evaluación interna para los docentes que se desempeñan en sus escuelas. No obstante, el Mineduc no dispone información sistemática sobre dichas prácticas.

¹⁵⁷ Ver http://www.textosescolares.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201503031621270.Orientaciones%20para%20el%20apoyo%20tecnico%20pedagogico.pdf

Bienestar y acercamiento a la comunidad educativa

En relación al desarrollo de ambientes de aprendizaje adecuados, el Ministerio de Educación cuenta con una Política Nacional de Convivencia Escolar¹⁵⁸ cuyo propósito es “orientar las acciones, iniciativas y programas que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar inclusiva, participativa, solidaria, tolerante, pacífica y respetuosa, en un marco de equidad de género y con enfoque de derechos”. Esta política se sustenta en tres ejes: i) carácter formativo, ii) participación y compromiso de toda la comunidad educativa, y iii) concepción de los actores de la comunidad educativa como sujetos de derecho y responsabilidades.

Como parte de esta política y con base en la normativa vigente, todos los establecimientos educacionales deben contar con un Reglamento Interno de Convivencia Escolar, a fin de regular las relaciones entre los actores de la comunidad educativa. Se espera que las normas de convivencia expresadas por cada establecimiento concuerden con su proyecto educativo y consideren a lo menos: i) políticas de prevención, ii) medidas pedagógicas, iii) protocolos de actuación, y iv) conductas que constituyen falta a la convivencia escolar. Además, cada establecimiento debe contar con un Encargado de Convivencia Escolar responsable de implementar medidas para fortalecer la convivencia, establecidas por el Consejo Escolar. Cabe mencionar que es función de la SIE velar por el cumplimiento de estos aspectos.

La convivencia escolar es considerada un componente esencial de la calidad educativa. De esta manera, los Estándares Indicativos de Desempeño (Mineduc, 2014g) incluyen la promoción de una adecuada convivencia y clima organizacional. A su vez, en el marco de la Ley SAC, la evaluación SIMCE considera la convivencia escolar entre los *Otros indicadores de calidad*. Así mismo, los PME incluyen acciones en el área de Convivencia Escolar.

Investigaciones sobre convivencia escolar realizadas en los últimos años dan cuenta de positivos hallazgos. Los datos revelan que entre los años 2007 y 2009 la percepción de buena convivencia y seguridad al interior de los establecimientos educacionales ha mejorado, mientras que la ocurrencia de episodios de violencia escolar ha disminuido de manera significativa¹⁵⁹. No obstante, existe

¹⁵⁸ Para mayor información revisar www.convivenciaescolar.cl

¹⁵⁹ Estudio “Convivencia Escolar: Una Mirada a la Participación y la Violencia en la Escuela” (Candia y Castillo, 2011). Este estudio recoge los datos de la Tercera Encuesta Nacional de Violencia Escolar aplicada en una muestra representativa de estudiantes, docentes y asistentes de la educación (ENVAE, 2009).

una brecha entre los establecimientos que reciben financiamiento público y los particulares pagados, ya que en estos últimos los niveles de percepción de un mejor ambiente escolar son más altos.

Por otro lado, existen y son promovidas por las políticas nacionales (LGE) importantes instancias de participación de los actores de la comunidad escolar (integrantes de las escuelas) tales como Centros de Alumnos, Centro de Padres y Apoderados, Consejo de Profesores y Consejos Escolares.

El Centro de Alumnos¹⁶⁰ de cada establecimiento está formado por los estudiantes de segundo ciclo de Educación Básica y Educación Media. Su finalidad es “servir a sus miembros como medio de desarrollar en ellos el pensamiento reflexivo, el juicio crítico y la voluntad de acción; de formarlos para la vida democrática, y de prepararlos para participar en los cambios culturales y sociales” (Decreto N° 524/1990). El Centro de Alumnos cuenta con una directiva cuya elección se realiza anualmente y mediante votación universal, unipersonal, secreta e informada.

El Centro de Padres y Apoderados¹⁶¹ es la instancia que representa a las familias en los establecimientos educacionales. Se les asigna un rol de colaboración en los esfuerzos dirigidos a alcanzar las metas educativas. La participación en este organismo es voluntaria. El Centro de Padres y Apoderados cuenta con un directorio cuya elección se realiza anualmente y mediante votación universal, unipersonal, secreta e informada.

El Consejo de Profesores¹⁶² es un organismo técnico que está conformado por el personal directivo, técnico-pedagógico y docente. Es una instancia consultiva que permite la manifestación de la visión profesional de sus miembros. A su vez, puede tener un carácter resolutivo en materia técnico-pedagógica.

¹⁶⁰ El funcionamiento del Centro de Alumnos está reglamentado por el Decreto N° 524/1990 (modificado en 2006).

¹⁶¹ El funcionamiento del Centro de Padres y Apoderados está reglamentado por el Decreto N° 565/1990.

¹⁶² La figura del Consejo de Profesores quedó establecida en el Estatuto Docente.

Los Consejos Escolares¹⁶³ existen desde el año 2005 en los establecimientos educacionales subvencionados. Se constituyen como un espacio de colaboración e interacción de los distintos estamentos de la comunidad educativa, con el propósito de agregar valor al proceso educativo. De acuerdo a la normativa, este órgano debe estar compuesto como mínimo por: i) el director del establecimiento; ii) el sostenedor o un representante de este; iii) un docente elegido por sus pares; iv) el presidente del Centro de Padres y Apoderados; y v) el presidente del Centro de Alumnos cuando el establecimiento imparte Educación Media. Es el director quien está a cargo de presidir el Consejo y tiene la facultad para incorporar a otros actores, sea por iniciativa propia o de sus miembros. Esta instancia tiene carácter informativo, consultivo y propositivo, pudiendo el sostenedor otorgar además la facultad resolutive (ver cuadro 5.13).

Cuadro 5.13: Funciones del Consejo Escolar	
Función Informativa	Función Consultiva
Resultados de aprendizajes de los estudiantes.	Proyecto Educativo Institucional.
Reportes de visitas de fiscalización del Ministerio de Educación.	Programación anual y actividades extracurriculares.
Resultados de concursos para docentes, profesionales de apoyo, administrativos y directivos (solo establecimientos municipales).	Metas del establecimiento y proyectos de mejoramiento.
Presupuesto anual de ingresos y gastos del establecimiento (solo establecimientos municipales).	Reporte anual de la gestión del establecimiento realizado por el director.
Reporte de ingresos percibidos y gastos realizados.	Elaboración y modificaciones al reglamento interno.

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto N°24/2005.

¹⁶³ La figura del Consejo Escolar quedó establecida en la Ley de Modificación a Ley de Jornada Escolar Completa N° 19.979/2004 y el Decreto N° 24/2005 reglamenta su funcionamiento.

De acuerdo al *Estudio de Evaluación de la Situación de los Consejos Escolares* (Raczynski y De la Fuente, 2010), estos son una instancia valorada en términos de la información que proveen a los distintos actores de la comunidad educativa, en especial a aquellos que no cumplen funciones directivas o relacionadas con la gestión escolar. Sin embargo, también evidencia que un número significativo de establecimientos educacionales reporta hacer uso de este instrumento fundamentalmente en términos formales, lo que disminuye su impacto en la comunidad educativa específicamente en lo relacionado a la vinculación de los distintos actores en la gestión escolar.

En relación al vínculo de los establecimientos educacionales con la comunidad local, los marcos nacionales orientadores de la gestión educativa¹⁶⁴ promueven la generación de relaciones con el entorno y sus actores relevantes. Así, entre los criterios de desempeño del director y su equipo directivo se considera la institucionalización de instancias de colaboración y redes con el entorno, orientadas al logro de resultados educativos. No se dispone de información sobre resultados prácticos de orientaciones.

Por último, en términos de acercamiento al entorno cabe mencionar que el diseño actual de la educación pública radicada en los municipios ofrece por defecto a las escuelas una oportunidad de acercamiento y coordinación con la comunidad donde están anidadas.

Colaboración docente y aprendizaje profesional

Generalmente, en los establecimientos educacionales los docentes sostienen reuniones técnicas con sus pares –ya sea por departamento, ciclo o nivel– para coordinar la labor pedagógica, y las políticas educativas incentivan el trabajo colaborativo entre docentes dentro de las escuelas (Estatuto Docente, Ley SEP, SNED, Marco para la Buena Dirección, Estándares Indicativos de Desempeño). A pesar de esto, las escuelas del sistema solo excepcionalmente se configurarían como comunidades profesionales de aprendizaje (Bellei et al., 2014).

¹⁶⁴ Tales como el Marco de la Buena Dirección y los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores.

Respecto de la colaboración profesional docente más allá de la escuela, las políticas orientadas a la generación y fortalecimiento de redes de docentes en Chile no han tenido un desarrollo sistemático, observándose en las últimas dos décadas algunas iniciativas de formación continua entre pares orientadas a la actualización de los conocimientos y fortalecimiento de habilidades pedagógicas, pero de carácter aislado y sin continuidad en el tiempo. No obstante, cabe destacar tres iniciativas: Microcentros Rurales, Redes de Docentes de Inglés y Red de Maestros de Maestros:

- Los Microcentros Rurales corresponden a redes locales de docentes de escuelas multigrados que se agrupan según su cercanía geográfica. Su objetivo es trabajar colaborativamente para desarrollar una enseñanza innovadora y pertinente a las condiciones socioculturales de la localidad donde se insertan y a las características de sus estudiantes, desarrollando proyectos de mejoramiento de sus escuelas. Actualmente existen 374 microcentros que reúnen a 2.400 escuelas rurales multigrado que se encuentran implementando diversas estrategias de apoyo a la enseñanza y a la integración de la comunidad educativa, con el apoyo técnico y financiero del Ministerio de Educación.
- Las Redes de Docente de Inglés (RDI), coordinadas por el Programa Inglés Abre Puertas (PIAP) del Mineduc, constituyen comunidades de aprendizaje autónomas de profesores de inglés pertenecientes a distintos establecimientos escolares del país (diversas dependencias). Las RDI tienen por objetivo promover la reflexión y la colaboración entre los docentes con el fin de promover prácticas efectivas de la enseñanza de este idioma, así como también aportar al diseño y ejecución de estrategias innovadoras que permitan potenciar la práctica docente en esta área del aprendizaje. En la actualidad existen 140 redes de inglés, con la participación aproximada de 2.500 profesores quienes reciben apoyo prioritario del PIAP. Los docentes que participan de estas redes tienen acceso preferencial a los cursos de formación y perfeccionamiento continuo y de certificación, gestionados por el PIAP.
- La Red de Maestros de Maestros, configurada por docentes con certificación AEP (que han demostrado conocimientos, habilidades y competencias de excelencia), se articula mediante una plataforma que permite a sus participantes compartir experiencias profesionales. Sus miembros están facultados para prestar asesoría técnica a establecimientos del sistema escolar. En la actualidad 1.222 docentes conforman esta red, y de estos, 242 ingresaron el año 2014.

Por último, en términos de acercamiento a la comunidad educativa, cabe mencionar que el diseño actual de la educación pública radicada en los municipios ofrece por defecto a las escuelas una oportunidad de acercamiento y coordinación con la comunidad donde están anidadas.

5.6 UTILIZACIÓN DE LAS INSTALACIONES EDUCATIVAS Y MATERIALES

Uso de las instalaciones escolares fuera del horario regular de clases

El uso de las instalaciones educativas en Chile ha estado comúnmente vinculada al desarrollo de actividades académicas destinadas al cumplimiento de los planes y programas curriculares y, en algunos casos, al desarrollo de actividades extraprogramáticas orientadas al desarrollo integral de los estudiantes. No existe una normativa que se refiera al uso de los establecimientos escolares fuera de las horas de clases regulares y los equipos directivos y sostenedores pueden decidir al respecto.

Con la introducción de la JEC desde el año 1997, el tiempo que pasaban los estudiantes al interior de los establecimientos educacionales así como la administración de los espacios físicos e infraestructura de los mismos, fue reestructurado. La extensión de la jornada escolar asumió que mayor tiempo de los estudiantes en la escuela los expondría a nuevas y mejores estrategias educativas, así como a participar en actividades extraprogramáticas que apuntaran a una enseñanza más integral y en consecuencia, a lograr mejores aprendizajes. Sin embargo, la evidencia indica que esta extensión horaria, más que ser usada como espacios que apunten a la formación integral de los estudiantes, ha sido utilizada para otros fines, por ejemplo, para reforzar aprendizajes evaluados en las pruebas estandarizadas SIMCE (OPECH, 2006; Martinic, Huepe y Madrid, 2008).

Aunque existen orientaciones (Estándares Indicativos de Desempeño) no existe una normativa que especifique el desarrollo de actividades y talleres extraprogramáticos en los establecimientos educacionales, de esta forma, el diseño y ejecución de estas actividades quedan sujetos al proyecto educativo que cada establecimiento educacional elabore. Según el estudio *Oportunidades educativas y calidad integral en el sistema educacional chileno: Un análisis de las características y distribución de los talleres extraprogramáticos* (Aguirre y Molina, 2014), las actividades extraprogramáticas ofrecidas por los establecimientos educacionales pueden clasificarse en siete categorías: taller de artes plásticas, taller de manualidades, taller de literatura, taller de música, taller de teatro-actuación, taller

de ballet-danza, preuniversitario y una categoría designada como "otros". Pese a la diversidad de estos talleres, su distribución en el sistema educacional chileno es desigual y depende del tipo de establecimiento o dependencia administrativa, nivel socioeconómico (NSE), ubicación territorial y existencia de lucro de los establecimientos¹⁶⁵. Dicho estudio también señala que no existe información sistematizada y exhaustiva sobre los talleres y actividades extraprogramáticas impartidas en las escuelas, los tiempos en que estas se realizan, los niveles educativos que cubren, si existe o no fiscalización sobre estas, y si son informadas a los padres al momento de matricular a sus hijos.

Uso de las instalaciones escolares para otros propósitos

A partir de las modificaciones realizadas a la Ley JEC, el año 2004 se estableció que los sostenedores educacionales pueden poner a disposición de la comunidad escolar y de la comunidad que rodea al establecimiento educacional, las instalaciones escolares con el propósito de desarrollar actividades de capacitación, culturales, deportivas y otras de beneficio educativo y social (Ley Nº 19.979). Sin embargo, el diseño y ejecución de estas actividades quedan determinados por el equipo directivo y son definidos en el Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento.

Actualmente en Chile existe el *Programa Escuelas Abiertas* el cual es gestionado desde la JUNAEB. Este programa opera en las escuelas que presentan altos índices de vulnerabilidad y ofrece a los estudiantes de Educación Parvularia y Básica por un periodo de 20 días y durante las vacaciones, la alimentación y el desarrollo de actividades orientadas a hábitos de vida sana, desarrollo personal, actividades culturales, métodos de estudio, entre otras. Este programa que opera desde el año 2006, tiene actualmente una cobertura de 32 escuelas, sin embargo, en el marco de la actual Reforma Educacional se espera aumentar este número a 286 escuelas y beneficiar a alrededor de 30 mil estudiantes¹⁶⁶.

¹⁶⁵ Para mayor información revisar <http://www.cpce.cl/ipe/226-opportunidades-educativas-y-calidad-integral-en-el-sistema-escolar-chileno-un-analisis-de-las-caracteristicas-y-distribucion-de-los-talleres-extraprogramaticos/file>

¹⁶⁶ Existen algunas experiencias donde el Programa Escuelas Abiertas se ha hecho extensivo a la comunidad en la cual está inserta la escuela. Un ejemplo de ello es lo que actualmente desarrolla la Municipalidad de Recoleta, que pone a disposición de la comunidad las dependencias de todos los establecimientos educacionales municipales con el fin de llevar a cabo actividades recreativas y formativas. Este programa trabaja en coordinación con la Dirección de Desarrollo

Existe también el *Programa 4 a 7* el cual es coordinado por el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), con la participación del Mineduc y la JUNAEB. Este programa busca contribuir a la inserción y permanencia laboral de madres y/o mujeres responsables del cuidado de niños y niñas entre 6 y 13 años de edad, por medio del apoyo educativo y recreativo después de la jornada escolar. En este programa los estudiantes participan en talleres educativos y de apoyo pedagógico en las escuelas, así como también en actividades recreativas, deportivas y culturales luego de la jornada escolar. Cabe señalar que al año 2014 este programa cubría 133 escuelas a lo largo de todo el país.

Es importante destacar además, que en Chile las escuelas funcionan como locales de votación en las elecciones de autoridades políticas, por lo que la infraestructura escolar chilena juega un papel clave en el ejercicio de la ciudadanía democrática. Al mismo tiempo, los establecimientos educacionales, principalmente los públicos, son utilizados como albergues para personas damnificadas en caso de catástrofes naturales.

Uso de TIC

Casi la totalidad de los establecimientos educacionales subvencionados del país cuentan con infraestructura computacional y conectividad gratuita. Este acceso masivo a las TIC se generó con la creación del Programa Enlaces, política pública que el Mineduc viene desarrollando desde la década de 1990, y hoy se encuentra en etapa de consolidación¹⁶⁷. Desde su inicio, el propósito ha sido incorporar las tecnologías de la comunicación e información en escuelas y liceos a fin de mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes. En la actualidad, el sistema escolar chileno tiene como desafío la promoción del uso pedagógico de las TIC¹⁶⁸. El presupuesto 2015 del programa era de \$4.000 millones.

Comunitario y acoge diversas iniciativas de la comunidad en la cual están insertas las escuelas, tales como, organizaciones juveniles, clubes de adulto mayor, sindicatos, programas de migrantes, organizaciones culturales y deportivas, etc. Así también, se proveen espacios recreativos y formativos que incluyen talleres deportivos, artísticos y de formación académica o de nivelación.

¹⁶⁷ Ver estudios desarrollado por UNICEF *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Chile* (Jara, 2013).

¹⁶⁸ Ver estudios desarrollado por UNICEF *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Chile* (Jara, 2013).

A partir de la firma de un Convenio de Informática Educativa (CIE) con los sostenedores, el programa Enlaces, por medio de sus diversos proyectos, brinda a los establecimientos educacionales: equipamiento computacional, conectividad, recursos educativos digitales, capacitación docente y asesoría tanto técnica como pedagógica. Esta provisión se asigna por un periodo de cuatro años en función de los criterios de focalización que tiene cada proyecto¹⁶⁹.

Entre los proyectos impulsados por Enlaces que están vigentes en el año 2015 se encuentran¹⁷⁰:

- *Tablet para estudiantes de Educacional Inicial (pre-kínder y kínder) y 1º básico*: esta iniciativa propone el uso pedagógico de dispositivos *tablet* para complementar y apoyar las experiencias de aprendizaje de los objetivos curriculares de Matemática. En el año 2015, del total de establecimientos municipales postulantes, se considera la selección aleatoria de 1.000 establecimientos. Cada escuela o liceo que participa en esta iniciativa recibe: i) 27 *tablet* que deben ser distribuidas en los cursos señalados, ii) maletas para el almacenamiento de los dispositivos, iii) aplicaciones educativas (digitales), iv) set de materiales didáctico-concreto, y v) capacitación a los docentes. El Ministerio de Educación puede realizar durante el transcurso del proyecto evaluaciones de resultados, con el fin de detectar dificultades e introducir mejoras en futuras versiones. Podría agregarse el número de establecimientos beneficiarios por año.
- *Mi taller digital para estudiantes de 5º básico a 4º medio*: con esta estrategia se intenta promover el desarrollo de las habilidades TIC para el aprendizaje mediante la implementación de talleres extracurriculares en temáticas digitales como Creación de Videojuegos, Brigadas Tecnológicas, Producción de Videos, Cómic Digital y Robótica. En el año 2015, del total de establecimientos municipales y de administración delegada postulantes, se considera la selección aleatoria de 1.200 establecimientos. Cada escuela o liceo que participa en esta iniciativa recibe el equipamiento necesario para desarrollar talleres en una de las temáticas disponibles (*software*, computadores, cámaras de video, *tablets*, *kits* de robótica, entre otros), así como capacitación a dos docentes y dos estudiantes para que adquieran las competencias

¹⁶⁹ Para mayor información revisar www.enlaces.cl

¹⁷⁰ Para mayor información revisar www.enlaces.cl

pedagógicas, tecnológicas y metodológicas necesarias para dictar el taller en su propio establecimiento. La institución capacitadora seleccionada por el Ministerio de Educación realiza un acompañamiento presencial (dos visitas al aula) y un seguimiento virtual de la implementación del taller.

- *Redes de coordinadores:* instancia de organización local de los coordinadores de Enlaces o de Informática Educativa de los establecimientos subvencionados. Estas comunidades son articuladas por los Coordinadores Regionales de Enlaces (CRE) de las Secretarías Regionales de Educación, y su propósito es "promover en sus actores el desarrollo de competencias para ejercer el rol de asesores y mediadores de la integración de las tecnologías en los diferentes ambientes de aprendizaje y con los distintos actores del sistema escolar". Así, los participantes de estas redes tienen acceso a actividades formativas de carácter gratuito.
- *Iluminación wi-fi a establecimientos educacionales:* esta iniciativa provee equipamiento de conexión inalámbrica wi-fi a fin de mejorar la distribución en el acceso a internet al interior del establecimiento (en cuatro dependencias educativas distintas, privilegiando laboratorio, biblioteca y salas de clases). En el año 2015 se entrega aleatoriamente este beneficio a 650 establecimientos municipales o de administración delegada que cumplen con los requisitos, no siendo necesario un proceso de postulación.
- *Ampliación proyecto TIC y diversidad:* con el uso de tecnología se busca desarrollar objetivos curriculares, competencias comunicativas y habilidades TIC en estudiantes de kínder a 8º básico con NEE derivadas de discapacidad auditiva, que pertenecen a establecimientos regulares con PIE y programas de Educación Especial. En el año 2015 se entrega este beneficio a 150 establecimientos subvencionados que cumplen con los requisitos, siguiendo un ranking de priorización. Cada establecimiento que participa en esta iniciativa recibe el equipamiento tecnológico para una sala que incluye: i) notebook, ii) proyector, iii) cámara de video, iv) pizarra interactiva, v) diccionario visual escolar, vi) software de lenguaje, edición de textos, de ampliación de vocabulario, vii) capacitación docente para la creación de contenidos visuales, y viii) asesoría pedagógica *b-learning* y acompañamiento.
- *TIC y retos múltiples:* corresponde a un programa piloto que busca estimular habilidades comunicacionales y de autonomía,

Las instituciones que componen el SAC poseen una dotación a nivel central distribuida entre el Gobierno central y las regiones o unidades territoriales.

así como promover el acceso al currículum regular y a la construcción de aprendizajes en estudiantes que presentan discapacidad múltiple. En el año 2015 se entrega este beneficio a 30 escuelas especiales del país. Los establecimientos seleccionados reciben: i) recursos tecnológicos, ii) capacitación presencial, y iii) asesoría y acompañamiento a distancia.

Los resultados del Censo de Informática Educativa¹⁷¹ realizado en el año 2012, confirman que cerca de la mitad de los docentes reporta el empleo de las TIC como apoyo a la enseñanza; sin embargo, las prácticas de uso por parte de los docentes no son regulares. En cuanto al tiempo de uso pedagógico, los datos revelan que los profesores utilizan las TIC 4,8 horas pedagógicas semanales para estos fines. Las actividades realizadas con mayor frecuencia por los docentes son: i) presentar información con apoyo de TIC (casi un 50% lo efectúa comúnmente, siempre o casi siempre), ii) usar TIC para actividades de planificación (el 36% lo hace comúnmente, siempre o casi siempre), y iii) enseñar a los estudiantes actividades de investigación o realizar investigación con ellos (el 35% lo ejecuta comúnmente, siempre o casi siempre).

5.7 ORGANIZACIÓN DE LA GOBERNANZA EDUCATIVA

Estructura de la administración de la educación

La administración de la Educación Escolar se enmarca desde el año 2011 en el diseño institucional del SAC, cuya estructura y distribución de responsabilidades se presentan en las secciones 2.4 y 3.3. A continuación se describen los tamaños típicos y la distribución de la dotación de personal entre los diferentes niveles de la administración de la educación.

Las instituciones que componen el SAC poseen una dotación a nivel central distribuida entre el Gobierno central y las regiones o unidades territoriales, tal como se describe a continuación¹⁷²:

¹⁷¹ Informe final Censo Informática Educativa 2012 (Adimark GFK, 2013).

¹⁷² Se excluye de esta descripción el CNDE por tener como diseño una función indirecta en la administración de la educación.

- **Mineduc:** el año 2015 cuenta con una dotación de 4.386 personas. De estas, 1.783 (41%) se ubican en el Gobierno central, 1.379 (31%) se distribuyen entre 15 secretarías regionales (SEREMI), mientras que 1.224 (28%) se reparten entre 43 DEPROV. Una SEREMI generalmente se conforma de 92 personas, y puede variar entre 52 y 288. Un DEPROV tiene en promedio 28 personas, con un rango entre 3 y 48.
- **ACE:** su dotación actual es de 445 personas, 230 (52%) se desempeñan en la Dirección Nacional, mientras que 215 (48%) se distribuyen en el territorio en cinco oficinas (Macrozonas): Norte (24 personas), Centro Norte (139 personas), Centro Sur (30 personas), Sur (16 personas) y Austral (6 personas). La mitad de su personal está asignado a funciones de evaluación y orientación de desempeño.
- **SIE:** está constituido de 635 personas, 114 (18%) en la dirección nacional y 521 (82%) distribuidas en oficinas entre todas las regiones con un promedio de 35 personas, en un rango entre 14 y 101 funcionarios. Un 45% del total de su dotación está asignado a funciones de fiscalización.

El nivel intermedio está conformado por sostenedores de establecimientos. La educación pública administrada por municipios contaba el año 2014 -según registros del Mineduc de 319 comunas- con una dotación agregada de 10.669 personas, en promedio 33.5 personas por DAEM (o Corporación), una desviación estándar de 29,6 personas y un rango de 1 a 231. Normalmente esta dotación se desempeña en áreas de administración y finanzas (57%), mientras que un 20% lo hace en unidades dedicadas a lo técnico-pedagógico. En la actualidad el Mineduc no dispone de información elaborada sobre dotaciones de personal del nivel intermedio en las otras dependencias administrativas.

En cuanto a las iniciativas de desarrollo de capacidades en la administración de la educación, los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores del SAC, específicamente los estándares 1.1 al 1.6¹⁷³, orientan a todos los sostenedores del sistema promoviendo su responsabilidad por el logro educativo, su liderazgo de proyectos educativos y la profesionalización de su manejo organizacional. Más aun, el nuevo Sistema de Educación Pública (Servicio

¹⁷³ Ver http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf

Locales de Educación), propuesto al Parlamento por la actual administración, fortalecerá por diseño las capacidades en el nivel intermedio mediante elementos como especialización institucional, profesionalización de la dotación, trabajo en red, financiamiento *ad hoc* y alianzas territoriales (Mineduc, 2015b).

En el nivel local, las escuelas contaban el año 2014, según Mineduc, con una dotación agregada que bordeaba las 350 mil personas, de las cuales dos tercios correspondían a docentes y un 38% se desempeñaba como asistente de la educación, esto es, personal que realiza actividades de colaboración a la labor educativa para complementar la función docente, siendo algunos de ellos profesionales como psicólogos, contadores, asistentes sociales, etc. La razón entre docentes y matrícula resulta moderadamente más alta en la educación pública en contraste con el sector particular subvencionado.

Cuadro 5.14: Estadísticas sobre la dotación de personal en los establecimientos educativos por dependencia administrativa, año 2014

Establecimientos educacionales					
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Corporación de administración delegada	Total
Número de docentes	94.247	99.349	19.835	2.222	215.653
Número de asistentes de la educación	56.945	68.693	5.032	1.421	132.091
Dotación total	151.192	168.042	24.867	3.643	347.744
Dotación promedio docentes	18	16	33	32	18
Dotación promedio asistentes de la educación	11	11	8	20	11
Dotación total promedio	28	28	42	52	29
Ratio Docentes/Matrícula	0,07	0,05	0,07	0,05	0,06
Ratio Asistentes/Matrícula	0,04	0,04	0,02	0,03	0,04
Matrícula	1.304.634	1.919.392	270.491	46.802	3.541.319
Número de establecimientos	5.331	6.065	595	70	12.061
Matrícula promedio	245	316	455	669	294

Fuente: Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación, 2015.

Procesos de evaluación y monitoreo de resultados

En las últimas décadas el sistema escolar chileno ha promovido procesos externos a las escuelas para la evaluación de desempeño de profesionales de la educación (particularmente en la educación pública), y para monitorear el resultado de los aprendizajes de los estudiantes. El SAC consolida la evaluación de procesos y especialmente de resultados en el sistema escolar a partir de estándares. Un componente clave del SAC es la especialización institucional de la ACE que considera de manera conjunta la evaluación de directores, docentes, estudiantes y los establecimientos, que se describe a continuación.

En la actualidad existen dos vías para la evaluación de directores de escuelas y que funcionan en una lógica local. Por un lado, en la educación pública a partir de la Ley de Calidad y Equidad (2011) los directores contratados por el SADP constituyen Convenios de Desempeño que establecen objetivos (por ejemplo, expresados en metas de puntaje en pruebas estandarizadas) a ser evaluados formalmente por los sostenedores municipales. La ley faculta al sostenedor para remover anticipadamente a un director por cumplimiento insuficiente de dichos objetivos. Por otro lado, para el sistema en general, los *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*¹⁷⁴ del SAC (especialmente estándares 2.1 al 2.7 y 4.1 al 4.7) establecen un marco para la evaluación del desempeño de directores por medio de las Visitas Evaluativas de ACE y también para la autoevaluación. El diagnóstico resultante de las Visitas Evaluativas del ACE cumple una función exclusivamente orientadora.

Tal como se describe en la sección 5.3, Chile cuenta con un Sistema de Evaluación de Desempeño Docente administrado por el Gobierno central con un componente obligatorio para docentes en la educación pública, y otro voluntario que incluye a docentes de establecimientos municipales y particulares subvencionados.

La evaluación obligatoria (conocida como Docente Más¹⁷⁵) considera una pauta de autoevaluación, un portafolio con evidencias de clases, la entrevista de un evaluador par, informes de referencia de terceros (Director y Jefe Técnico), y clasifica a los docentes en las categorías de

¹⁷⁴ Ver http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf

¹⁷⁵ Para mayor información revisar <http://www.docentemas.cl/>

desempeño. El proceso 2014 clasificó a 16.060 docentes evaluados como Insuficiente (0,8%), Básico (21%), Competente (69%) y Destacado (10%). Las dos categorías inferiores de desempeño generan planes de superación profesional y reevaluación a los 2 años. La reiteración de la categoría inferior genera la salida de la dotación docente. La clasificación en las dos categorías más altas de desempeño se asocia a una asignación (ADVI) para el docente.

La evaluación voluntaria (conocida como AEP¹⁷⁶) combina una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos y un portafolio para certificar conocimientos, habilidades y competencias de excelencia en docentes. La acreditación se realiza por tramos que van desde el I (más alto) al III (más bajo). En el proceso del año 2014, de 2.294 docentes postulantes se certificó a 1.723; un 14% en el tramo I y un 43% en los tramos II y III respectivamente. Esta acreditación se asocia a la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) y al ingreso a la Red de Maestros de Maestros.

Más aún, el informe *Study on evaluation and assessment in education. Teacher evaluation in Chile* (OCDE, 2013) señala que la Evaluación Docente es percibida como un instrumento cuyo fin último es la rendición de cuentas de los profesores respecto de la gestión desempeñada en los establecimientos escolares, y que el enfoque utilizado en esta evaluación no considera el diálogo en torno a la práctica docente ni contempla espacios para que los docentes reciban retroalimentación. El estudio argumenta además que la Evaluación Docente en Chile se puede fortalecer al asegurar la entrega de mayor y mejor información a los profesores, al brindar oportunidad para el diálogo profesional, al fortalecer el vínculo con las prácticas reales en el aula, y al asegurar que estos comprendan claramente el marco sobre el cual se sustenta una enseñanza de calidad.

El sistema escolar chileno se caracteriza por un monitoreo sistemático y centralizado del logro de Objetivos de Aprendizaje de los estudiantes anidados en las escuelas por medio del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación¹⁷⁷ (SIMCE) a cargo de la ACE¹⁷⁸. El sistema se basa en la aplicación de pruebas estandarizadas para

¹⁷⁶ Ver <http://www.aep.mineduc.cl/>

¹⁷⁷ Ver <http://www.simce.cl/>

¹⁷⁸ ACE también administra pruebas SIMCE de Educación Física e Inglés de carácter muestral junto con diversas pruebas internacionales (PISA, ICILS, PIRLS, TERCE, TIMMS e ICCS).

medición del logro en objetivos del currículum nacional, de carácter censal, en que participan todos los estudiantes de la totalidad de establecimientos escolares del país. Esta evaluación mide el desempeño en las áreas de Lenguaje y Comunicación (Comprensión de Lectura y Escritura), Matemática, Ciencias Naturales, e Historia, geografía y Ciencias Sociales. Actualmente se aplica en 2º, 4º, 6º y 8º de Educación Básica, y 2º y 3º de Educación Media¹⁷⁹.

Los resultados de las pruebas SIMCE están definidos como un puntaje promedio a nivel de cada establecimiento. La aplicación de estas pruebas incluye la administración de cuestionarios a estudiantes, apoderados, docentes y directores que permiten levantar información complementaria sobre contextos de aprendizaje y procesos escolares. Estas mediciones constituyen la base para la evaluación de establecimientos.

Cabe recordar (ver sección 2.6) que en el SAC las escuelas deben cumplir con Estándares de Aprendizaje (niveles de logro medido por SIMCE) junto con exhibir logro en Otros Indicadores de Calidad Educativa (OIC), que corresponden a ocho índices que entregan información sobre aspectos relacionados con el desarrollo personal y social de los estudiantes. Se miden a partir de información recolectada por medio de los cuestionarios SIMCE, registros del Mineduc y de la ACE. Los OIC miden:

- Autoestima académica y motivación escolar
- Clima de convivencia escolar
- Participación y formación ciudadana
- Hábitos de vida saludable
- Asistencia escolar
- Retención escolar
- Equidad de género
- Titulación técnico-profesional

La información recolectada sobre el desempeño y logro de las escuelas en el SAC tiene altas consecuencias y se utiliza de la siguiente forma:

- Amplia difusión pública de los resultados SIMCE de las unidades educativas (puntaje y niveles de logro)¹⁸⁰.

¹⁷⁹ Ver <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/calendario-de-evaluaciones/>

¹⁸⁰ El Informe Ejecutivo: el Equipo de Tarea para la Revisión del Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes (2014) señala que los principales problemas de

- A partir de los resultados de aprendizaje e información de desempeño en OIC, y controlando por diversas condiciones contextuales¹⁸¹, la ACE categoriza a los establecimientos escolares en cuatro niveles de desempeño: Insuficiente, Medio-bajo, Medio y Alto. Esta metodología de ordenación está establecida por el Decreto Supremo N° 17¹⁸² (2014) que comenzará a regir a partir de diciembre del año 2015. La clasificación de escuelas en la categoría de desempeño Insuficiente permite focalizar instancias adicionales de evaluación y orientación de la ACE y obliga a la escuela a recibir asistencia técnica. La permanencia de una escuela en la categoría de desempeño Insuficiente en forma consecutiva luego de cuatro años llevaría de acuerdo a la Ley, a la pérdida de Reconocimiento Oficial (equivalente al cierre) del establecimiento por incumplimiento de Estándares de Aprendizaje. Esta clasificación de escuelas está diseñada para ser pública.
- Informa procesos internos de mejora en las escuelas.
- Informa a las políticas y programas del Mineduc.

Además la ACE evalúa la calidad de los procesos de gestión educativa de los establecimientos a partir de Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores, definidos en cuatro dimensiones: a) Liderazgo, b) Gestión pedagógica, c) Formación y convivencia y d) Gestión de recursos. Esta evaluación de procesos se realiza mediante la metodología de Visitas de Evaluación¹⁸³ y es desarrollada por equipos especializados de la ACE desplegados en el territorio. Una Visita de Evaluación es conducida por un equipo de 2 a 4 evaluadores experimentados, dura entre 2 y 3 días, y cuenta con la participación de una diversidad de integrantes de la escuela. Durante el año 2015 la ACE ha realizado alrededor de 500 de estas visitas.

la evaluación SIMCE están asociados a una visión limitada sobre la calidad de la educación al focalizar una atención excesiva en los resultados, promueve el desarrollo de rankings basados en puntajes y la elaboración de comparaciones injustas entre establecimientos que se encuentran especialmente en contextos vulnerables. Asimismo, este informe señala que los efectos de la evaluación SIMCE no son estudiados sistemáticamente ni se toman medidas al respecto y que su impacto minimiza el rol de las evaluaciones realizadas por los docentes en las salas de clase. En efecto, uno de los desafíos adoptados en la actualidad por ACE es re-significar la implementación y uso de las evaluaciones sumativas (principalmente el SIMCE), disminuyendo su enfoque de competencia.

¹⁸¹ Ver https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/minuta_metodologia_clasificacion_categorias_desempeno.pdf

¹⁸² Ver <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1060182>

¹⁸³ Ver <http://www.agenciaeducacion.cl/visitas-evaluativas/>

Por último, el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados¹⁸⁴ (SNED) -fuertemente basado en SIMCE- mide el desempeño de los establecimientos en las dimensiones de Efectividad, Superación, Igualdad de Oportunidades, Iniciativa, Participación docentes y padres, y Mejoramiento de condiciones laborales, identificando a las escuelas de mejor desempeño en relación a grupos comparables de cada región. Los resultados son informados a la comunidad escolar y se asocian a un bono por desempeño orientado a docentes y asistentes de la educación en los establecimientos que concentran hasta el 35% de la matrícula. Se han observado efectos positivos de menor magnitud en aprendizaje ocasionalmente entre aplicaciones del programa (Gallego et al., 2008).

Por último, cabe mencionar que progresivamente en el país, tanto desde movimientos sociales como desde la academia, se ha levantado una discusión que cuestiona el sofisticado sistema de medición de logros de aprendizaje y su enfoque de rendición de cuentas por sus efectos nocivos. Un ejemplo de ello es el movimiento social Alto al SIMCE que señala que esta prueba reorienta los esfuerzos y recursos a la mejora de resultados en los test estandarizados, por sobre los procesos de mejora definidos por la escuela; incentiva la competencia entre centros y la estigmatización de las escuelas de bajo rendimiento; y tendría un bajo impacto en mejora escolar y disminución de desigualdades educativas.

Apoyo a establecimientos educacionales

En el diseño del SAC, el Mineduc es el organismo encargado de brindar el apoyo técnico-pedagógico a los establecimientos escolares, sea directo (a los sostenedores que lo soliciten) o indirecto por medio de terceros elegidos por el sostenedor (Ley SAC, año 2011).

Respecto del apoyo técnico pedagógico directo, la División de Educación General (DEG) del Mineduc responsable de la promoción de la mejora de la Educación Escolar, cuenta con una unidad encargada de prestar apoyo técnico-pedagógico (Coordinación Nacional de Apoyo a la Mejora Educativa) a los establecimientos con financiamiento público, mediante el desarrollo de estrategias, elaboración de instrumentos e implementación de programas de apoyo.

Además la DEG está conformada por un conjunto de unidades que abarca diversos aspectos de la Educación Escolar: Escuelas (Educación Básica y Educación Parvularia), Educación Media, Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Inclusión y Diversidad, Transversalidad Educativa,

¹⁸⁴ Ver <http://www.sned.mineduc.cl/>

Liderazgo Escolar, Subvención Escolar Preferencial y Proyectos de Integración Escolar, Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), Programa Inglés Abre Puertas (PIAP), Educación Rural, Educación Especial, Plan Nacional de Artes en Educación y Plan Nacional de Actividad Física Escolar. Dichas unidades desarrollan múltiples programas, líneas de acción e instrumentos orientados a los establecimientos y articulados por sus equipos distribuidos en el territorio.

El apoyo a escuelas propiamente tal es prestado por la Coordinación Nacional de Apoyo a la Mejora Educativa en coordinación con las SEREMI, y por alrededor de 653 profesionales ubicados en los DEPROV que ejercen el rol de Supervisor Técnico Pedagógico.

La DEG ha establecido para el período 2015-2018, una agenda de apoyo a las escuelas descritas en el documento Orientaciones para el apoyo técnico -pedagógico al sistema escolar (Mineduc, 2015)-,¹⁸⁵ caracterizada por:

- Incluir como áreas de apoyo: Liderazgo y Gestión escolar de calidad, Implementación curricular efectiva, Convivencia Escolar, Participación y Vida Democrática, e Inclusión y Diversidad.
- PME y el Proyecto Educativo Individual como herramientas centrales.
- Asesoría Directa. El año 2015, 1.734 fueron apoyados por esta modalidad de trabajo.
- Redes de Mejoramiento Escolar (RME): estrategia que corresponde a espacios de reunión periódica de duplas directivas (Director, Jefe Técnico) de un mismo territorio con el sostenedor y la supervisión del Mineduc. El año 2015 había 522 RME funcionando con la participación de 3.778 establecimientos.

En relación al apoyo técnico-pedagógico indirecto a establecimientos por medio de terceros, este es realizado por servicios ATE (descritos en la sección 5.3). El rol del Mineduc en este sentido es regular este tipo de servicios. Para ello, administra un Registro Público de Personas y Entidades Pedagógicas y Técnicas de Apoyo, esto es, habilitadas para prestar servicios ATE. Existe un conjunto de requisitos de formación y experiencia relevantes tanto para personas naturales como jurídicas, al momento de ingresar al registro. Asimismo, existen requisitos para permanecer en el registro ATE que incluyen haber sido seleccionado para prestar al menos un servicio de asistencia técnica en un período de tres años continuos y obtener una buena evaluación por estos servicios prestados¹⁸⁶ (Decreto 235, 2008, Mineduc).

¹⁸⁵ Para mayor información revisar http://www.textos Escolares.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201503031621270.Orientaciones%20para%20el%20apoyo%20tecnico%20pedagogico.pdf

¹⁸⁶ Ver http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Decretos/Decreto%20235%20Reglamento%20SEP.pdf

Cabe mencionar que progresivamente en el país, tanto desde movimientos sociales como desde la academia, se ha levantado una discusión que cuestiona el sofisticado sistema de medición de logros de aprendizaje y su enfoque de rendición de cuentas por sus efectos nocivos.

5.8 PRINCIPALES DESAFÍOS

Con respecto a los aspectos del sistema escolar chileno analizados en este capítulo cabe destacar cuatro desafíos clave:

En primer lugar, el sistema escolar chileno necesita alcanzar una dotación docente de alto desempeño profesional y fortalecer la asignación de mayores capacidades profesionales docentes a aquellos establecimientos que reciben en mayor medida a estudiantes en desventaja social. Para abordar este desafío, en el marco de la Reforma Educativa actual, el Gobierno de Chile ha propuesto un nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente que estructura una carrera que define condiciones de ingreso, progresión, apoyo, evaluación del desarrollo profesional y compensaciones. Dicha propuesta en discusión en el Parlamento (la mayor parte del año 2015) se describe en la sección 5.3.

La propuesta del Gobierno del Sistema de Desarrollo Profesional Docente incluye estructurar la carrera docente en cinco tramos, tres obligatorios y dos voluntarios, que ponen incentivos para retener a aquellos docentes altamente especializados en labores de docencia, y donde la progresión en la carrera se basa en la aplicación de instrumentos para estimar conocimientos disciplinares y pedagógicos, así como en la revisión de prácticas pedagógicas del docente. Esta propuesta se ha enriquecido con la consulta a distintas organizaciones no gubernamentales agrupadas en torno a intereses sobre educación y a la profesión docente, e incluye los planteamientos de organizaciones como Plan Maestro o las recomendaciones de la OCDE (2013), quienes estuvieron a favor de una carrera docente consistente en tres tramos.

Un aspecto clave en relación al desempeño profesional docente es la razón de horas lectivas versus horas no lectivas para preparar la enseñanza. Al respecto, el Proyecto de Ley cambia proporción de horas-lectivas/horas-no-lectivas desde 75/25 a 65/35 y a 60/40 para la enseñanza en contextos socialmente vulnerables. Esto mejora las condiciones de desempeño docente y las acerca a estándares internacionales entre 60/40 y 50/50.

Un segundo desafío de importancia para el sistema escolar es asegurar que todo el cuerpo docente con financiamiento público se desarrolle profesionalmente para alcanzar los objetivos educativos nacionales, es decir, lograr su universalidad. Esto implicará superar las diferencias en la lógica del desarrollo profesional docente entre la educación pública y particular subvencionada que hasta ahora se ha dado en el sistema.

Al respecto, el Proyecto de Ley del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, junto con ser inclusivo para profesionales de la educación de todos los niveles escolares (Párvulos, Básica y Media), contempla un

ingreso gradual y voluntario del sector particular subvencionado a la carrera docente, lo que será obligatorio para sostenedores de ese sector hacia el año 2025.

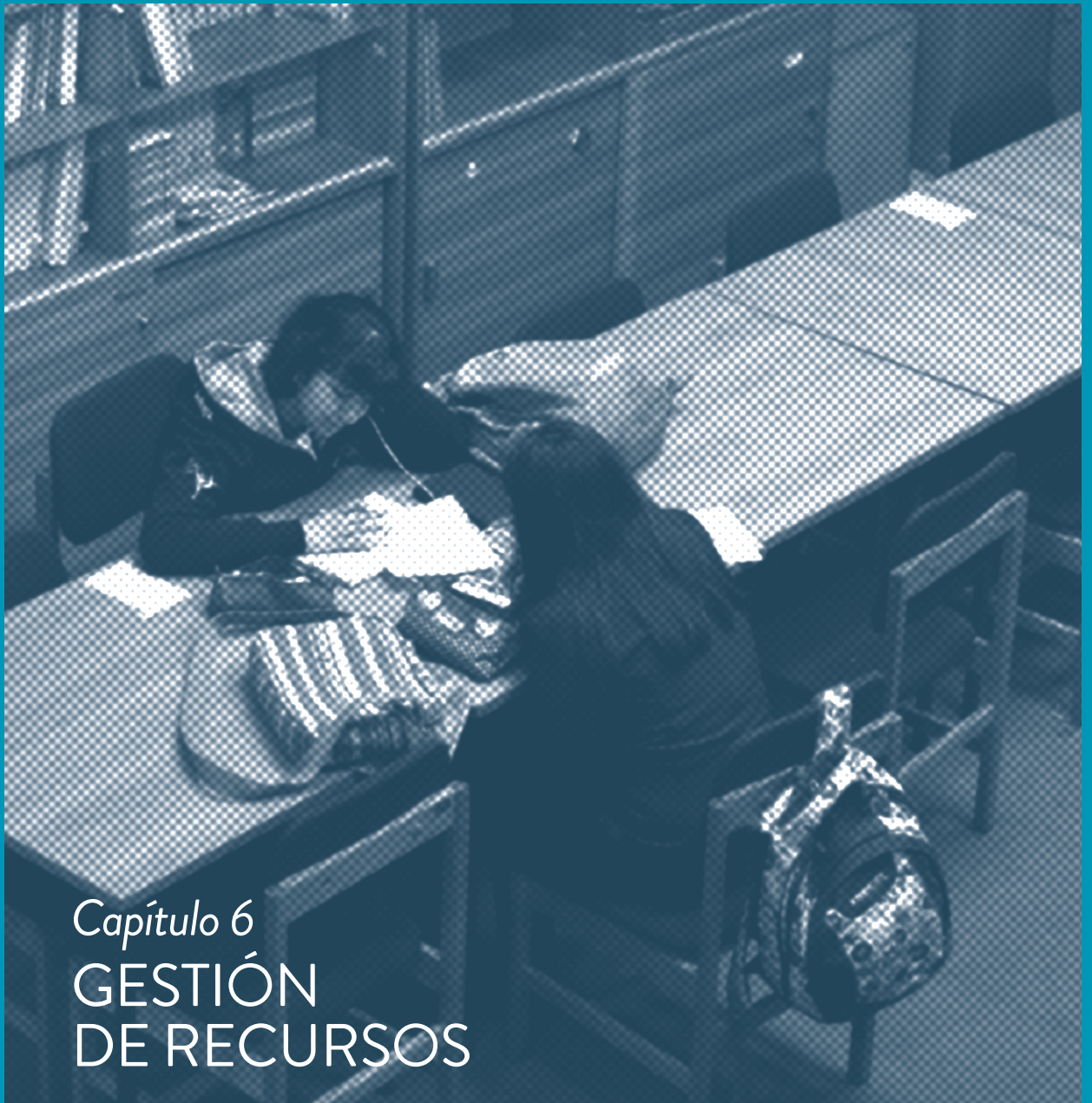
Un tercer desafío está dado por mejorar el desempeño de directores de establecimientos y las condiciones para su ejercicio profesional, por ejemplo, alineando de mejor forma la gestión pedagógica con la gestión administrativa del establecimiento, y fortaleciendo la autonomía y las atribuciones de los directores.

Para complementar el ejercicio profesional de directores (seleccionados por medio del SADP) ligado a Convenios de Desempeño, en la actualidad el Mineduc favorece la alternativa de avanzar hacia una carrera directiva que reconozca y distinga esta función de la labor del docente de aula con mayor claridad, por medio de elementos de desarrollo profesional, progreso y trayectoria, así como también de evaluación y/o certificación. Más aún, el Proyecto de Ley de los Servicios Locales de Educación propone incrementar el control de directores sobre los recursos financieros asignados al sostenedor del establecimiento¹⁸⁷.

Un cuarto desafío es conseguir que el sistema de evaluación de desempeño de los establecimientos (descrito en la sección 5.7) logre enriquecer efectivamente la calidad de experiencia educativa, evitando efectos educativamente disfuncionales del uso intensivo de evaluaciones estandarizadas de aprendizaje que se pueden constatar en la actualidad.

El actual sistema de evaluaciones de logros de aprendizajes tiene un énfasis importante en la rendición de cuentas, a la vez que se asocia al levantamiento de información que promueve la competencia entre escuelas. Para abordar este desafío, la administración actual del SAC -especialmente por medio de la ACE- ha optado por balancear el énfasis puesto en las mediciones de logros de aprendizaje y la exposición pública y comparativa del logro, re-significando dichas evaluaciones por medio del fortalecimiento de sistemas de evaluación formativa que activen procesos internos de mejoramiento en los establecimientos, y empoderando las función de orientación y de apoyo a las escuelas.

¹⁸⁷ En la actualidad, los directores podrían solicitar al sostenedor la delegación de la administración de hasta un 10% de los recursos provenientes de la Subvención Escolar Preferencial establecida en la Ley SEP (Mensaje Presidencial 1174-363).



Capítulo 6

GESTIÓN DE RECURSOS

Este capítulo presenta el modo en que se administran los recursos en los distintos niveles dentro del sistema escolar. En relación a los recursos, describe la creación de capacidades para su gestión, estrategias para monitorear su uso, requerimientos de información y transparencia, e incentivos para el uso efectivo.

Al analizar la gestión de recursos en las escuelas, cabe destacar la centralidad de la figura del sostenedor, esto es, el administrador –en ocasiones propietario– de un establecimiento o una red de escuelas (ver descripción en las secciones 2.4 y 3.3). De acuerdo a la LGE, es el sostenedor quien recibe los fondos públicos y da cuenta del uso de estos recursos por lo que a menudo tiende a estar más involucrado en la gestión financiera de los establecimientos que otros actores como, por ejemplo, el director de la escuela.

Más aún, dentro de los límites dados por la actual normativa educacional, el sistema otorga un grado importante de autonomía en el uso y gestión de recursos a los establecimientos; no obstante, estas facultades están concentradas en el sostenedor quien ejerce el control de los recursos por sobre la dirección de las escuelas, dejando la correspondencia entre administración de recursos y necesidades o requerimientos del director del establecimiento, como algo contingente; en otras palabras, este último ejerce al respecto una influencia limitada.

Esta separación de las funciones entre el sostenedor y quien dirige el establecimiento educativo, es esencial para entender el modo en que los programas de apoyo y de perfeccionamiento por un lado, y de monitoreo y evaluación por otro, se diferencian en su foco.

6.1 CREACIÓN DE CAPACIDADES PARA LA GESTIÓN DE RECURSOS

En el sistema escolar chileno, la gestión de recursos escolares está altamente descentralizada entre los sostenedores y sus establecimientos, por lo tanto, la siguiente descripción sobre iniciativas que aseguran la existencia de capacidades para la gestión efectiva se enfoca en los niveles intermedio y local de la administración de la educación (sostenedores y sus establecimientos).

La experticia en la gestión de recursos escolares se manifiesta, por lo general, mediante los siguientes mecanismos:

- Requisitos de formación o competencias profesionales para ejercer la administración de recursos escolares: a partir de la LGE, para ser sostenedor (administrador o representante legal) se debe contar con Educación Terciaria completa (Artículo 46). Además el estatuto docente exige a los directivos de escuelas de la educación pública, formación superior completa de profesor o educador.

Esta separación de las funciones entre el sostenedor y quien dirige el establecimiento educativo, es esencial para entender el modo en que los programas de apoyo y de perfeccionamiento por un lado, y de monitoreo y evaluación por otro, se diferencian en su foco.

- Instancias formativas (formación, perfeccionamiento o capacitación): como se describe en la sección 4.7, existe una oferta de programas de formación complementaria (postgrado o especialización) destinada a directivos de escuelas. Estas instancias de formación son promovidas por el Programa de Formación de Directores del CPEIP¹⁸⁸ (Mineduc, 2015g) que mantiene un registro público de maestrías, diplomados o cursos dictados por instituciones de Educación Superior y que otorga becas a directores para participar de estos programas, los que entregan mayor énfasis al área de liderazgo y desarrollo curricular, que a la dimensión administrativa. De hecho, entre los principales programas de postgrado para directores (y sostenedores) otorgados por universidades chilenas se aprecia que la principal estructura y orientación se divide en las áreas de Gestión Académica, Desarrollo Curricular, Liderazgo Educativo y una cuarta área, de libre elección, en la que se abordan tópicos relativos a la gestión y administración del establecimiento escolar.
- Mecanismo de selección de directores: como se describe en la sección 4.7, en la educación pública los directores son seleccionados de acuerdo al mérito y según lo establecido en el SADP, esto es, buscando una correspondencia entre los candidatos y el perfil de competencias adecuadas para liderar una escuela.

El sistema escolar chileno cuenta con dos marcos orientadores relacionados con la administración de recursos: Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores del SAC, y el nuevo Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar del Mineduc, recientemente publicado. Estos informan la práctica de los actores, las instancias de formación, la definición de perfiles y los procesos de selección de personal, evaluación y mejora.

Por un lado, algunos de los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores se refieren específicamente a la gestión de recursos personales, financieros y educativos que realiza el establecimiento (descritos en el cuadro 3.4 de la sección 3.1)¹⁸⁹, lo que involucra en su totalidad a 9 subdimensiones y cuyo énfasis se encuentra en la correcta administración de los recursos económicos del establecimiento de manera autónoma.

¹⁸⁸ Los nuevos Centros de Liderazgo Escolar promovidos por el Mineduc, aportarán instancias adicionales de formación de capacidades para directivos de escuela.

¹⁸⁹ Ver http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf

Por otro lado, el nuevo Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar¹⁹⁰, incluye una dimensión de *Desarrollo y gestión del establecimiento escolar* que incentiva prácticas directivas ligadas a la administración de recursos. Las principales prácticas son (Mineduc, 2015h):

- Estructuran la institución, organizan sus procesos y definen roles en función del proyecto educativo institucional y de las prioridades de mejoramiento del establecimiento.
- Aseguran que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y a las políticas educativas nacionales y locales.
- Recolectan y analizan sistemáticamente información y datos de los procesos y resultados del establecimiento, que les permitan tomar decisiones informadas y oportunas.
- En conjunto con el sostenedor, aseguran la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento y los gestionan eficientemente, de manera de maximizar su uso en los procesos pedagógicos y en el logro de las metas institucionales.
- Vinculan al establecimiento con instituciones, organizaciones y actores de su entorno para que contribuyan al logro de los objetivos y a las metas del establecimiento, así como también del sistema escolar en su conjunto.
- Informan y explican de manera periódica y comprensible los procesos y resultados del establecimiento a los distintos actores de la comunidad educativa.

Además, entre algunos mecanismos de apoyo a los establecimientos en la tarea de administrar recursos que complementan los descritos en la sección 5.7, puede mencionarse el Plan de Fiscalización de carácter anual desarrollado por el SIE, que incluye, junto con sus programas normales de fiscalización a establecimientos, programas específicos de capacitación a los sostenedores y directores en relación a las principales exigencias y obligaciones de la gestión de recursos escolares y en metodologías de gestión, y sobre los mecanismos de rendición de cuentas de recursos.

¹⁹⁰ Ver http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE_2015.pdf

Por último, en relación a las iniciativas para construir una base de conocimientos, herramientas y lineamientos para asistir procesos de administración de recursos escolares, además de los PME antes descritos puede mencionarse el trabajo de la SIE que por medio de circulares y oficios entrega a los establecimientos información que orienta el buen desempeño de la gestión en temas financieros y de uso de recursos.

6.2 MONITOREO DEL USO DE LOS RECURSOS

Dentro del SAC, el monitoreo del uso de recursos escolares es desarrollado principalmente por la SIE (ver sección 2.4), agencia especializada en la evaluación y revisión de recursos mediante su correcta rendición, la orientación y capacitación a los establecimientos educacionales, la fiscalización de la normativa en el uso de ellos y la información de resultados a la comunidad educativa¹⁹¹.

Todos los establecimientos que reciben financiamiento público por parte del Mineduc deben realizar una Rendición Anual de cuentas que justifique el empleo de la totalidad de los recursos que reciben y no solo de los recursos públicos. La Rendición Anual es presentada a la SIE y es regulada por el Decreto Supremo N° 469, el cual establece los mecanismos comunes para la rendición de cuentas por parte de los establecimientos que reciben financiamiento estatal, definiendo sus modalidades, características, condiciones y plazos. De esta forma, la SIE fiscaliza la legalidad de los gastos declarados por los sostenedores en este proceso. Al respecto, cabe destacar que de acuerdo a la actual legislación, la SIE no puede controlar ni analizar los grados de eficacia con la que estos recursos son utilizados¹⁹².

¹⁹¹ Cabe recordar que complementariamente a la fiscalización de los recursos monetarios que reciben los establecimientos, la SIE también fiscaliza el cumplimiento de la normativa educacional en aspectos como las condiciones de la infraestructura y de seguridad de los establecimientos, los recursos didácticos (textos u otros), y las condiciones laborales de docentes y el resto de los integrantes de la comunidad escolar. Por ejemplo, la SIE ejecuta programas de fiscalización para revisar las condiciones mínimas de funcionamiento que debe cumplir un establecimiento para funcionar (requisitos para el Reconocimiento Oficial) y los visita anualmente en terreno para monitorear el cumplimiento de la normativa educacional. Una descripción más detallada del funcionamiento de la SIE está disponible en <http://www.supereduc.cl/nosotros/que-es-la-superintendencia/resena.html>.

¹⁹² Tal como señala la Ley N° 20.520 que define las funciones de la SIE, en su Artículo 54 explicita que "el análisis de la rendición de cuentas sólo implicará un juicio de legalidad del uso de los recursos y no podrá extenderse al mérito del uso de los mismos".

En el proceso de fiscalización no existe una evaluación de desempeño individualizado directo en la gestión de recursos sino del establecimiento en forma agregada. Esto puede constituir un aspecto a fortalecer en el proceso de monitoreo de recursos.

Complementariamente, SIE lleva a cabo anualmente una fiscalización de escuelas. La fiscalización es realizada sobre muestras de establecimientos debido al alcance de esta y de la capacidad de fiscalización de la SIE. El año 2015 esta institución realizó alrededor de 20.000 visitas de fiscalización a más de 9.000 establecimientos¹⁹³. Para seleccionar los establecimientos a fiscalizar, se emplea un modelo de gestión de riesgo cuyas principales variables son, por una parte, la probabilidad de que un establecimiento o sostenedor incurra en una falta o hecho grave, y por otra, el nivel de impacto o importancia relativa en calidad educacional que potencialmente tenga la materia a ser fiscalizada.

En el proceso de fiscalización no existe una evaluación de desempeño individualizado directo en la gestión de recursos sino del establecimiento en forma agregada. Esto puede constituir un aspecto a fortalecer en el proceso de monitoreo de recursos.

En relación al monitoreo del uso de recursos escolares destacan algunas tendencias o transformaciones recientes. Por un lado, la SIE está reenfocando sus programas de fiscalización hacia un modelo que apunte no solo a determinar el uso legal de los recursos, sino su aporte a la calidad educativa. En efecto, se encuentra levantando información para determinar el impacto de sus procesos de rendición de cuenta y de fiscalización en el uso de recursos en distintos niveles del sistema escolar, con el fin de instalar un proceso de mejora en la gestión escolar de recursos. Por otro lado, la aprobación de la Ley de Inclusión que establece que los recursos escolares deben ser utilizados exclusivamente para fines educativos (ver sección 3.1, cuadro 3.5), introduce un énfasis en la función de monitoreo que realiza la SIE, que a partir de ahora deberá fiscalizar el fin al lucro y la eliminación del copago por parte de todos los establecimientos que reciben recursos públicos.

Sin perjuicio de lo anterior, existen otras instituciones del Estado que cumplen labores complementarias a la fiscalización en el uso de los recursos públicos. Entre ellas, la Contraloría General de la República (CGR)¹⁹⁴, el Consejo de Defensa del Estado (CDE)¹⁹⁵, el Servicio de Impuestos Internos (SII) y la Dirección del Trabajo.

¹⁹³ La SIE tiene el propósito de fiscalizar a todos los establecimientos que reciben recursos públicos dentro de un periodo de al menos 3 años.

¹⁹⁴ Cuyo principal objetivo es “velar por el cumplimiento del ordenamiento jurídico por parte de la Administración del Estado”.

¹⁹⁵ Cuya misión es “asesorar, defender y representar los intereses patrimoniales y no patrimoniales del Estado de Chile y sus Organismos, tanto a través del ejercicio de acciones y defensas judiciales como extrajudiciales”.

Dentro de los más relevantes vinculados con el monitoreo de recursos se encuentra la CGR, cuyo objetivo es controlar aquellos municipios, incluyendo su rol como administradores de establecimientos educativos. Del mismo modo, el SII se enfoca en el monitoreo de la gestión tributaria de los establecimientos, mientras que el CDE se encarga de llevar a cabo procesos judiciales en aquellos establecimientos que presentan faltas, ya sea en el proceso de rendición de cuentas como en la utilización de estos recursos. Finalmente, la Dirección del Trabajo es la encargada de fiscalizar el cumplimiento de las obligaciones contractuales laborales.

Por otro lado, existe en el sistema una tradición de evaluación de programas que se describe en la sección 3.4.

6.3 TRANSPARENCIA E INFORMACIÓN

Bajo la actual normativa, los principales mecanismos de información y transparencia en el uso de los recursos educativos que entrega el Estado, son la obligación de realizar una Rendición de Cuentas¹⁹⁶ de dichos recursos a la SIE y la obligación de proveer de dicha información a la comunidad educativa¹⁹⁷.

La renuencia a rendir cuentas de los recursos escolares constituye una falta grave y la SIE posee las atribuciones para asignar multas o sancionar a los establecimientos que no cumplan con esta obligación. Hasta la fecha ha existido un alto porcentaje de establecimientos que han cumplido, por ejemplo, en el proceso de fiscalización 2014 la SIE recibió un 95% de las rendiciones esperadas.

Más aún, la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley N° 20.529) establece la obligación a los administradores de los establecimientos de proveer rendición pública de sus resultados, incluyendo el uso de todos los recursos mediante procedimientos contables simples establecidos por la SIE, la que su vez está promoviendo que los mismos establecimientos, de manera proactiva y clara, entreguen información sobre el empleo de los recursos a sus comunidades. Sin perjuicio de ello, hasta la fecha no existe información sobre si los establecimientos ponen en práctica dicha obligación ni de qué forma.

¹⁹⁶ Para detalles del proceso de Rendición de Cuentas ver <http://ptf.supereduc.cl/index.html>

¹⁹⁷ Art. 49, Ley N° 20.529 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

En adición a estos mecanismos, cabe mencionar que los sostenedores públicos y sus directores están sujetos a la Ley de Transparencia que rige sobre cualquier órgano de la Administración del Estado descrito en la sección 1.4.

6.4 INCENTIVOS PARA EL USO EFECTIVO DE LOS RECURSOS

En el sistema escolar chileno existen algunos mecanismos que vinculan la entrega de recursos futuros al desempeño pasado de los establecimientos, especialmente asociados a desempeño docente.

Como se describe en la sección 5.3, la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI) y Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), premian el desempeño individual de los profesores en la Evaluación Docente, mientras que el SNED (también descrito en la sección 5.7) genera un bono de carácter colectivo a docentes y asistentes de la educación en establecimientos de resultados educativos destacados.

A nivel de los establecimientos educativos, la Ley SEP asocia la entrega de recursos a un Convenio de Igualdad de Oportunidades entre sostenedores y la autoridad educativa, que establece diversas obligaciones para la escuela (incluyen metas de desempeño asociadas a un PME). El incumplimiento de estas obligaciones arriesgaría la renovación del convenio, comprometiendo en consecuencia la recepción futura de recursos SEP.

Por último, podría decirse que la alta descentralización de los recursos distribuidos a las escuelas establece por diseño una recompensa para una mayor eficiencia en la gestión de los establecimientos, dado que estos están facultados para retener beneficios producto de la mejora en la eficiencia en la medida que los recursos sean destinados a los fines educativos descritos en el capítulo 3 (ver sección 3.1, cuadro 3.5). Contrariamente, los establecimientos no son sancionados por la ineficiencia. En efecto, en la administración de recursos del sistema escolar chileno las sanciones se asocian más bien a la falta de rectitud en la gestión.

6.5 PRINCIPALES DESAFÍOS

La instalación progresiva del SAC –que promueve la efectividad en el logro educativo, en los procesos escolares de calidad y en la rendición de cuentas de los recursos escolares- y la actual Reforma Educacional –que introduce regulaciones adicionales sobre los recursos entregados a las escuelas y que fortalece la carrera docente y la institucionalidad de la educación pública-, implican necesariamente considerables desafíos para la administración de recursos escolares.

Como primer desafío, existe en el sistema escolar chileno la oportunidad de mejorar la capacidad de administrar los recursos escolares, particularmente en el nivel intermedio. Esto implica que la administración de recursos escolares por parte de los sostenedores progrese hacia una mayor racionalización, apego a las normas y alineación con los requerimientos técnicos de las escuelas, es decir, mayor coordinación entre el trabajo de los directores de establecimientos y sostenedores, integrando mejor la gestión técnico-pedagógica con la gestión de recursos. Las alternativas de política que se están adoptado para este desafío en el sistema escolar, en general incluyen la elaboración y refuerzo de referentes claros sobre una gestión deseable para los recursos escolares (que corresponde a los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores antes descritos) y la agenda de fiscalización de la SIE. Además, para la educación pública la alternativa de política pasa por un profundo rediseño institucional que traspasará gradualmente la administración de establecimientos desde los municipios a Servicios Locales de Educación, organizaciones con dedicación exclusiva a la gestión educativa a lo largo del territorio.

Más aún, en relación a la capacidad de administrar recursos escolares en el sistema, sería deseable trabajar en una política pública que permita crear las condiciones o los incentivos para que las instituciones de Educación Superior fortalezcan sus programas de formación y especialización en la gestión de recursos en los establecimientos educacionales.

Un segundo desafío consiste en consolidar una cultura de la transparencia en la gestión de recursos al nivel de las escuelas. Esto implica que los responsables de la gestión de recursos en el nivel intermedio y las escuelas, adhieran en mayor medida a la

idea de que manejar recursos escolares de forma transparente es siempre deseable y educativamente funcional y no un aspecto contingente. La alternativa de política para abordar este desafío ha sido incrementar la regulación sobre los recursos que reciben los sostenedores y el fortalecimiento de sus capacidades para la gestión transparente. Destacan en este sentido los procesos de rendición de cuentas y fiscalización liderados por la SIE ya descritos. En relación a esta alternativa de política, cabe mencionar que desde el sector privado de la administración escolar, aunque se apoyan medidas a favor de la transparencia, se ha argumentado que un efecto negativo de estas (como una rendición más detallada de cuentas) es una mayor carga administrativa de trabajo que al no estar debidamente financiada distrae recursos escolares¹⁹⁸. Esto resultaría particularmente complejo para centros educativos que no conforman una red de establecimientos (Matte, 2015), es decir, la mayoría en el sector particular subvencionado.

Un tercer desafío consiste en incrementar la eficiencia en el uso de recursos escolares, esto es, realizar objetivos educativos en base a medios y procedimientos idóneos y pertinentes al menor costo posible. La alternativa de política para abordar este desafío adoptada con la Ley de Inclusión (2015), pasa por la introducción de regulación de las compensaciones asociadas a la provisión de Educación Escolar con fondos públicos en la forma de prohibición del lucro y por la definición legal explícita de Fines Educativos para todos los recursos que reciben los sostenedores, esto es, operaciones susceptibles de realizarse con recursos escolares (ver sección 3.1, cuadro 3.5). Más aún, la definición de Fines Educativos en esta Ley, faculta a la SIE para pronunciarse y regular la eficiencia del gasto de las escuelas. No obstante, sería deseable que en forma complementaria al esfuerzo regulatorio mencionado, el SAC -y las instituciones que los conforman- adopte medidas complementarias para promover la eficiencia en la gestión de recursos escolares. Estas pueden incluir: desarrollar y dar a conocer medidas de eficiencia a distinto nivel de la administración de la educación; reconocer, fomentar y diseminar buenas prácticas; y construir capacidades para la eficiencia en la gestión fortaleciendo el intercambio de experiencias y el diálogo profesional entre los actores del sistema escolar.

Más aún, en relación a la capacidad de administrar recursos escolares en el sistema, sería deseable trabajar en una política pública que permita crear las condiciones o los incentivos para que las instituciones de Educación Superior fortalezcan sus programas de formación y especialización en la gestión de recursos en los establecimientos educacionales.

¹⁹⁸ Ver <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2014/05/680-579992-9-mineduc-aumenta-exigencia-a-sostenedores-en-rendicion-de-cuentas-por-subvencion.shtml>

REFERENCIAS

- Adimark, IIE. (2012). *Informe final Sistema de Medición del Desarrollo Digital de los Establecimientos Educativos*, MINEDUC. [En línea]. Recuperado de http://www.enlaces.cl/tp_enlaces/portales/tpe76eb4809f44/uploadimg/File/2013/doc/censo/Censo_de_Informatica_Educativa.pdf
- Adimark, Educar Chile. (2010). *Índice Generación Digital (IGD)*.
- Adimark, Elige Educar. (2015). *Índice Elige Educar: Evaluación de Carrera Docente Diciembre 2014*. [En línea]. Recuperado de <http://www.eligeeducar.cl/ee/wp-content/uploads/2015/08/Resultados-Índice-Elige-Educar-GfK-Adimark-diciembre-2014.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2014a). *Entrega de Resultados de Aprendizaje 2014. SIMCE e indicadores de desarrollo personal y social*. División de Estudios, Departamento de Estudios Internacionales. [En línea]. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-2014/Presentacion_Entrega_Resultados_2014.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2014b). *Informe Nacional Resultados PISA 2012*. División de Estudios, Departamento de Estudios Internacionales. [En línea]. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estudios+Internacionales/PISA/Informe_Nacional_Resultados_Chile_PISA_2012.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2014c). *Síntesis Resultados de Aprendizaje 4to básico*. División de Estudios, Departamento de Estudios Internacionales. [En línea]. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-2014/Sintesis_Resultados_4B_2014.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2015a). *Presentación Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2015b). *Estándares Educativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. [En línea]. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-eb/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf
- Aguirre, y E., Molina, A. (2014). *Oportunidades educativas y calidad integral en el sistema educacional chileno: Un análisis de las características y distribución de los talleres extraprogramáticos*. [En línea]. Recuperado de <http://www.cpce.cl/ipe/226-opportunidades-educativas-y-calidad-integral-en-el-sistema-escolar-chileno-un-analisis-de-las-caracteristicas-y-distribucion-de-los-talleres-extraprogramaticos/file>
- Almonacid, C. (2004). Un cuasi-mercado educacional: la escuela privada subvencionada en Chile, en *Revista de Educación*, 333, 165-196. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. [En línea]. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=856258>
- Almonacid, C. (2008). La educación particular subvencionada como cooperadora del Estado. En Bellei, Contreras y Valenzuela (Coord.), *La agenda pendiente en educación*. Unicef, U. de Chile. [En línea]. Recuperado de www.uchile.cl/documentos/almonacid_75179_2.pdf
- Andime. (2015). Propuesta de retorno de escuelas y liceos a la administración del Ministerio de Educación. Asociación nacional de funcionarios y funcionarias del Ministerio de Educación.

- Asesorías para el Desarrollo. (2014). *Estudio sobre el funcionamiento de los servicios de Asistencia Técnica Educativa (ATE) chileno: informe final*. Santiago, Chile: Barrera, D., De la Fuente, L., Miño, M., Miranda, N., Román, S., Raczynski, D. [En línea]. Recuperado de http://www.registroate.cl/usuarios/admin3/doc/2015022612371908010.ESTUDIO_FUNCIONAMIENTO_SISTEMA_ATE_-_INFORME_FINAL____2014.pdf
- Ávalos, B. & Sevilla, A. (2010). *La construcción de la identidad profesional en los primeros años de docencia: evidencia desde la investigación*. Centro de Investigación Avanzada en Educación.
- Bachelet, M. (2013). *Chile de todos. Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018*. [En línea]. Recuperado de <http://michellebachelet.cl/programa>
- Banco Central de Chile. (2015). Cuentas nacionales: Producto Interno Bruto (Empalmes con series referencia 2008) [Chart]. En *Base de Datos Estadísticos*. [En línea]. Recuperado de <http://si3.bcentral.cl/Siete/secure/cuadros/home.aspx>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos*, 39 (1), 325-345.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Universidad de Chile.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2015). *El Estado: organismos del Estado*. [En línea]. Recuperado de <http://www.bcn.cl/ecivica/orgesta/>
- Cabalin, C. (2013). "Framing" y políticas educacionales: Los medios como actores políticos en educación. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19(2). [En línea]. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/43463>
- Cabalin, C. (2014). Estudiantes conectados y movilizados: El uso de Facebook en las protestas estudiantiles en Chile. *Revista Comunicar* 43: Prosumidores mediáticos, 22.
- Cabezas, V. & Claro, F. (2011). *Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía?* Facultad de Educación: Centro de Políticas Públicas UC. [En línea]. Recuperado de <http://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/valoracion-social-del-profesor-en-chile.pdf>
- Candia, D. y Castillo, H. (2011). *Convivencia Escolar: Una Mirada a la Participación y la Violencia en la Escuela*. Centro de Estudios MINEDUC. [En línea]. Recuperado de <http://bibliotecacentrodeestudios.mineduc.cl/CEusuarioANONIMO/>
- Candia, E. y Claro, J. (2014). *Estudio comparado de los sistemas educativos: el caso de Chile*. Centro de Estudios MINEDUC.
- Carrasco, A., Bogolasky, F., Flores, C., Gutiérrez, G. & San Martín, E. (2014). *Selección de estudiantes y desigualdad educacional en Chile: ¿qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe?* Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE). Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, MINEDUC.
- Carrasco, J., Stingo, M. y Laval, E. (2004). *Informática educativa para las escuelas rurales en Chile*. [En línea]. Recuperado de http://www.redenlaces.cl/cedoc_publico/1212526880200707210015230_IIEscuelasRuralesChile.pdf

- CEPAL. (2015). CEPALSTAT. [En línea]. Recuperado de http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/Portada.asp?idioma=e
- Comisión Asesora Presidencial en Descentralización y Desarrollo Regional. (2014). *Propuesta de Política de Estado y Agenda para la Descentralización y el Desarrollo Territorial de Chile Hacia un país desarrollado y justo*. [En línea]. Recuperado de <https://prensa.presidencia.cl/lfi-content/otras/informes-comisiones/InformeDescentralizacion.pdf>
- Comisión Nacional de Acreditación. (2007). *Criterios de evaluación de carreras de educación*. [En línea]. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Criterios%20de%20carreras/CriteriosEducacionFINAL1.pdf>
- Consejo de Defensa del Estado (2015). [En línea]. Recuperado de <http://www.cde.cl/>
- Contreras, G. & Navia, P. (2013). Generational Differences in Electoral Participation in Chile, 1988–2010. *Revista de ciencia política*, 33(2), 419–441. [En línea]. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-090X2013000200001&lng=en&tlng=en.%2010.4067/S0718-090X2013000200001
- Cordero, E. (2012). La administración del estado en Chile y el concepto de autonomía, en *La Contraloría General de la República. 85 años de vida institucional (1927–2012)*, Santiago. [En línea]. Recuperado de <http://www.contraloria.cl/NewPortal2/portal2/ShowProperty/BEA%20Repository/Portal/Informacion/Aniversario85.pdf>
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En Cox, C. (Ed.), *Políticas Educacionales en el cambio de siglo (19–114)*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cruz-Coke, R., & Moreno, R. S. (1994). Genetic epidemiology of single gene defects in Chile. *Journal of Medical Genetics*, 31(9), 702–706.
- Dirección de Estudios Sociológicos P.U.C.H (DESUC). (2005). *Informe Final Evaluación Jornada Escolar Completa*. [En línea]. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/Informe_final_jec.pdf
- Dirección de Presupuestos. (2009). *Prioridades Presupuestarias 2009*. [En línea]. Recuperado de <http://www.dipres.gob.cl/572/w3-multipropertyvalues-2129-15967.html>
- Dirección de Presupuestos (2010). *Prioridades Presupuestarias 2010*. [En línea]. Recuperado de <http://www.dipres.gob.cl/572/w3-multipropertyvalues-2129-2430.html>
- Dirección de Presupuestos. (2014). *Honorarios en gobierno central*. Presentación ante la Comisión Especial Mixta de Presupuestos, Noviembre de 2014.
- Dirección de Presupuestos. (2015). *Estado de Operaciones del Gobierno General 1990–2014* [Chart]. [En línea]. Recuperado de http://www.dipres.gob.cl/594/articles-45402_doc_pdf_GG1.pdf
- Dirección de Presupuestos. (2015). *Informe financiero Proyecto que Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas*. [En línea]. Recuperado de http://www.dipres.gob.cl/595/articles-132527_doc_pdf.pdf
- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M. y López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980–2010. *Revista Brasileira de Educacao*, 17(49), 133–158.

- Donoso, S., Frites, C. y Castro, M. (2014). Los proyectos de ley de fortalecimiento de la educación pública de los años 2008 y 2011: propuestas y silencios. *Pensamiento Educativo*, 51(2), 1-18.
- Elacqua, G., González, S., & Pacheco, P. (2008). Alternativas institucionales para fortalecer la educación pública municipal. *La agenda pendiente en educación*.
- ENLACES. (2013). *Informe final Censo Informática Educativa 2012*. Resultados principales. MINEDUC. [En línea]. Recuperado de http://www.enlaces.cl/tp_enlaces/portales/tpe76eb4809f44/uploadimg/File/2013/doc/censo/Censo_de_Informatica_Educativa.pdf
- Espinoza, O. (2014). Cambios Recientes al Currículum Escolar: Problemáticas e Interrogantes. *Notas para Educación. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE)*. [En línea]. Recuperado de http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/notas_educacion_julio_final.pdf
- Fernández E. (2015). Políticas públicas de educación superior desde 1990 hasta el presente. En A. Bernasconi, *La educación superior en Chile: Transformación, desarrollo y crisis*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación Ediciones UC.
- Fiscalía (2015). [En línea]. Recuperado de <http://www.fiscaliadechile.cl/>
- Fundación Integra. (2014). *Reporte Integra 2014*. [En línea]. Recuperado de <http://www.integra.cl/downloadfile.aspx?CodSistema=20020129172812&CodContenido=20111117149351&CodArchivo=20150710124315>
- Gallego, F., Lagos, F., y Stekel, Y. (2008). *Estudio Longitudinal: Evaluación de Impacto del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) en la Educación Subvencionada*. Comisionado por MINEDUC a Programa de Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). *Informe Final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*.
- García-Huidobro, J. & Concha, C. (2009). *El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media*. Facultad de Educación. Universidad Alberto Hurtado. [En línea]. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/mfn357.pdf>
- García-Huidobro, J. (Julio, 2013). Fin al financiamiento compartido. *La Tercera* [En línea]. Recuperado de <http://www.latercera.com/noticia/opinion/ideas-y-debates/2013/07/895-531898-9-fin-al-financiamiento-compartido.shtml>
- George-Nascimento, M. (2015). *El empleo público en Chile*. PIFTE, Cartagena de Indias.
- Gobierno de Chile & ANEF. (2015). Protocolo de acuerdo suscrito en el marco de la política de diálogo y fortalecimiento de la función pública y de las buenas relaciones laborales con el sector público que impulsa el gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet. Santiago, Chile.
- González, P., Mizala, A. y Romaguera, P. (2002). Recursos diferenciados a la educación subvencionada chilena. *Serie Economía* N° 150. Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile.
- Grau, N., Hojman, D., Labra, C. y Mizala, A. (2015). Destructive creation: school turnover and educational attainment. *Serie documentos de Trabajo*. Departamento de Economía, Universidad de Chile, 396, 1-50.

- Grupo Educativo. (2015). *Evaluación de la implementación del sistema de selección de directores en el marco de la Ley N° 20501*. No publicado.
- Hernández, M. y Raczynski, D. (2014). Jóvenes de origen rural: aspiraciones y tensiones en la transición hacia la enseñanza secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 71-87.
- Iacoviello, M. & Zuvanic, L. (2006). CAPÍTULO 5: Chile. En K. Echebarría (Ed.), *Informe sobre la situación del servicio civil en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2008). *Población y sociedad, aspectos demográficos*. [En línea]. Recuperado de <http://www.ine.cl/>
- Instituto Nacional de Estadísticas (2014). *Población, País y Regiones: Actualización Población 2002-2012 y Proyecciones 2013-2020* [Chart]. Recuperado de http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/familias/demograficas_vitales.php
- Irrarázaval, I. (2001). *Determinación de funciones de costo por tipo de provisión de servicios municipales y su financiamiento*. Consultora Focus.
- Jara, I. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Chile*. UNICEF: Buenos Aires. [En línea]. Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/Chile_ok.pdf
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (2015). *Prioridades 2013 con IVE-Sinae Oficial por Comunas* [Chart]. [En línea]. Recuperado de <http://www.junaeb.cl/ive>
- Junta Nacional de Jardines Infantiles (2013). *Guía de funcionamiento de establecimientos de educación parvularia. Reglamento interno Junta Nacional de Jardines Infantiles*. [En línea]. Recuperado de http://www.bienestaramada.cl/prontus_bienestar/site/artic/20131211/asocfile/20131211120520/m_fsz_01_guia_de_funcionamiento_para_establecimiento_de_educacion_parvularia.pdf
- Leyton, T. (2013). *Las Políticas de Educación Rural en Chile: Cambio y Continuidad*. Comunicación presentada en *Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología 2013*, Santiago, Chile.
- López, R., Figueroa, E., & Gutiérrez, P. (2013). La 'parte del león': Nuevas estimaciones de la participación de los súper ricos en el ingreso de Chile. *Serie Documentos de Trabajo*, (379), 1-32. Departamento de Economía, Universidad de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.econ.uchile.cl/es/publicaciones>
- Martinic, S., Huepe, D. y Madrid, A. (2008). Jornada Escolar completa en Chile. Evaluación de Efectos y Conflictos en la Cultura Escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1). [En línea]. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art9.pdf>
- Matte, P. (2015). *Gestión para una educación de calidad en el escenario actual: amenazas y oportunidades*. Presentación del 19 de Junio 2015. [En línea]. Recuperado de <http://lyd.org/wp-content/uploads/2015/06/Presentaci%C3%B3n-Patricia-Matte.pdf>
- Matte, P. (Marzo, 2014). Un mecanismo que debe continuar. *La Tercera* [En línea]. Recuperado de <http://www.latercera.com/noticia/opinion/ideas-y-debates/2014/03/895-570754-9-un-mecanismo-que-debe-continuar.shtml>
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile. (2015a). *Casen 2013. Una Medición de la Pobreza Moderna y Transparente para Chile*. [En línea]. Recuperado de <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/resultados-encuesta-casen-2013/>

- Ministerio de Desarrollo Social de Chile. (2015b). *Pueblos Indígenas Casen 2013*. [En línea]. Recuperado de <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/resultados-encuesta-casen-2013/>
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile. (2015c). *Inmigrantes Casen 2013*. [En línea]. Recuperado de <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/resultados-encuesta-casen-2013/>
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile. (2015d). *Encuesta Casen 2013*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2012a). *Análisis y recomendaciones para el sistema de financiamiento estudiantil*. Comisión de financiamiento estudiantil para la educación superior.
- Ministerio de Educación de Chile. (2013a). *Bases Curriculares Educación Básica 2013*. Unidad de Currículum y Evaluación. Decreto Supremo de Educación N° 433 / 2012. [En línea]. Recuperado de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_15.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2013b). *Estándares de Formación Inicial Docente*. Centro de perfeccionamiento experimentación e investigaciones pedagógicas (CPEIP). [En línea]. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201407081651580.PRESENTACIONDIFUSIONNUEVOSESTANDARES.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2013c). *Estándares de Aprendizaje. Lectura. Cuarto Básico*. Unidad de Currículum y Evaluación. [En línea]. Recuperado de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-33859_recurso_5.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2014a). *Mapa de la Reforma Educacional 2014 Reforma Educacional*. [En línea]. Recuperado de http://reformaeducacional.gob.cl/wp-content/uploads/mapa_reforma.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2014b). *Política y Carrera Nacional Docente: Fortalecimiento y Desarrollo*. [En línea]. Recuperado de http://www.mineduc.cl/contenido_int.php?id_contenido=29811&id_portal=1&id_seccion=4220
- Ministerio de Educación de Chile (2014c). *Estado del Arte de La Educación Parvularia en Chile*. [En línea]. Recuperado desde: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/parvularia2014/index.html>
- Ministerio de Educación de Chile. (2014d). *Directorio de establecimientos 2014*. Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto.
- Ministerio de Educación de Chile. (2014e). *Presentación a la Comisión de Educación del Senado del Proyecto de ley de fin al lucro, la selección y el copago*. [En línea]. Recuperado de <http://reformaeducacional.mineduc.cl/wp-content/uploads/ProyectoLSCNEGSenado.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2014f). *Informe Ejecutivo. Equipo de Tarea para la Revisión del Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes*. [En línea]. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201502021034480.InformeEjecutivoEquipoTarea.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2014g). *Estándares Indicativos de Desempeño para Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. [En línea]. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/visitas-evaluativas/estandares-indicativos-de-desempeno/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2014h). *Informe de resultados SIMCE TIC 2° Medio 2013*. [En línea]. Recuperado de http://www.enlaces.cl/tp_enlaces/portales/tpe76eb4809f44/uploadImg/File/2014/documentos/simcetic/Informe_Resultados-SIMCETIC2013.pdf

- Ministerio de Educación de Chile. (2014i). *Informe final Programa Beca Vocación de Profesor*. Panelistas: Paulina Pérez Mejías (COORDINADORA) Lorena Flores Serrano Ofelia Reveco Vergara. 2014. [En línea]. Recuperado de http://www.dipres.gob.cl/595/articles-122194_doc_.pdf.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2014j). *Bibliotecas de aula: cómo mantenerlas activas. Guía para educadoras de párvulos de los niveles de transición*. Plan Nacional de Fomento de la Lectura [En línea]. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/201403201908320COMomanteneractivaslasbibliotecasdeaulaactivas.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015a). *Orientaciones para el apoyo técnico pedagógico al sistema escolar*. División de Educación General.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015b). *Diagnóstico de la educación municipal. La necesidad de una reforma a la institucionalidad*. Documento interno.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015c). *Unidad de inclusión y participación ciudadana*. [En línea]. Recuperado de <http://reformaeducacional.mineduc.cl/participacion/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015d). *Cierre de establecimientos para el periodo 2009–2014*. Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto (Documento interno).
- Ministerio de Educación de Chile. (2015e). *Cargos docentes*. Unidad de Estadísticas. Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015f). *Estadísticas de la Educación 2014*. Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto. [En línea]. Recuperado de <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015g). *Plan de Formación de Directores*. Santiago, Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.formaciondirectores.mineduc.cl/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015h). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015i). *Educación Rural*. Santiago, Chile. [En línea]. Recuperado de http://www.convivenciaescolar.cl/index1_int.php?id_portal=50&id_seccion=4080&id_contenido=18578
- Ministerio de Educación de Chile. (2015j). *Información Estadística*. Santiago, Chile. [En línea]. Recuperado de <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015k). *Integrando la ruralidad – año 2014*. Santiago, Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.enlaces.cl/index.php?t=44&i=2&cc=2444&tm=2>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015l). *Lineamientos para el Programa de Formación de Directores*. [En línea]. Recuperado de http://www.formaciondirectores.mineduc.cl/index2.php?id_portal=71&id_seccion=4806&id_contenido=25762
- Ministerio de Educación de Chile. (2015m). *Orientaciones Escuela rural multigrado. Institución Educativa para la equidad social*. Documento Interno.

- Ministerio de Educación de Chile. (2015n). *Programa de Bibliotecas escolares CRA*. Santiago, Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.bibliotecas-cra.cl>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015o). *Programa de textos escolares*. Santiago, Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.textosescolares.cl>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015p). *Programa ENLACES*. Santiago, Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.enlaces.cl/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015q). *Propuestas para Avanzar hacia un Sistema Educativo Inclusivo en Chile: Un Aporte Desde la Educación Especial*. Mesa Técnica Educación Especial. [En línea]. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201505141109250.INFORMEFINALMESATECNICAEDESPECIAL.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015r). *Reporte Infraestructura Escolar*. Departamento de Infraestructura Escolar. División de planificación y presupuesto. Documento en proceso de publicación.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015s). *Tabla 3114-5: Gasto Público en Educación* [Chart]. Departamento de Recursos Financieros, División de Planificación y Presupuesto.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015t). *Tabla 3116-7: Presupuesto Ejecutado Mineduc por Niveles de Enseñanza* [Chart]. Departamento de Recursos Financieros, División de Planificación y Presupuesto.
- OECD. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2007). *Country background report-Chile OECD thematic review of tertiary education*.
- OECD. (2009). *Informe de la Educación Superior en Chile*. OCDE, Banco Mundial.
- OECD. (2012). *Human Resources Management Country Profiles: Chile*.
- OECD. (2013). *Study on evaluation and assessment in education. Teacher evaluation in Chile*.
- OECD. (2014). Labour Market Statistics: Labour force statistics by sex and age: indicators, OECD. Employment and Labour Market Statistics (database). [En línea]. Recuperado de <http://www.oecd.org/employment/onlineoecdemploymentdatabase.htm>
- OECD. (2014a). Annual expenditure per student by educational institutions [Chart]. In *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. [En línea]. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/888933117060>
- OECD. (2014b). Expenditure per student by educational institutions for all services [Chart]. In *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. [En línea]. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/888933117098>
- OECD. (2014c). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning* (Resultados del estudio TALIS 2013: Perspectiva internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje). [En línea]. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD. (2014d). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. [En línea]. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-46-en>

- OECD. (2015). *OECD Income Distribution Database (IDD)*. [En línea]. Recuperado de <http://www.oecd.org/social/income-distribution-database.htm>
- Oliva, M. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios pedagógicos* 34(2), 207-226. [En línea]. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S07187052008000200013&lng=es&tlng=es
- OPECH. (2006). *Apuntes sobre la implementación de la jornada escolar completa*. [En línea]. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/eduardo_jec.pdf
- Paredes, R., Opazo, M., Volante, P., y Zubizarreta, J. R. (2013). Financiamiento compartido en la educación subvencionada chilena. En *Propuestas para Chile*. Centro de Políticas Públicas UC, 51-84.
- Perticara, M., Román, M. & Selman, J. (2013). Rendimiento escolar y uso de los recursos de la ley SEP. *Documentos de investigación* 1-297. Facultad de Economía y Negocios, Universidad Alberto Hurtado. [En línea]. Recuperado de <http://fen.uahurtado.cl/publicaciones/documentos-de-trabajo/>
- Plan Maestro. (2015). [En línea]. Recuperado de <http://www.elplanmaestro.cl/>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2015). *Desarrollo Humano en Chile. Los tiempos de la politización 2015*. Santiago, Chile.
- Raczynski, D. (2010). Diagnóstico y desafíos de la Educación Pública de Gestión Local. En Martinic, S. y Elacqua, G. [Eds.] *¿Fin del ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (131-160). Santiago de Chile: Unesco-Orealc y Pontificia U. Católica de Chile.
- Raczynski, D. y Salinas, D. (2008). Fortalecer la educación municipal. Evidencia empírica, reflexiones y líneas de propuesta. En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), *La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena* (105-133). Santiago, Chile: U. de Chile y Unicef.
- Raczynski, D., Marcel, M., Larrañaga, O., Peirano, C., Falck, D., Salinas, D., Delannoy, F., & Gúzman, M. (2009). *La Asignatura Pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*. Colección Cieplan. Uqbar editores.
- Ríos, M., Gaete, E., & Sacks, S. (2015). Introducción, en *Condicionantes de la participación electoral en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Santiago de Chile. [En línea]. Recuperado de http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/gobernabilidad/undp_cl_gobernabilidad_libro_condicionantes.pdf
- Salinas, D., & Raczynski, D. (2009). ¿Cómo se hace realmente gestión educativa municipal? *La Asignatura Pendiente: Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*.
- Santa Cruz, E. & Olmedo, A. (2012). Neoliberalismo y creación de 'sentido común': crisis educativa y medios de comunicación en Chile. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, (16), 3.
- Scherman, A., Arriagada, A. & Valenzuela, S. (2013). La protesta en la era de las redes sociales: El caso chileno. En A. Arriagada & P. Navia (Eds.), *Intermedios. Medios de comunicación y democracia en Chile*. (179-197). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

- Schwab, K. (2014). *The Global Competitiveness Report 2014-2015*. World Economic Forum, Geneva, Switzerland. [En línea]. Recuperado de <http://www.weforum.org/gcr>
- SEGPRES. (2015). *La tramitación legislativa*. [En línea]. Recuperado de <http://www.minsegres.gob.cl/>
- Senado de la República. (2014). *Informe de comisión. Partida 09, correspondiente al Ministerio de Educación*. Comisión mixta del senado, ley de presupuestos. [En línea]. Recuperado de www.senado.cl/appsenado/index.php?mo=tramitacion&ac...info
- Servicio de Información de la Educación Superior. (2015). Matrícula de Educación Superior [Chart]. En *Compendio Histórico de Educación Superior*. [En línea]. Recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estructura-compendio>
- Sistema Nacional de Información Municipal. (2015). *Aporte Municipal al Sector Educación 2013* [Chart]. [En línea]. Recuperado de http://datos.sinim.gov.cl/datos_municipales.php
- Solimano, A. & Torche, A. (2008). La distribución del ingreso en Chile 1987-2006: análisis y consideraciones de política. *Documentos de Trabajo* N° 480, Banco Central de Chile.
- Solís, C. y Nuñez, C. (2014). El cierre de la escuela rural y la integración social en escuelas urbanas: un estudio de caso en la zona sur de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 57-69.
- Statcom. (2011). *Aplicación de encuesta censal en las bibliotecas escolares CRA de los establecimientos educacionales subvencionados del país. Informe final*. [En línea]. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/bcra/File/boletin71/INFORME_FINAL.pdf
- Superintendencia de Educación. (2014). *Cuenta Pública*.
- Superintendencia de Educación. (2014a). *Programa de Fiscalización: Asesoría a Establecimientos Educativos*.
- Superintendencia de Educación. (2014b). *Programa de Fiscalización: Capacitación a Establecimientos Educativos*.
- Superintendencia de Educación. (2015). *Manual de Preguntas Frecuentes Rendición de Cuentas Recursos 2014*. Santiago, Chile.
- Tezanos, J. (ed.) (2013). *Juventud, cultura y educación: perspectivas comparadas en España y Chile*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- The Observatory of Economic Complexity. (2015). [En línea]. Recuperado de <https://atlas.media.mit.edu/en/>
- The World Bank. (2013). *New Country Classifications*. [En línea]. Recuperado de <http://data.worldbank.org/news/new-country-classifications>
- Treviño, E., Valenzuela, J. P. y Villalobos, C. (2014). *¿Se agrupa o segrega al interior de los establecimientos escolares chilenos? Segregación académica y socioeconómica al interior de la escuela. Análisis de su magnitud, principales factores explicativos y efectos*. Reporte VII Concurso FONIDE, Ministerio de Educación. [En línea]. Recuperado de http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/segregacion_dentro_de_colegios.pdf

- UDP. (2014a). *Encuesta La Voz de los Directores 2º versión*. No publicado.
- UDP. (2014b). *Encuesta La Voz de los Directores 1º versión*. [En línea]. Recuperado de <http://mideuc.cl/wp-content/uploads/2014/03/Encuesta-La-voz-de-los-directores.pdf>
- Universidad Diego Portales. (2015). *Encuesta Nacional UDP, 2006-2014*. [En línea]. Recuperado de www.encuesta.udp.cl
- Valderrama, L. (2013). Jóvenes, Ciudadanía y Tecnologías de Información y Comunicación. El movimiento estudiantil chileno. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.
- Valenzuela, J. P., Sevilla, A., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2010). Remuneraciones de los docentes en Chile: Resolviendo una aparente paradoja. *Serie: Documentos de Orientación para Políticas Públicas*. CIAE, Universidad de Chile. [En línea]. Recuperado de http://www.cec.uchile.cl/cinetica/pcordero/educacion/Valenzuela_Remuneraciones_DocentesL_260410.pdf
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. & De Los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En Martinic, S. & Elacqua, G. (Eds.). *Cambios en la gobernanza del sistema educativo chileno*. UNESCO y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vera, S. (2011). El resplandor de las mayorías y la dilatación de un doble conflicto: el movimiento estudiantil en Chile el 2011. *Anuari del conflicte social*. [En línea]. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/ACS/article/view/6256/8001>
- Weinstein, J. y Hernández, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52-68.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: CEPPE- Fundación Chile.
- Weinstein, J., Fuenzalida, A. y Muñoz, G. (2010). La subvención preferencial: desde una difícil instalación hacia su institucionalización. En Martinic, S. y Elacqua, G. (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. UNESCO, Pontificia U. Católica de Chile.
- Waissbluth, M. (Julio, 2013). Terminar el financiamiento compartido. *La Tercera*. [En línea]. Recuperado de <http://voces.latercera.com/2013/07/15/mario-waissbluth/terminar-el-financiamiento-compartido/>

CUERPOS LEGALES

- Decreto con Fuerza de Ley Nº 1 (1997). Fija Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado de la Ley Nº 19070 que Aprobó el Estatuto de los Profesionales De Educación y de las Leyes que la Complementan y Modifican. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=60439&idVersion=2011-05-01>
- Decreto con Fuerza de Ley Nº 2 (1998). Fija Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado del Decreto con Fuerza de Ley Nº 2, de 1996, Sobre Subvención del Estado a Establecimientos Educativos. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=127911&idVersion=2009-09-12>
- Decreto con Fuerza de Ley Nº 4 (2006). Fija Planta de Personal para el Ministerio de Educación. Santiago, Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=252892>
- Decreto con Fuerza de Ley Nº 29 (2005). Fija Texto Refundido, Coordinado Y Sistematizado De La Ley Nº 18.834, Sobre Estatuto Administrativo. [En línea]. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=236392>
- Decreto Ley Nº 3166 (1980). Autoriza entrega de la administración de determinados establecimientos de educación técnico profesional a las instituciones o a las personas jurídicas que indica. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=70774>
- Decreto Nº 24 (2005). Reglamenta Consejos Escolares. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=236237>
- Decreto Nº 32 (2011). Reglamenta Asignación de Apoyo a la Reinserción Escolar. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1026882>
- Decreto Nº 83 Exento (2015). Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074511>
- Decreto Nº 115 (2012). Modifica Decreto Nº 315, de 2010, que Reglamenta Requisitos de Adquisición, Mantención y Pérdida del Reconocimiento Oficial del Estado a los Establecimientos Educativos de Educación Parvularia, Básica y Media. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1040194>
- Decreto Nº 170 (2009). Fija Normas para Determinar Los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales que serán Beneficiarios de las Subvenciones Para Educación Especial. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>
- Decreto Nº 220 (1998). Reglamenta Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para Enseñanza Media y Fija Normas Generales para su Aplicación. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=120871>

- Decreto N° 235 (2008). Aprueba Reglamento De La Ley N° 20.248, Que Establece Una Subvención Escolar Preferencial Para Niños y Niñas Prioritarios. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=271705>
- Decreto N° 289 (2010). Fija Normas Generales Sobre Calendario Escolar. [En Línea]. Santiago, Chile: Diario Oficial De La República De Chile. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1019017>
- Decreto N° 291 (1999). Reglamenta Funcionamiento de Grupos Diferenciales en Establecimientos Educativos del País. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=142137>
- Decreto N° 315 (2011). Reglamenta Requisitos de Adquisición, Mantención y Pérdida del Reconocimiento Oficial del Estado a los Establecimientos Educativos de Educación Parvularia, Básica y Media. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1026910&idVersion=2012-05-18>
- Decreto N° 393 (2010). Modifica Decreto Supremo N° 548 de 1988 del Ministerio de Educación en el Sentido de Incorporar Nuevos Requisitos para la Planta Física de los Establecimientos Educativos. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1011611&idVersion=2010-03-11>
- Decreto N° 511 (1997). Aprueba Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de Niñas y Niños de Enseñanza Básica. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=71532>
- Decreto N° 524 (1990). Aprueba Reglamento General de Organización y Funcionamiento de los Centros de Alumnos de los Establecimientos Educativos Segundo Ciclo de Enseñanza Básica y Enseñanza Media, Reconocidos Oficialmente por el Ministerio de Educación (1990, 20 de abril). Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=13994>
- Decreto N° 968 Exento (2012). Autoriza reuniones en microcentros para profesores de escuelas rurales. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1039260&idVersion=2012-04-19>
- Decreto N° 1.150 (1980). Texto de la Constitución Política de la República de Chile. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=17039>
- Decreto N° 2.385 (1996). Sobre Rentas Municipales. [En línea]. Recuperado de <http://bcn.cl/1lzo9>
- Decreto N° 8.144 (1980). Reglamenta Decreto Ley N° 3.476, de 1980, Sobre Subvenciones a Establecimientos Particulares Gratuitos de Enseñanza, Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=19462>
- Decreto N° 43.184 (2014). Sobre Las Carreras Que Los Institutos Profesionales No Pueden Impartir Desde La Entrada En Vigencia De La Ley N° 20.370. [En línea]. Recuperado de <http://www.contraloria.cl/appinf/LegisJuri%5Cboletinjurisprudencia.nsf/DetalleDictamenBoletin?OpenForm&UNID=4A5F697B8E22C09384257CFA007DCAF8>

- Decreto Supremo Nº 292 (2003). Aprueba reglamento sobre asignación por desempeño difícil. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/transparencia/DEC200300292.pdf>
- Decreto Supremo Nº 469 (2014). Aprueba reglamento que establece las características, modalidades y condiciones del mecanismo común de rendición de cuenta pública del uso de los recursos, que deben efectuar los sostenedores de establecimientos educacionales subvencionados o que reciban aportes del estado. [En línea]. Recuperado de <http://bcn.cl/1makt>
- Ley Nº 17.301 (1970). Crea Corporación Denominada Junta Nacional De Jardines Infantiles. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=28904>
- Ley Nº 18.575 (1986). Ley orgánica constitucional de bases generales de la administración del estado. [En línea]. Recuperado de <http://bcn.cl/1o57j>
- Ley Nº 18.620 (1987). Código Del Trabajo. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30011>
- Ley Nº 18.834 (1989). Aprueba Estatuto Administrativo. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30210>
- Ley Nº 18.956 (1990). Reestructura el Ministerio de Educación Pública. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30325>
- Ley Nº 19.070 (1991). Aprueba Estatuto de los Profesionales de la Educación. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30437>
- Ley Nº 19.464 (1996). Establece Normas y Concede Aumento de Remuneraciones para Personal No Docente de Establecimientos Educacionales que Indica. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30831>
- Ley Nº 19.532 (1997). Crea El Régimen De Jornada Escolar Completa Diurna Y Dicta Normas Para Su Aplicación. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=76753&idVersion=2004-11-06>
- Ley Nº 19.553 (1998). Concede asignación de modernización y otros beneficios. [En línea]. Recuperado de <http://bcn.cl/1m3kx>
- Ley Nº 19.882 (2003). Regula nueva política de personal a los funcionarios públicos. [En línea]. Recuperado de <http://bcn.cl/1m3c8>
- Ley Nº 19.715 (2001). Otorga Un Mejoramiento Especial De Remuneraciones Para Los Profesionales De La Educación. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=180817&buscar=ley+19.715>
- Ley Nº 19.886 (2003). Ley De Bases Sobre Contratos Administrativos De Suministro Y Prestación De Servicios. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=213004>

- Ley Nº 19.933 (2004). Otorga un Mejoramiento Especial a los Profesionales de la Educación que Indica. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=221104>
- Ley Nº 19.979 (2004). Modifica El Régimen De Jornada Escolar Completa Diurna Y Otros Cuerpos Legales. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado desde: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=232146>
- Ley Nº 20.027 (2005). Establece Normas Para El Financiamiento De Estudios De Educación Superior. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=239034>
- Ley Nº 20.158 (2006). Establece Diversos Beneficios Para Profesionales De La Educación Y Modifica Distintos Cuerpos Legales. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=256863>
- Ley Nº 20.248 (2009). Establece Ley De Subvención Escolar Preferencial. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/navegar?idnorma=269001>
- Ley Nº 20.285 (2008). Sobre acceso a la información pública. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=276363>
- Ley Nº 20.370 (2009). Ley General de Educación. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ley Nº 20.501 (2011). Ley Calidad Y Equidad De La Educación. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1022346&idVersion=2011-02-26>
- Ley Nº 20.529 (2011). Ley Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica Y Media Y Su Fiscalización. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635&idVersion=2015-05-05>
- Ley Nº 20.536 (2011). Sobre Violencia Escolar. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087>
- Ley Nº 20.609 (2012). Establece Medidas Contra la Discriminación. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1042092>
- Ley Nº 20.840 (2015). Sustituye El Sistema Electoral Binominal Por Uno De Carácter Proporcional Inclusivo Y Fortalece La Representatividad Del Congreso Nacional. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://bcn.cl/1qoq6>
- Ley Nº 20.845 (2015). Ley De Inclusión Escolar Que Regula La Admisión De Los Y Las Estudiantes, Elimina El Financiamiento Compartido Y Prohíbe El Lucro En Establecimientos Educativos Que Reciben Aportes Del Estado. Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile. [En línea]. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172&idVersion=2016-03-01>

- Mensaje Presidencial N°131-362 (2014). Mensaje De S. E. la Presidenta De La República con el que inicia un proyecto de ley que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. [En línea]. Recuperado de http://reformaeducacional.mineduc.cl/wp-content/uploads/Proyecto_LucroAccesoDiscriminacion.pdf
- Mensaje Presidencial N° 165-363 (2015). Mensaje De S. E. la Presidenta De La República con el que inicia un proyecto de ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas.
- Mensaje Presidencial N° 326-354 (2006). En Historia de la Ley N° 20.141 Presupuestos del sector público para el año 2007. [En línea]. Recuperado de <http://bcn.cl/1q8fe>
- Mensaje Presidencial N° 397-359 (2011). Mensaje De S. E. El Presidente De La República Con El Que Inicia Un Proyecto De Ley Que Crea Las Agencias Públicas De Educación Local Y Establece Otras Normas De Fortalecimiento De La Educación Estatal. Boletín N° 8082-04.
- Mensaje Presidencial N° 557-363 (2015). Mensaje de S. E. la Presidenta de la República con el Que Inicia Un Proyecto Que Perfecciona El Sistema De Alta Dirección Pública Y Fortalece La Dirección Nacional Del Servicio Civil. Boletín 10164-05. [En línea]. Recuperado de <http://www.senado.cl/appsenado/templates/tramitacion/index.php>
- Mensaje Presidencial N° 761-363 (2015). Mensaje De S. E. la Presidenta De La República con el que inicia un proyecto de ley que crea la XVI Región de Ñuble y las provincias de Diguillín, Punilla e Itata. Boletín 10164-05. [En línea]. Recuperado de <http://www.senado.cl/appsenado/templates/tramitacion/index.php>
- Mensaje Presidencial N° 803-355 (2007). En Historia de la Ley N° 20.233 Presupuestos del sector público para el año 2008. [En línea]. Recuperado de <http://bcn.cl/1ose2>
- ORD N° 0110 de fecha 29 de enero 2015. [En línea]. Recuperado de http://rendicion.supereduc.cl/doc/ORD_0110.pdf
- ORD N° 0220 de fecha 11 de marzo 2015. [En línea]. Recuperado de http://rendicion.supereduc.cl/doc/ORD_0220.pdf
- ORD N° 0403 de fecha 20 de abril 2015. [En línea]. Recuperado de http://rendicion.supereduc.cl/doc/ORD_0403.pdf
- ORD N° 0647 de fecha 20 de abril 2015. [En línea]. Recuperado de http://rendicion.supereduc.cl/doc/ORD_0647.pdf
- ORD N° 0295 de fecha 01 de abril 2015. [En línea]. Recuperado de http://rendicion.supereduc.cl/doc/ORD_0295.pdf
- Resolución exenta N° 015. Aprueba orientaciones para el proceso de contratación en la Junta Nacional de Jardines infantiles y procedimiento de selección de suplencias y reemplazos. [En línea]. Recuperado de http://www.Junji.gob.cl/portal/transparencia/actos_resoluciones/regiones_institucional/2013/309.pdf

LISTA DE ACRÓNIMOS

ACE	Agencia de la Calidad de la Educación
ADECO	Asignación de Desempeño Colectivo
AEP	Asignación de Excelencia Pedagógica
APD	Alta Dirección Pública
ATDP	Asignación por Tramo del Sistema de Desarrollo Profesional
ATE	Asistencia Técnica Educativa
AVDI	Asignación Variable por Desempeño Individual
BARE	Beca de Apoyo a la Retención Escolar
BRP	Bono de Reconocimiento Profesional
BVP	Beca Vocación de Profesor
CASEN	Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional
CDE	Consejo de Defensa del Estado
CFT	Centro de Formación Técnica
CGR	Contraloría General de la República
CIE	Convenio de Informática Educativa
CNED	Consejo Nacional de Educación
CONFEPA	Confederación de Padres y Apoderados de Colegios Particulares Subvencionados
CONICYT	Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica
CPEIP	Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas
CRA	Centro de Recursos del Aprendizaje (bibliotecas escolares)
CRE	Campamentos Recreativos Escolares
CRUCH	Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas
DAEM	Departamento Administración de Educación Municipal
DEG	División de Educación General
DEPROV	Departamento Provincial
DIPRES	Dirección de Presupuestos
EPAS	Programa Escuelas Saludables para el Aprendizaje
FEP	Fortalecimiento de la Educación Pública
FIDE	Federación de Instituciones de Educación Particular
IEP	Intendencia de Educación Parvularia
INE	Instituto Nacional de Estadísticas
ISL	Instituto de Seguridad Laboral
JEC	Jornada Escolar Completa
JUNAEB	Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas
JUNJI	Junta Nacional de Jardines Infantiles
LGE	Ley General de Educación
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
MINEDUC	Ministerio de Educación
NEE	Necesidades Educativas Especiales
OA	Objetivos de Aprendizaje
OAT	Objetivos de Aprendizaje Transversales
PADEM	Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal
PAE	Programa de Alimentación Escolar
PAP JUNJI	Programa de Alimentación para niños y niñas que asisten a los establecimientos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PIE	Programa de Integración Escolar
PME	Planes de Mejoramiento Educativo
PSP	Planes de Superación Profesional
PSU	Prueba de Selección Universitaria
RTM	Renta Total Mínima
SAC	Sistema de Aseguramiento de la Calidad
SEP	Subvención Escolar Preferencial
SEREMI	Secretaría Regional Ministerial
SIE	Superintendencia de Educación Escolar
SIES	Servicio de Información de Educación Superior
SIGE	Sistema de Información General de Estudiantes
SII	Servicio de Impuestos Internos
SIMCE	Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje
SINAE	Sistema Nacional de Asignación con Equidad
SNED	Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño
TEA	Trastorno Específico del Aprendizaje
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TNE	Tarjeta Nacional Estudiantil
USE	Unidad de Subvención Educativa
UTM	Unidades Tributarias Mensuales

GLOSARIO

Año escolar: período en el cual se ejecutan las actividades escolares. En Chile el año escolar tiende a coincidir con el año calendario, comenzando en el mes de marzo y concluyendo sus actividades durante el mes de diciembre.

Área geográfica: espacio territorial donde se ubica un establecimiento educacional, que se define de acuerdo a las normas del Instituto Nacional de Estadísticas (INE).

Asistencia Técnica Educativa: entidades o personas individuales, cuya finalidad es prestar asesoramiento a los establecimientos acorde a sus necesidades y requerimientos. Surgen en el marco de la Ley SEP.

Asistentes de la educación: personal que realiza labores de colaboración a la función educativa complementaria a la tarea del docente, y que se desempeña en los establecimientos de Educación Parvularia, Básica, Media, Adultos e Internados (reconocidos por el Ministerio de Educación) y/o que están contratados por un sostenedor.

Centro de Formación Técnica: instituciones de Educación Superior que imparten programas de estudios con una duración de entre 4 y 6 semestres, y que conducen a un título de Nivel Técnico en diversas especialidades.

Ciclo Diferenciado (Segundo Ciclo): en Educación Media corresponde a los últimos dos grados del nivel en el cual se imparte formación diferenciada: formación general (humanística-científica) y formación vocacional (técnico-profesional). Pueden ingresar al primer grado de este ciclo quienes previamente han aprobado segundo año de Enseñanza Media. Corresponde al ISCED 3A (humanista-científica) o 3B (técnico-profesional).

Ciclo General (Primer Ciclo): en Educación Media corresponde a los primeros dos grados del nivel, tanto de Educación humanista-científica como de técnico-profesional, los cuales son comunes para ambos tipos de enseñanza. Pueden ingresar al primer grado de este ciclo quienes previamente han aprobado 8º año básico. Corresponde al ISCED 2.

Comuna: unidad territorial más pequeña dentro de la administración del Estado.

Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas: persona jurídica de derecho público y administración autónoma creada por ley el 14 de agosto de 1954, como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación. Actualmente es presidido por el Ministro de Educación y está integrado por los rectores de las universidades que dispone el DFL N° 2 de 1986.

Corporación Municipal: entidad creada por la municipalidad para administrar los establecimientos traspasados al municipio; no es parte de la estructura organizacional del municipio.

Corporaciones de Administración delegada o Corporaciones Privadas: forma de administración que fue autorizada mediante el Decreto de Ley N° 3.166 de 1980, en el cual se autoriza la entrega de la administración de determinados establecimientos de Educación Técnico-profesional de carácter fiscal a instituciones del sector público, o a personas jurídicas que no persigan fines de lucro.

Dependencia administrativa: tipo de persona natural o jurídica (institución) de la cual depende administrativamente un establecimiento. Estas son: corporación municipal, municipal DAEM, particular subvencionado, particular pagado y corporaciones de administración delegada o corporaciones privadas.

Director: función docente que consiste en dirigir y liderar el proyecto educativo institucional. En esta categoría se incluye además a los docentes de establecimientos rurales que son asignados como "Profesor Encargado".

Docente: de acuerdo al Estatuto Docente, corresponde a aquella persona que realiza una función "de carácter profesional de nivel superior, que lleva a cabo directamente los procesos sistemáticos de enseñanza y educación, lo que incluye el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los mismos procesos y de las actividades educativas generales y complementarias que tienen lugar en las unidades educacionales de nivel parvulario, básico y medio".

Educación Básica: de acuerdo al Artículo N° 19, Título I de la Ley de General de Educación, es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las Bases Curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal. Corresponde al nivel 1 del ISCED.

Educación Especial: de acuerdo al Artículo N° 23 de la Ley de General de Educación, la Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de Educación Regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayuda para atender las necesidades educativas especiales (NEE) que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje.

Educación Media humanista-científica (EMHC o HC): tipo de formación diferenciada correspondiente al nivel de Educación Media que consiste en entregar educación formal y sistemática a estudiantes que egresan de Enseñanza Básica, y que tiene como objetivo capacitar al alumno para poder iniciar estudios de Educación Superior (ISCED 3A).

Educación Media técnico-profesional (EMTP o TP): tipo de formación diferenciada correspondiente al nivel de Educación Media que tiene por objetivo preparar a los estudiantes para el mundo laboral. Está compuesta por distintas modalidades: Comercial, Industrial, Técnica, Agrícola y Marítima (ISCED 3B).

Educación Parvularia: es el primer nivel del sistema educacional chileno y se propone favorecer en forma sistemática, oportuna y pertinente, aprendizajes de calidad a todos los párvulos por medio de diversos organismos e instituciones. Esto, para complementar la educación que realizan las familias, atendiendo a niños y niñas desde el nacimiento hasta su ingreso a la Educación General Básica.

Establecimientos con Financiamiento Compartido: pueden recibir, además de la subvención pública del Estado, financiamiento por parte de las familias.

Establecimientos de administración delegada: centros educativos de propiedad del Estado administrados por personas jurídicas de derecho privado y sin fines de lucro.

Establecimientos educacionales: instituciones u organismos que reciben a niños, jóvenes o adultos, con el objetivo de proporcionarles enseñanza en condiciones humanas, culturales y materiales que faciliten y promuevan su formación integral. Constituye una universalidad jurídica que comprende a los estudiantes, profesionales, asistentes de la educación, instrumentos pedagógicos, el o los locales en que funcionan, bienes muebles, medios educativos, materiales didácticos y recursos financieros necesarios para la consecución del propósito, de acuerdo a su proyecto educativo.

Establecimientos municipales: centros educativos públicos pertenecientes a una municipalidad que para su operación reciben subvención por parte del Estado. Pueden pertenecer a una corporación municipal de educación (Corporación) o a un Departamento de Administración Educacional Municipal (DAEM). Establecimientos particulares pagados: centros educativos de propiedad de una persona jurídica o natural privada, sin financiamiento público para su operación.

Establecimientos particulares pagados: centros educativos de propiedad de una persona jurídica o natural privada, sin financiamiento público para su operación.

Establecimientos particulares subvencionados: centros educativos cuyo sostenedor corresponde a una persona jurídica o natural privada, y que cuenta con recursos públicos para su financiamiento.

Establecimientos reconocidos oficialmente por el Estado: establecimientos educacionales que tienen la facultad, conferida por la autoridad mediante el acto administrativo denominado "Reconocimiento Oficial del Estado", de certificar válida y autónomamente la aprobación de cada uno de los ciclos y niveles que conforman la Educación Regular, y de ejercer los demás derechos que le confiere la ley, pudiendo impetrar los distintos beneficios que la normativa legal y reglamentaria vigente establece.

Estatuto Docente: marco normativo vigente desde el año 1991 que regula la labor docente en los establecimientos subvencionados. Establece requisitos, deberes y obligaciones de los profesionales de la educación que se desempeñan en establecimientos subvencionados. Además establece las condiciones de trabajo de los docentes del sector municipal.

Grado: cada uno de los tramos en que se subdividen los niveles de enseñanza para cumplir con la duración mínima fijada por la Ley de Educación, y que se caracterizan por tener planes y programas con contenidos específicos, así como una cantidad mínima de horas semanales de clases.

Instituto Profesional: instituciones de Educación Superior que pueden conceder toda clase de títulos técnicos y profesionales, excepto en las carreras que exclusivamente pueden dictar las universidades.

Marco para la Buena Enseñanza: documento orientador para la actuación de los docentes, elaborado por el Ministerio de Educación.

Modalidad: de acuerdo al Artículo N° 22, Título I de la Ley General de Educación, "Son modalidades educativas aquellas opciones organizativas y curriculares de la Educación Regular, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación".

Municipalidad: entidad autónoma que administra una o más comunas, sin dependencia jerárquica de la Presidencia de la República ni de los ministerios y, en general, cumple sus funciones sin la supeditación de otros organismos estatales aunque debe ajustarse a los preceptos constitucionales, legales y reglamentarios que poseen los integrantes de la administración del Estado (Contraloría General de la República, 1927-2012). La municipalidad tiene a su cargo los servicios básicos de educación y salud de la comuna o agrupación de comunas, así como otras funciones, como el aseo y ornato, la asistencia social y jurídica, entre otras.

Municipal DAEM: Departamento de Administración Educacional Municipal, que es parte de la estructura organizacional municipal.

Nivel de enseñanza: de acuerdo a la Ley General de Educación, la educación formal o regular está organizada en cuatro niveles: parvularia, básica, media y superior.

Nivel de transición: tercer nivel de la Educación Parvularia ofrecida a menores de 4 a 6 años de edad.

Nivel Medio Mayor: nivel de Educación Parvularia que acoge a estudiantes entre 3 y 4 años de edad.

Nivel Medio Menor: nivel de Educación Parvularia que acoge a estudiantes entre 2 y 3 años de edad.

Objetivos de Aprendizaje: son las habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes que los estudiantes deban aprender para dar cuenta de los Objetivos Generales correspondientes al nivel de enseñanza que estén cursado.

Otros Indicadores de la Calidad Educativa: constituyen un conjunto de índices que entregan información relativa al desarrollo personal y social de los alumnos, con el fin de ampliar el concepto de calidad educativa.

Particular: persona jurídica o natural, independiente del tipo de financiamiento utilizado para operar. Existen los establecimientos particulares pagados y particulares subvencionados.

Primer Nivel Transición: también conocido como Pre kínder, corresponde al nivel de Educación Parvularia que acoge a estudiantes de 4 a 5 años de edad.

Proyecto Educativo Institucional: instrumento que contiene en forma explícita, principios y objetivos que enmarcan la acción educativa de un establecimiento.

Reconocimiento Oficial: acto administrativo mediante el cual la autoridad entrega a un establecimiento educacional la facultad de certificar válida y autónomamente la aprobación de cada uno de los ciclos y niveles que conforman la Educación Regular.

Región: máxima unidad administrativa en que se divide el país.

Renta Total Mínima: renta compuesta por la Renta Básica Mínima Nacional, Bonificación Proporcional, Bonificación de Reconocimiento Profesional Base, Bonificación de Reconocimiento Profesional Mención, Planilla Suplementaria de la Bonificación Mensual, Complemento Asignación de Zona y la Planilla Complementaria (Dirección del Trabajo).

Rural: tipo de área geográfica donde existe un conjunto de viviendas concentradas o dispersas con población menor a 1.000 habitantes, o entre 1.001 y 2.000 habitantes, donde menos del 50% de la población económicamente activa se dedica a actividades secundarias y/o terciarias.

Sala cuna Mayor: nivel de Educación Parvularia que acoge a estudiantes entre 1 y 2 años de edad.

Sala cuna Menor: nivel de Educación Parvularia que acoge a estudiantes entre 84 días y un año de edad.

Segundo Nivel de Transición: también conocido como Kinder, corresponde al nivel de Educación Parvularia que acoge a estudiantes de 5 a 6 años de edad.

Servicio Civil: servicio público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, encargado de la implementación de políticas de gestión y desarrollo de personas y altos directivos, para promover un mejor empleo público y un Estado al servicio de los ciudadanos.

Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación: sistema creado por la Ley N° 20.529 de 2011 que tiene por finalidad mejorar la calidad de la educación que reciben los estudiantes chilenos. Está integrado por el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación.

Sostenedor: se refiere al tipo de persona natural o jurídica (institución), de la cual depende administrativamente un establecimiento.

Subvenciones: son los recursos económicos entregados por el Ministerio de Educación a la educación municipal y particular subvencionada.

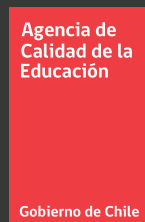
Universidad: tipo de institución de Educación Superior a la que compete en forma exclusiva, impartir grados académicos y títulos correspondientes a las carreras universitarias de agronomía, arquitectura, bioquímica, ingeniería civil, ingeniería comercial, ingeniería forestal, medicina, leyes, odontología, periodismo, psicología, química y farmacia, veterinaria, pedagogía media y básica. También es exclusivo de las universidades el otorgamiento de títulos de postgrado, tales como magísteres y doctorados.

Urbano: tipo de área geográfica donde existe una concentración de viviendas con una población sobre 2.000 habitantes, o entre 1.001 y 2.000 habitantes, con el 50% o más de su población económicamente activa dedicada a actividades secundarias y/o terciarias. Excepcionalmente, los centros que cumplen funciones de turismo y recreación con más de 250 viviendas concentradas y que no alcanzan el requisito de población, se consideran entidades urbanas. En consecuencia, el área urbana es el conjunto de las entidades urbanas.

Voucher: mecanismo de financiamiento basado en el subsidio a la demanda.

CENTRO DE ESTUDIOS
MINEDUC

Ministerio de Educación
Av. Libertador Bernardo O'Higgins N° 1371
Santiago • Chile



Superintendencia
de Educación