



Facultad de Ciencias de la Educación
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Programa de Magíster en Política y Gestión Educativa

**Nueva Educación Pública en Chile
Aportes comparados con otros países al debate
sobre su instalación**

Trabajo de Graduación para la obtención
del Grado Académico de
Magíster en Política y Gestión Educativa

Estudiante:
José Andrés Bravo Vergara.

Profesor Patrocinante:
Dr. Sebastián Donoso Díaz.

Talca, septiembre 2020

CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2022

Facultad de Ciencias de la Educación
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional
Programa de Magíster en Política y Gestión Educacional

**Nueva Educación Pública en Chile
Aportes comparados con otros países al debate
sobre su instalación**

Trabajo de Graduación para la obtención
del Grado Académico de
Magíster en Política y Gestión Educacional

Estudiante:
José Andrés Bravo Vergara.

Profesor Patrocinante:
Dr. Sebastián Donoso Díaz.

Talca, septiembre 2020

AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos a todos los que colaboraron directa e indirectamente a mi formación profesional, esto incluye a profesores y compañeros, que con sus saberes y experiencias contribuyeron a mi crecimiento y desarrollo.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi amado hijo que viene en camino, ha sido el principal motor para avanzar en mi vida.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
Resumen	7
Introducción	8-9
Capítulo I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS.....	10-13
1.1. Exposición General del Trabajo.....	10
1.2. Contextualización y Delimitación del Trabajo.....	11-12
1.3. Preguntas y/o Hipótesis que guían el Estudio.....	13
1.4. Objetivos del Estudio.....	13
1.4.1. Objetivo General	13
1.4.2. Objetivos Específicos	13
Capítulo II: REVISIÓN DE LA LITERATURA	
2.1. Las políticas públicas en la historia inicial de Chile	14-20
2.2. Los debates sobre el sentido de la educación pública	20-29
Capítulo III: MARCO METODOLÓGICO	
3.1. Tipo de estudio y características fundamentales.....	30
3.2. Descriptores empleados.....	30-31
Capítulo IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS	
4.1. Análisis comparativo de experiencias internacionales.....	32
4.1.1. Gestión de sistemas.....	32-34
4.1.2. Estructura Gobernanza del Sistema Educacional.....	34-38
4.1.3. Objetivo de las reformas.....	38-42
4.1.4. Año de iniciación de las políticas.....	42-43
4.1.5. Dimensiones que consideran las Reformas.....	43-44

4.1.6. Ámbitos o dimensiones del sistema que considera la reforma...	44-49
4.1.7. Principales resultados de la Reforma.....	49-53
4.1.8. Proyecciones y Desafíos.....	54-56
4.2 Síntesis de resultados.....	56-57
4.3. Características del sistema chileno.....	57
4.3.1 Tipo de Sistema.....	57
4.3.2 Gobernanza del sistema educacional	57
4.3.3 Objetivos de la reforma.....	58 -59
4.3.4 Principios orientadores del nuevo S. de Educación Pública.....	59-60
4.3.5 Año de iniciación.....	60
4.3.6 Dimensión que considera la Reforma.....	60
4.3.7 Ámbitos del sistema que considera (niveles o dimensiones).....	60-61
4.3.8 Cambios propuestos a generar.....	61-62
4.3.9 Principales resultados hasta el presente.....	63
4.3.10 Proyecciones y desafíos.....	63-64
Capítulo V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	65-72
FUENTES DE INFORMACIÓN	
Fuentes Bibliográficas	73-60
ANEXOS	
Anexo N° 1:	79-81

RESUMEN

El presente estudio busca documentar sistematizadamente algunas experiencias internacionales, sobre instalación y desarrollo de políticas educativas a nivel subnacional, para así derivar orientaciones para una mejor implementación de la Nueva Educación Pública (NEP) actualmente en proceso en Chile. El trabajo considera dar cuenta de algunos de los principales referentes internacionales en este ámbito, describiendo sus alcances, dimensiones, objetivos, contexto de algunos de sus resultados más significativos, a partir de fuentes secundarias.

Este estudio es de carácter cualitativo y descriptivo, no solamente por el objetivo que persigue sino además por el tipo de información en que se basa y sus criterios de análisis, en su desarrollo se apreciará una descripción histórica de las reformas educativas más relevantes de seis países miembros de la OCDE: México, Colombia, Nueva Zelanda, Australia, Inglaterra y Corea del Sur. Toda la información analizada de estas reformas contribuirá a un análisis comparativo con la NEP, que se está instalando actualmente en Chile, permitiendo aportar mediante una mirada internacional sobre las reformas educativas. Entre los principales resultados obtenidos en esta investigación, destaca la importancia de la autonomía y los acuerdos sociales, sobre todo en el nivel subnacional de gobernanza, siendo factores importantes a considerar para el logro de altos resultados en materia educacional.

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Grado, busca sistematizar algunas experiencias internacionales de políticas educativas a nivel subnacional, para así dar orientaciones de una mejor implementación de la Nueva Educación Pública (NEP), que se está implementando en Chile, a partir del año 2018. Con la ley N° 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública, modificando la institucionalidad vigente y agregando nuevos componentes al sistema, los cuales se encargarán de la gestión, administración y monitoreo de los establecimientos educacionales públicos del país.

Con la instalación de esta reforma educativa, se crearán 70 Servicios Locales de Educación Pública (SLE), de los cuales 11 ya están en desarrollo desde su puesta en marcha, asimismo, se contempla que ya en el 2021, los demás ya estarán operativos. Estos nuevos Servicios Locales asumirán responsabilidades económicas, administrativas y de gestión en el ámbito educativo, dando paso a una mayor autonomía política. En consecuencia, se busca romper con el carácter centralista que ha predominado, dando así mayor libertad a la toma de decisiones a estos nuevos referentes territoriales de organización y gestión del sistema. Asimismo, se crea también la Dirección de Educación Pública (DEP), ente rector del nuevo sistema. Ambas unidades son dependientes del Ministerio de Educación.

La Nueva Educación Pública establece un conjunto de fines, objetivos y principios para el sistema público, los cuales deben guiar el trabajo de cada actor que se desempeñe en él. De esta forma, el desafío de ésta, es garantizar que se cumplan efectivamente y que estos sean coherentes a nivel país.

Con la implementación de la NEP se busca fortalecer la educación pública, dando paso a un cambio en la base del antiguo sistema, con este proyecto se concreta el compromiso del Estado con la Educación como derecho social.

Este estudio pretende analizar algunos casos internacionales en este ámbito, sistemas subnacionales, para conocer sus avances, logros y resultados más significativos que pueden aportar al debate enriqueciendo las perspectivas para su implementación.

Es relevante la presente temática, pues permite ampliar las miradas con las cuales se observa la implementación de esta NEP, permitiendo una comparativa con otras reformas similares en educación, de países que pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Vale destacar que es una de las reformas educativas más importantes del último tiempo en Chile, por lo cual su estudio y análisis ofrecerá oportunidades para eventuales mejoras en su implementación.

La pregunta principal que genera esta investigación se relaciona con cuáles son los resultados o antecedentes que muestran otros países o territorios que han implementado políticas educacionales semejantes a las que se están instalando en Chile, además de que podemos extraer de estas experiencias.

La metodología que se utilizará para lograr estos objetivos y dar respuesta estas preguntas centrales, será un análisis descriptivo de las experiencias recopiladas, esto mediante variados tópicos que se utilizarán como puntos de comparación, pero se detallarán más adelante.

En el capítulo I, se podrá conocer la problematización de esta temática de este estudio, junto con los objetivos propuestos a lograr. En el capítulo II, se podrá apreciar una revisión de literatura, donde se describen las principales políticas educativas realizadas en la historia de Chile, desde sus inicios, junto con la descripción de la Nueva Educación Pública, tema relevante y eje de esta investigación. En el capítulo III, se describe el Marco Metodológico, donde se describen el modo que se utilizará para lograr el objetivo de este trabajo, principalmente utilizando la revisión bibliográfica. En el capítulo IV, se detalla en específico lo encontrado en cuanto a reformas educativas de países miembros de la OCDE, permitiendo obtener datos y experiencias relevantes de sus políticas educativas. Finalmente, en el capítulo V, se detallará un análisis y conclusiones de cómo pueden estas experiencias enriquecer y contribuir a la mejor implementación de la NEP en Chile.

Capítulo I

PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS

1.1. Exposición General del Trabajo

El propósito del trabajo es documentar sistematizadamente información relevante respecto del desarrollo de sistemas escolares de educación pública de otros países que permita ilustrar las tendencias y posibles desafíos del modelo chileno implementado a partir del año 2018, y vigente a la fecha, bajo un cronograma de desarrollo que invita a analizar con prudencia y fundamentos su evolución, ante la magnitud de los cambios que se han implementado en el país.

Para estos efectos se ha ordenado y sistematizado algunos de los principales antecedentes de territorios que se han planteado desafíos similares, ciertamente en contexto diferentes, de antecedentes que dicen relación con la instalación y desarrollo de la Nueva Institucionalidad de la Educación Pública, y sus respectivas unidades, a saber: la DEP, ente rector del nuevo sistema, constituyente de la orgánica del Ministerio de Educación (MINEDUC) y los SLE, nuevos referentes territoriales de organización y gestión del sistema.

El análisis considera dar cuenta de algunos de los principales referentes internacionales en este ámbito, describiendo sus alcances, dimensiones, objetivos, contexto de algunos de sus resultados más significativos, todo ello a partir de fuentes secundarias. Adicionalmente, en tanto la información lo permita, se caracterizarán algunos de los debates y dilemas que se enfrentaron en esos procesos.

En la primera parte del texto se da cuenta de la recopilación y estudio de bibliografía especializada (libros, artículos de revistas e informes) sobre sistemas nacionales y subnacionales (niveles intermedios en la administración) en diferentes países donde existe un mayor o menor grados de descentralización en educación. En razón de ello se procede a su exposición y análisis comparado.

En la segunda parte del texto se describirá los principales cambios y componentes que se pretende implementar a través de la Ley 21.040.

Finalmente, en la tercera parte se sugieren los puntos críticos del caso chileno a la luz de los antecedentes expuestos.

1.2. Contextualización y Delimitación del Trabajo

En la actualidad el sistema escolar chileno –en materia de su institucionalidad subnacional y nacional- se encuentra en un proceso de profunda transformación, y si bien los impactos de este proceso son aún muy acotados en función del cronograma de instalación de los nuevos SLE -solamente 11 de los 70 servicios operarán hasta fines del año 2021-, hito a partir del cual se evaluará la progresión del proceso para los años venideros, decisión que reside en el poder ejecutivo a partir de la propuesta de una Comisión de expertos sobre la materia.

Fue a partir de fines del año 2017 donde se pone en marcha un nuevo Sistema Nacional de Educación Pública a través de la Ley N° 21.040, dándose el paso inicial para crear una red de setenta SLE, que se encargaran de la administración de los establecimientos educacionales públicos del país, los que anteriormente estaban administrados por municipalidades y corporaciones municipales. Estos Servicios locales serán descentralizados en términos del concepto público sobre la materia, y su coordinación dependerá de la DEP, asentada en el Ministerio y de dependencia directa del ministro(a). Estos nuevos organismos tendrán funciones y atribuciones independientes y propias, para así lograr un completo desarrollo y gestión de los establecimientos educacionales.

La nueva institucionalidad pública es una propuesta de organización del sistema, no implica un nuevo diseño educativo- curricular, más allá de los Proyectos Educativos Institucionales que podrían gestarse, en lo fundamental ni implican ninguna transformación directa en ese ámbito.

Desde la instalación del denominado proceso de municipalización de la educación pública, a partir de los años 80, que implicó el traspaso sin mediar instancias de preparación significativas de la gestión de los establecimientos y del personal docente y no docente desde el Ministerio de Educación a los Municipios, a los cuales se asignaron responsabilidades económicas y administrativas en el ámbito educativo, dejando de lado la autonomía política.

En consecuencia, la descentralización de la educación ha sido un proceso parcial, sigue predominando el carácter centralista desde comienzos de nuestra historia, donde el diseño del currículum, aspectos técnico-pedagógicos, textos de estudio, supervisión y evaluación, entre otros, sigue siendo facultad del poder central. No obstante, la propiedad de los establecimientos y la dependencia de todo su personal no son atributos del Ministerio, lo que complica la gestión, estableciendo una dimensión de mayor complejidad que fue puesta recurrentemente como un aspecto clave de la débil gestión Ministerio - Municipio (Consejos Asesor, 2006).

La Nueva Política Pública que termina en la NEP, aspira alcanzar una mayor autonomía de los Servicios Locales, generada a partir de una mayor descentralización política que impacta en la gestión. La creación de un nivel

intermedio del sistema educacional, sin dependencia directa del Gobierno local, tiene esa finalidad.

Los principios orientadores en los que se basa esta política en curso son; calidad integral, mejora continua de la calidad, cobertura nacional y garantía de acceso, desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades, colaboración y trabajo en red, proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana, pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad, formación ciudadana y valores republicanos, e integración con el entorno y la comunidad. (Ley N° 21.040).

Para alcanzar todo lo anterior, la desmunicipalización de la educación pública y su nueva institucionalidad son piezas claves, ya que permite modificar el orden institucional vigente, donde la educación es vista desde un punto de vista económico, basado en la ley de oferta y demanda del mercado, desde que se promovió la privatización y en el que las escuelas compiten para atraer a sus estudiantes.

Es por esto que abordar la complejidad de esta reforma, es de relevancia, ya que significa un hito o avance de alta consideración, tras casi cuarenta años de historia educacional del país, en el que la educación pública se encontraba debilitada por una propuesta estructural de Cuasi- Mercado (Joiko, 2012), con bajos niveles de matrícula, resultados, calidad y otra serie de limitaciones, asimismo la mayor parte de las políticas educativas que se realizaron en los últimos años, no han sido necesariamente para consolidar la educación pública, como debería ser; buscar el bien mayor, el cual es garantizar la educación como un Derecho Social. En general, esta reforma busca modificar las bases de nuestro sistema educacional.

Ahora bien, para comprender el contexto histórico que da origen a la nueva política educativa, hay que retroceder al movimiento universitario del año 2011 bajo el gobierno del presidente Piñera, donde se instala como tema central el fortalecimiento de la educación pública, proceso al cual con antelación el Gobierno de Bachelet había indicado algunas orientaciones, todas sin mayor impacto. Años más tarde, en el segundo mandato de la presidenta Bachelet, esta idea se materializó y se presentó el proyecto de ley, que finalmente pone fin y da inicio a una nueva educación pública, aprobándose en noviembre de 2017 su texto definitivo por el parlamento.

En razón de lo expuesto, el trabajo se dirige a relevar los aportes de otros contextos socioculturales en el diseño e implementación de estrategias de cambio de la educación pública en el plano organizacional, y en razón de ello, tras su comparación, proponer orientaciones, entendidas como elementos críticos a considerar para la implementación del sistema chileno que está recién en su fase inicial.

1.3 Preguntas que guían el Estudio

Por tratarse de un estudio descriptivo, a partir de datos secundarios, se proponer interrogantes que se busca dilucidar a lo largo del trabajo:

- ¿Qué resultados o antecedentes muestran otros países o territorios que han implementado políticas educacionales semejantes a las que se están instalando en Chile?
- ¿Qué desafíos o dificultades se logran describir al conocer el estado de su implementación?
- ¿Qué lecciones se pueden desprender de los casos analizados para la instalación de la Nueva Educación Pública en Chile?

1.4 Objetivos del Estudio

1.4.1. Objetivo General

Derivar orientaciones para la mejor implementación de la NEP en sus diversos ámbitos, a partir del análisis de algunas experiencias internacionales relevantes en este campo, sobre instalación y desarrollo de políticas educativas a nivel subnacional.

1.4.2. Objetivos Específicos

1. Describir experiencias internacionales sobre política educativas a nivel subnacional, identificando su desarrollo y resultados por medio de registros documentales.
2. Caracterizar a la Nueva Educación Pública y a los Servicios Locales de Educación, mediante el estudio de sus objetivos y leyes que describen su implementación.
3. Sistematizar experiencias internacionales, comparándolos con la implementación de la nueva política de educación pública que se está instalando en Chile.

Capítulo II REVISIÓN DE LITERATURA

2.1 Las políticas públicas en la historia inicial de Chile

La educación en Chile tuvo un desarrollo tardío respecto de los países que en los siglos XVII, XVIII y parte del siglo XIX eran líderes en la región Latinoamericana. En segundo lugar, este avance fue lento, esencialmente por problemas de recursos financieros del país, y también por las escasas capacidades que tenía el sistema en materia de recursos humanos, y desigual, probablemente producto de muchos factores, entre ellos las guerras y la colonización española (Serrano, Ponce de León, Rengifo, 2012). Según Bellei (2018), el territorio de Chile fue visto por las autoridades monárquicas de la época, como marginal y pobre, generando así un trato desdeñado en cuanto a educación, donde la educación formal era casi inexistente, salvo para un selecto grupo dirigente que recibía principalmente educación de manos de instituciones religiosas e instructores privados que los asistían en sus casas, y los más potentados haciendo estudios profesionales en Lima o Buenos Aires.

En las primeras décadas de vida independiente como país, incluso más allá en el tiempo, muchas de estas precariedades en educación se mantuvieron vigentes, si bien la Constitución de 1833 estableció que “la educación pública es una atención preferente del Gobierno” especificando a la vez que ésta era una de las principales funciones de las municipalidades, a saber, promover la educación en su territorio, utilizando sus fondos para cuidar las escuelas primarias y otros establecimientos de educación, este impulso educacional resultó débil para las necesidades de la época (Adlerstein. [y otros 35 autores]. 2020). Según Adlerstein et al., (2020) pp. 279-280 “A pesar de la pobreza del país y de las urgencias de poner en marcha el Estado, la economía y el orden social, en la primera parte del siglo XIX se instalaron los tres componentes centrales del sistema educacional: una visión del Estado como responsable de la función educativa, un sistema de educación primaria, secundaria y superior estatal y la colaboración regulada de provisión del servicio educativo por parte de privados. Sobre estos tres pilares, nuestro sistema educacional floreció, sin interrupciones y con pocos cambios, hasta los años 60 del siglo pasado”.

Es a mediados del siglo XIX donde se puede apreciar los primeros indicios más claros sobre la participación del Estado –con mayor compromiso- en la educación, ello por el avance en la construcción de un sistema educacional escolar, medio y también superior, fundándose la Universidad de Chile y la Escuela Normal de Preceptores, ambas instituciones durante el año de 1842.

Posteriormente en 1860, se promulga la Ley de Instrucción Primaria, la cual establece la responsabilidad del Estado en este campo específico, comprometiéndose -al menos en el discurso- con la provisión de educación gratuita a la población, además la ley refuerza la obligación del Estado de proveer, fijar los contenidos y supervisar a la educación primaria. Establece que la instrucción será gratuita e incluirá a las personas de uno y otro sexo. Los preceptores con esto obtienen la condición de empleados públicos con derecho a jubilación.

“La ley tuvo un impacto inmediato en las comunidades, en los vínculos internos y con el Estado, al hacer de sus peticiones un derecho” (Serrano et al., 2012, p.159) y agrega que el Estado levantó escuelas como respuesta a las demandas de la población. Así, entre 1853 y 1899 el total de primarias creció de 561 a 1.873, el 74.9% de ellas eran públicas y educaban al 76.1% de los estudiantes (Ibid, p.238). De esta manera se cierra el ciclo fundacional, al menos en lo que respecta a los principios básicos del sistema de educación primaria y a su relación con el Estado” (Adlerstein et al., 2020, pp. 281-282). Lamentablemente, por las restricciones de recursos financieros, capacidad física y dotación docente, terminó beneficiando a una fracción menor de la población principalmente de aquellos sectores socioeconómicos altos y medios (Bellei y Pérez 2010; Núñez 2015).

Desde entonces, y pese a los insignes esfuerzos del siglo XX por masificar la educación pública, mediante una serie de reformas impulsadas por los gobiernos más diligentes en este campo, traducidos a buenos estándares cuantitativos y no tan potentes en lo cualitativo (Donoso, 2005), persiste en grado no menor un carácter elitista, generando un desarrollo educacional lento y desigual, pues los municipios no logran promover en plenitud la educación en su población y la Iglesia Católica, mantiene su enfoque principal por educar a la élite del país (Bellei, 2018).

Chile, bajo el concepto del “Estado Docente” - que asumen la idea de un Estado responsable de provisión y dirección del proceso educativo de la nación- tuvo un carácter centralista, burocrático y altamente jerárquico (Núñez, 1984), consolidándose bajo estos preceptos, en la segunda década del siglo XX, con la creación del Ministerio de Educación en 1927, donde “se concentró las funciones normativas, curriculares, supervisoras, administrativas y financieras del conjunto del sistema escolar. Quedaron desplazadas así las municipalidades, la Universidad de Chile y otros ministerios, que aún cumplían roles parciales heredados del siglo anterior” (Bellei, 2018, p. 22). Es necesario destacar que el Estado Docente prevaleció hasta la década de los setenta del siglo pasado. “La Constitución Política de 1925, vigente hasta 1973, mantuvo las prerrogativas del Estado en la educación nacional y garantizó la libertad de enseñanza. El Gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva fue el último gran resplandor del Estado Docente” (Adlerstein et al., 2020, p. 284).

Dicha administración centralista y con una escasa participación de las comunidades recibió duras críticas de parte de los educadores progresistas, proponiéndole varios cambios que no tuvieron éxito. El sistema educacional chileno, durante el siglo XX, se afianza sobre el crecimiento cuantitativo de sus indicadores, pero volviéndose cada vez más burocrático y difícil de gestionar (Bellei, 2018. p. 22).

En este marco destacan los avances que se lograron durante el siglo XX en materia de educación, mediante la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria -en 1920-, donde se consagra la obligatoriedad de cuatro años de escolaridad para todos los niños y niñas del país (lo que no implicó su cumplimiento en el corto plazo), posteriormente, en la Reforma Educacional de 1928 se incrementó esta obligatoriedad a seis años, luego en 1965 a ocho años, con esto y otras medidas como la creación de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) 1964 y el Centro de Perfeccionamiento, Investigación y Experimentación Pedagógica (CPEIP) 1967, se generó un fortalecimiento de la educación pública, y finalmente el año 2003 se establece la obligatoriedad de la enseñanza media -12 años (Gobierno de Chile, 2015).

Continuando con el desarrollo de las políticas educativas a finales del siglo XX, se puede destacar la implementación de una serie de reformas educativas, las cuales han tenido diversos objetivos; como ampliar la cobertura escolar, mejorar los resultados de los aprendizajes, modificar el currículum, potenciar la carrera docente, etc. Todos estos cambios se tienen que entender bajo la lógica de un contexto y de acuerdo a las necesidades de cada periodo.

En el texto señalado por Bellei, “Evolución de las políticas educacionales en Chile: 1980- 2014”, las reformas educativas se pueden estudiar en tres grandes etapas desde la llegada del Régimen Militar hasta la actualidad:

La primera, se extiende desde 1980 hasta 1990, en la cual se realizan grandes cambios que se mantienen hasta la actualidad entre los que destacan; la mercantilización de la educación, es decir, el sistema escolar comenzó a funcionar bajo la lógica de mercado, el Estado empezó a subsidiar a cada alumno matriculado, lo que fomentó la competencia entre las escuelas. Asimismo, la administración de la educación se traspasó a los municipios, las instituciones de educación privadas van a poder acceder a fondos estatales y se crea un sistema de medición de los aprendizajes de los estudiantes conocido como Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), además que “se desreguló la profesión docente y flexibilizó el Currículum Nacional” (Bellei, 2015, p. 24). Como resultado de las reformas implementadas en la década de los ochenta, se puede observar un aumento de la participación de instituciones privadas en la educación y la ampliación de las brechas socioeconómicas entre los estudiantes.

La ex mandataria Michelle Bachelet en su discurso presidencial del año 2015 N° 1174-363 a la Cámara de Diputados menciona que:

Entre 1973 y 1990, la educación chilena sufrió numerosos cambios estructurales en su regulación, financiamiento e institucionalidad. Estos cambios modificaron profundamente sus bases y afectaron el creciente desarrollo del sistema educativo que Chile venía experimentando. El nuevo modelo socavó el compromiso del Estado con la educación pública e instauró una extrema desregulación del sistema (Gobierno de Chile, 2015, p.5).

La municipalización de la educación chilena tuvo serios problemas, ligados a las características y diferencias de los municipios, que impidieron ofertar una educación pública con estándares equivalentes en todo el país. Los municipios chilenos son muy heterogéneos en tamaño, capacidades y medios económicos; les resulta difícil sostener políticas de mediano y largo plazo, porque ellos dependen de ciclos políticos electorales de cuatro años (Adlerstein et al., 2020, p. 286).

Este modelo educativo en Chile, acentuó fuertemente la segregación del sistema educativo llegando a ser uno de los mayores del mundo, con un índice de Gini de 53.0, en contraste con Finlandia que posee 9.0, o con USA con 26 y con otros países latinoamericanos como Argentina y Brasil con 39.0 (Dupriez, 2010).

En suma, el actual esquema de educación municipal no pudo garantizar una gestión estable en el tiempo que permitiera procesos de mejoramientos continuos y crecientes en todo el territorio, porque estuvo sujeta a la voluntad y a las proyecciones electorales de cada alcalde; tampoco pudo asegurar equidad en las oportunidades de aprendizaje a lo largo del país, porque existe una gran diversidad de capacidades, recursos y prioridades y porque no todos los municipios han asumido las responsabilidades por sus resultados (Adlerstein et al., 2020, p. 286).

En la segunda etapa de las políticas, a juicio de Bellei, se implementan políticas educativas entre 1990 y 2006, una de ellas es la promulgación del Estatuto Laboral Docente, mediante el cual se dispuso de una regulación laboral especial para los profesores. En este periodo, los resultados del SIMCE comienzan a ser públicos. En la década de los noventa, se crea un programa con el objetivo de mejorar el sistema educacional, llamado P-900 (Programa de las 900 escuelas), que tenía como finalidad asistir a alumnos de bajos recursos de las zonas urbanas del país. En esta misma línea, se crea un plan denominado programa MECE-Básica, MECE-Rural, MECE-Media, todos estos programas tenían diferentes objetivos y estrategias, con el fin de mejorar la labor de los profesores y el aprendizaje de los alumnos. En esta etapa el Estado invirtió considerablemente en

educación, a través de materiales para mejorar el trabajo escolar, asimismo los “programas de mejoramiento educacional de los años noventa abordaron los problemas de calidad y equidad” (Bellei, 2015. p.28).

“Durante la década de los noventa, los gobiernos democráticos desplegaron numerosas iniciativas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación para todo el sistema” (Gobierno de Chile, 2015. p.7).

En el año 1996 se dio inicio a una Reforma Educacional que comprendía diferentes cambios en base a cuatro pilares; el primero de ellos tenía como objetivo continuar con los programas de mejoramiento educacional; el segundo estaba enfocado en la formación docente, con el incentivo docente a través de bonos Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), se aumenta el monto de subvención escolar por alumno; el tercer pilar se basa en una reforma curricular tanto en educación básica como media, nuevos planes y programas con objetivos y contenidos en todas las asignaturas; y por último la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC).

Desde el año 2000 se empezó a analizar y evaluar el impacto de todas estas reformas, sin embargo, los resultados no fueron los más óptimos, ya que en la medición de las pruebas estandarizadas como SIMCE, PISA y TIMSS se mantuvieron y estancaron los resultados, a pesar de la alta inversión estatal no había mejorado la calidad de la educación. Tras la evaluación de estos resultados, se forjó una “reforma de la reforma” (Bellei, 2015. p.36).

“Desde el 2000 en adelante, se avanzó en la elaboración de instrumentos de política educativa más sofisticados, centrados en las prácticas de trabajo escolar y en el mejoramiento de los procesos de enseñanza para el aprendizaje” (Gobierno de Chile, 2015, p.8).

Entrando en el siglo XXI en Chile, a partir del año 2006 se da inicio a la tercera y última etapa según Bellei, se destacan algunos hitos como el movimiento estudiantil secundario, que buscaba mejorar la educación pública; hacerla gratuita, sin lucro y de calidad. Tras las protestas estudiantiles de este periodo, el gobierno realiza diversas transformaciones; se aprobó la Ley General de Educación (LGE) 2009), el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), la Superintendencia de Educación, la Agencia de Calidad, asimismo se prohíbe la selección académica en educación básica, se reestructura el sistema escolar estableciendo seis años para enseñanza básica y seis años para enseñanza media, se aprueba la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP-2008) que permite aumentar la subvención escolar para alumnos de menor ingreso económico (Bellei, 2015).

Desde el año 2010 en adelante se ve caracterizado nuevamente por las movilizaciones estudiantiles, pero esta vez de la educación superior. El gobierno responde a las peticiones universitarias con diversas medidas, una de ellas la

modificación a LGE. Asimismo, en esta etapa se da énfasis a la aplicación de pruebas estandarizadas, especialmente las del SIMCE. En cuanto a las demandas, se respondió implementando un sistema de becas para la educación superior, becas para ingresar a la carrera de pedagogía, becas de formación de directivos. De la misma forma, se crearon sesenta liceos de excelencia y por último se realizó una reforma curricular (Bellei, 2015).

Por otro lado, en los últimos años se ha buscado reducir la mercantilización de la educación, eliminar el lucro, terminar con la selección académica, eliminar gradualmente el copago, mejorar las condiciones laborales y la formación de los profesores a través de una nueva carrera docente. Actualmente el debate sobre la educación sigue en base a estas temáticas, buscando ser un Estado evaluador de las reformas (Bellei, 2015).

En la actualidad la educación pública chilena enfrenta una crisis de enorme magnitud, que no está respondiendo a sus objetivos sociales, lo cual pone en riesgo su existencia como actor clave en el sistema. Entre las principales debilidades que afectan a la educación pública están; pérdida de matrícula, baja calidad y una institucionalidad inadecuada (Bellei, Contreras y Valenzuela, 2010).

A nuestro juicio, para resolver los problemas de institucionalidad que afectan la capacidad del país de ofrecer una educación pública de calidad es necesario crear entidades administradoras que tomen la forma de corporaciones de derecho público, con giro único educacional, autónomas y especializadas, descentralizadas administrativa y financieramente, responsabilizadas de los establecimientos públicos en una determinada área geográfica, con un mandato claro que evite la dilución de incentivos (Bellei et al., 2010, p. 242).

En el 2017, surge una de las reformas de mayor dimensión para fortalecer la educación pública, la ley N° 21.040, uno de los cambios más radicales que se ha implementado como política pública en el último tiempo, tanto así, como la reforma que se hizo en el periodo militar de traspaso de la educación a las municipalidades.

En la actualidad el escenario es diferente, puesto que esta ley tiene como objetivo la desmunicipalización de la educación, a través de la creación de nuevos organismos y actores, los cuales modifican el antiguo sistema de administración de la educación. Este nuevo sistema tiene como lineamientos generales mejorar la calidad de la educación y los aprendizajes, para así fortalecer la educación pública (Bellei et al., 2018).

La nueva Educación Pública busca garantizar una educación de calidad; entregando oportunidades y herramientas a los y las estudiantes, que les permita desarrollarse durante su trayectoria

educativa, centrándose en aprendizajes para el siglo XXI y en una convivencia sana e inclusiva dentro de la comunidad educativa (Educación Pública, 2020).

2.2 Los debates sobre el sentido de la educación pública

La educación pública tiene una estrecha relación con el Estado. El fundamento de esta se basa en la búsqueda de objetivos sociales y colectivos. La educación tiene un carácter público, el cual es de cierta independencia de quien la provea o la financie. El carácter público de toda educación tiene tres fundamentos; en primer lugar, satisface un derecho, en segundo lugar, se cumple una obligación constitucional y por último garantiza la fe pública en los títulos y grados que las personas manifiestan poseer. Sin embargo, el hecho de que la educación tenga una finalidad pública, no significa que toda educación sea pública (Bellei et al., 2010).

Según UNESCO (organismo de las Naciones Unidas encargado de la educación y la cultura), la definición de un Establecimiento es de Enseñanza Pública cuando:

es controlado y gestionado por una autoridad pública o un organismo escolar público (nacional/federal, estatal/provincial o local), independientemente del origen de los recursos financieros”, y que un Establecimiento es de Enseñanza Privada cuando se trata de un Establecimiento controlado y gestionado por una organización no gubernamental (iglesia, sindicato o empresa), independientemente de que reciba o no fondos públicos (Bellei et al., 2010, p. 227).

La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), concibe un establecimiento público cuando:

una institución es clasificada como pública si el control final descansa en (1) una autoridad o agencia educacional pública o (2) un cuerpo de gobierno (Consejo, Comité, etc.), donde la mayoría de sus miembros son designados por una autoridad pública o elegidos por una franquicia pública; (...) una institución es clasificada como privada si el control final descansa en una organización no-gubernamental (por ejemplo, una iglesia, una sociedad comercial, o una empresa), o si su Consejo de Gobierno está constituido mayoritariamente por miembros no elegidos por una agencia pública (Bellei et al., 2010, p. 227).

Dentro de las definiciones de Educación Pública se destacan la de algunos académicos e investigadores en Educación, que se encuentran en el Cuaderno de Educación N° 69, noviembre de 2015, Facultad de Educación, de la Universidad Alberto Hurtado:

La educación pública es aquella a la que tiene derecho cualquier

ciudadano/a chileno sin ninguna distinción de origen racial o étnico, de religión, de capacidades físicas y mentales, y de base socioeconómica. Su foco central es el desarrollo individual y social de todos los ciudadanos, y el logro de las herramientas centrales (intelectuales y prácticas) para funcionar activamente en la sociedad y contribuir de ese modo al fortalecimiento de la democracia, incluyendo el manejo de las habilidades requeridas para comprender, analizar y promover lo requerido para una sociedad justa. La educación pública es preocupación de todos los ciudadanos, pero responsabilidad en su conducción y calidad del Estado (Ávalos, 2015).

La Educación pública es el sistema educacional nacional gestionado y financiado por el Estado, con el objetivo de garantizar acceso a la educación a toda la población sin discriminación alguna, con el propósito de materializar el proyecto país a través de la formación de las futuras generaciones. Si bien puede haber en la educación pública diferentes proyectos educativos que respondan a especificidades locales, ellos deben articularse en torno a esta visión común de modo que sea posible la construcción de este proyecto colectivo (Meckes, 2015).

Según estas definiciones la educación pública tiene ciertas características, en primer lugar, es un derecho, el cual está establecido constitucionalmente, por lo tanto, es un derecho individual, sin ninguna distinción. A su vez se considera un bien público, ya que debe ser administrada y financiada por instituciones del Estado. Y por último estas visiones, se complementan con lo que sostiene Atria: la educación pública debe ser gratuita. Al ser pública esta debería ser considerada como un derecho social, lo que significa que su acceso debe ser gratuito en todas las instituciones públicas, promovido por el Estado, por lo tanto, la educación pública es aquella provista por establecimientos de propiedad del Estado (Atria, 2014).

Los objetivos sociales y propósitos de interés colectivo que persigue la educación pública son el argumento central de su existencia y prioridad. Los objetivos de la educación pública se pueden agrupar en cuatro dimensiones: desarrollar tipos de proyectos educativos considerados de interés común, garantizar la existencia de proyectos educativos no particularistas o excluyentes, garantizar el derecho constitucional de todos (social y geográficamente) a la educación obligatoria y gratuita y fijar un estándar práctico de calidad para el conjunto del sistema escolar, promoviendo la búsqueda de la excelencia en sus escuelas y, por extensión, en las escuelas privadas (Bellei et al., 2010).

En el artículo 2 de la ley 21.040 se menciona los fines de la educación pública “La educación pública está orientada al pleno desarrollo de los estudiantes, de acuerdo a sus necesidades y características. Procura una formación integral de

las personas, velando por su desarrollo espiritual, social, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, entre otros, y estimulando el desarrollo de la creatividad, la capacidad crítica, la participación ciudadana y los valores democráticos” (Ley 21.040, Congreso Nacional).

En Chile se establece el derecho a educación en tres niveles; educación preescolar, básica y enseñanza media. Las familias tienen la obligación de enviar a sus hijos a la escuela hasta terminar la enseñanza media. Sin embargo, la educación preescolar no es requisito para ingresar a primer ciclo de enseñanza básica.

La educación parvularia, es el primer nivel educativo del sistema, están orientados a los niños de 0 a 6 años de edad, la cual comprende tres niveles: sala cuna, nivel medio y nivel de transición. La enseñanza básica, de ocho años de duración, abarca a niños de 6 a 14 años de edad. Esta se encuentra dividida en dos ciclos; el primer ciclo es de 1° a 4° básico y el segundo es de 5° a 8° básico.

Luego está la enseñanza media, la cual tiene una duración de cuatro años, está dividida en diferentes modalidades; Enseñanza Media Científico-Humanista (EMCH), Técnico-Profesional (EMTP), y Artística. Tanto la enseñanza básica y educación media son obligatorias, por lo que son doce años de escolaridad obligatoria que van desde los 6 a 18 años de edad. Por último, está la enseñanza superior, que no es obligatoria, donde existen cuatro tipos de establecimientos: Centro de Formación Técnica (CFT), Instituto Profesional (IP), Universidades y las Instituciones de educación superior de las Fuerzas Armadas (FF. AA).

El Estado de Chile otorga educación pública y gratuita desde educación parvularia (desde los 85 días) hasta la educación media (MINEDUC, 2020).

En el mensaje presidencial N° 1174-363 de la presidenta Michelle Bachelet en noviembre 2015, que envía a la Cámara de Diputados menciona que el sentido de la educación pública es:

Aquella que tiene el mandato y la obligación de hacer todo lo que esté a su alcance para asegurar, de manera permanente y siempre renovada, los cimientos de una convivencia republicana y democrática, garantizando a todos y a todas, sin discriminación alguna, el acceso al conocimiento, la formación en actitudes y valores y el desarrollo de habilidades que nos permitan ser constructores de nuestras propias vidas, de nuestra cultura y nuestro futuro como Nación (Gobierno de Chile, 2015, p. 2).

Con estas palabras, se busca renovar y fortalecer la educación pública, cuya responsabilidad es del Estado, donde este se hace garante efectivo del derecho a

educación. Pese a la implementación de políticas para fortalecer la educación de carácter pública, esta ha ido a la baja sostenida de la matrícula:

Pese a este contexto adverso, al cierre de más de mil establecimientos educacionales públicos desde 1994 a la fecha, y a una considerable disminución de su matrícula escolar en casi 600 mil estudiantes entre el 2000 y el 2015, la educación pública ha mantenido sus servicios abiertos a toda la comunidad (Gobierno de Chile, 2015, p.9).

En Chile, la educación pública municipal ha experimentado una baja sostenida en la matrícula, por aspectos demográficos, oferta territorial y cambio en la preferencia de los padres, entre otros motivos. En muchos casos la educación pública atiende alumnos que no tienen otra opción – ya sea por factores económicos, ubicación geográfica u otros (Cabezas, Irrázaval, Hochschild, 2016, p.2).

Numerosos estudios, entre ellos los informes de la OCDE sobre política educacional (2004), del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) y del Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2011), han dejado de manifiesto los problemas que presenta la institucionalidad en la educación pública a lo largo del territorio (Gobierno de Chile, 2015).

En el informe final el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación destaca la importancia del fortalecimiento de la educación pública, asegurar la igualdad de oportunidades y mantener la descentralización del sistema educacional. El Consejo considera que para mejorar el desempeño del sistema educacional estatal existente es fundamental rediseñar la institucionalidad vigente. Según el Consejo esta modificación de la institucionalidad de carácter estatal tiene que contar con ciertos criterios básicos, los cuales debe poseer un nuevo “órgano” público encargado de la administración del sistema educacional estatal, en el informe se da el nombre de “Entidad Administradora de Educación Pública”. Entre los criterios a satisfacer por las entidades administradoras de educación pública están: su única función será la gestión de los establecimientos educacionales públicos, cada entidad se hará responsable de la administración de una zona geográfica determinada, se integrarán funciones de gestión administrativo-financiera con las de gestión técnico-pedagógica, reorganización de financiamiento educacional, supervisión y control sobre los establecimientos educacionales, entre otras (Consejo Asesor Presidencial, 2006).

El Consejo concuerda que el desempeño del actual sistema de administración municipal de la educación es negativo. Hay acuerdo en un conjunto de condiciones que explican las falencias del sistema municipal, un financiamiento insuficiente para las obligaciones que poseen, disolución de responsabilidades entre el Ministerio y los municipios, escasa transferencia de competencias a las escuelas,

relación desigual entre el sector municipal y el particular subvencionado (Consejo Asesor Presidencial, 2006, p. 115).

El movimiento estudiantil secundario en el 2006, más las propuestas del Consejo Asesor Presidencial del mismo año, dieron inicio al proceso de renovación de la educación pública en el gobierno de la presidenta Bachelet (Bellei, 2010).

Pese a todas las dificultades y compleja realidad que la educación pública enfrenta, el Estado tiene el deber y la obligación de garantizarla, tal cual lo expresa la ex presidenta Bachelet en su mensaje año 2015, N° 1174-363 a la Cámara de Diputados:

En efecto, nunca, desde los primeros decenios del siglo XIX, la educación pública había atendido a una proporción tan baja de la población escolar y nunca su imagen se había visto abiertamente deteriorada. La educación que el Estado provee y administra a través de las municipalidades se encuentra hoy en sumomento más crítico (Gobierno de Chile, 2015, p.11).

En el mismo discurso que elaboró la mandataria por esos años, se logra identificar cuatro problemáticas que se deberán abordar a través de la NEP, los cuales son: la ausencia de horizontes de desarrollo y proyección de largo plazo, la baja rendición de cuentas y dilución de responsabilidades, las capacidades dispares e insuficientes y la atomización y escala inadecuada (Gobierno de Chile, 2015).

A continuación, se detallarán cada una de ellas:

a. Ausencia de horizontes de desarrollo y proyección de largo plazo

En el actual esquema institucional, si bien consagra la búsqueda de la equidad, calidad y el desarrollo de la educación pública en el territorio, ésta depende fuertemente de la voluntad de sus autoridades municipales, haciendo que reciban una excesiva influencia de los ciclos políticos-electorales, afectando a la educación pública en referencia a la continuidad de sus políticas.

Políticas, gestiones y equipos de trabajo, en general se ven discontinuados al cambiar las autoridades municipales, lo que dificulta el trabajo de los equipos directivos de los establecimientos educacionales y obstaculiza la implementación y evaluación de las orientaciones nacionales y locales. Se impide así una gestión educacional fundada en diagnósticos adecuados y en criterios técnicos, capaz de planificar en el mediano y largo plazo las políticas y acciones que garanticen los aprendizajes de los estudiantes, asegurando la existencia y continuidad de los ciclos de mejora educativa en cada establecimiento educacional (Gobierno de Chile,

2015. pp.14-15).

b. Baja rendición de cuentas y dilución de responsabilidades

Actualmente y mayormente en la administración municipal, existe una nula o baja rendición de cuentas en el aspecto educacional, incluso no se perciben como prioridad entre los deberes que la ciudadanía percibe de los municipios (Gobierno de Chile, 2015).

El modelo actual presenta una ambigua delimitación de responsabilidades. Mientras el rol administrativo recae por entero en los municipios, el rol técnico- pedagógico queda en segundo plano, siendo entregado mayormente a las estructuras del Ministerio de Educación. La educación parvularia tampoco escapa a esta problemática, no teniendo las municipalidades responsabilidades claras frente a los procesos y resultados pedagógicos, educativos o nutricionales de las salas cuna y jardines infantiles, que hoy administran por vía de transferencias de fondos desde la JUNJI (Gobierno de Chile, 2015, p.15).

En este esquema se diluyen las responsabilidades sobre todo los actores responsables, limitando el desarrollo de políticas coherentes, e impidiendo una gestión y una planificación educativa que abarque las necesidades integrales del sistema (Gobierno de Chile, 2015).

c. Capacidades dispares e insuficientes

Esta problemática se refiere a la “insuficiencia y disparidad de capacidades y recursos que poseen los municipios chilenos para dar cuenta de las exigencias que significa administrar los establecimientos educacionales” (Gobierno de Chile, 2015. p.16).

Según datos para 2013 y 2014 del Sistema Nacional de Información Municipal (SINIM), del total de recursos adicionales que entre todos los municipios declaran destinar a educación, el 70% se concentra en el 25% de las comunas del país. Los datos también muestran que la tendencia es a que existan mayores aportes municipales en aquellas comunas en donde los estudiantes son, en promedio, socialmente más aventajados, contribuyendo de esa manera a acentuar las desigualdades (Gobierno de Chile, 2015, p.16).

d. Atomización y escala inadecuada

Esto apunta a una característica de la educación municipalizada, en donde los 345 municipios del país se asumen como sostenedores aislados e independientes, con escasa coordinación territorial y una dinámica de funcionamiento desarticulado,

junto con las diferencias de tamaño entre cada una de los municipios.

Nuestra escala comunal no permite garantizar adecuados niveles de sustentabilidad ni el desarrollo de las condiciones que se requieren para asegurar calidad y equidad en el conjunto del sistema. Estudios recientes, como el trabajo de los economistas Hanushek, Link y Woessman (2013), apoyan dicha constatación, evidenciando que una acentuada descentralización a escala local o de escuela, no constituye un esquema recomendable para garantizar la calidad de los sistemas educativos en los países en vías de desarrollo como Chile. Si miramos, además, a los Estados con altos logros en calidad y equidad educativa, y que han alojado su gestión educacional en los municipios, vemos que se trata de países que gozan de grados de desigualdad social y económica considerablemente inferiores a los de nuestro país, además de poseer, mayoritariamente, una matrícula pública cercana al 100% (Gobierno de Chile, 2015, p.18).

Lamentablemente estas problemáticas inciden directa e indirectamente en la calidad de los aprendizajes y de la enseñanza que los establecimientos educacionales puedan lograr. El esquema municipal de administración educativa ha demostrado, debilidades y ausencias mayores. Por lo tanto, su poder para garantizar la calidad y equidad de la educación pública en todo el territorio, es débil y en algunos casos, inexistente (Gobierno de Chile, 2015).

Por ello, el presente proyecto propone una nueva estructura institucional para la educación pública, capaz de hacerse cargo de ejecutar y desarrollar los deberes señalados más arriba. Se busca así generar una nueva relación del Estado con sus establecimientos educacionales y una nueva alianza con las familias y las comunidades; para que los primeros puedan focalizarse en su trabajo pedagógico y fortalecer su rol educativo, y para que las segundas recuperen la confianza en la educación pública (Gobierno de Chile, 2015. p. 20).

En síntesis, de lo antes señalado, Chile en sus primeros años como país independiente, sorteando la escasez de recursos y las complicaciones implícitas de conformar un estado soberano, logra instalar tres componentes fundamentales del sistema educacional (Adlerstein et al., 2020):

- Una visión del Estado como de la función educativa.
- Una educación primaria, secundaria y superior estatal.
- Una provisión regulada de servicio educativo por parte de privados.

De esta forma el sistema educativo chileno se mantuvo, con algunos cambios y avances, incluso en la Constitución Política de 1833, que con cambios e

reinterpretaciones estuvo vigente hasta 1925. Ella establece que “la educación pública es una atención preferente del Gobierno” (Art. 153), con esto se aprecia una educación estatal que marcó la historia de Chile y estableció avances sustanciales en su construcción.

Otro hito importante en la historia del sistema educativo chileno, fue la Ley General de Instrucción Primaria, promulgada en el año 1860, la cual organiza educación primaria, y le da el carácter de nacional, además de reforzar la obligación del Estado de proveer, fijar los contenidos y supervisar la educación primaria, esto generó un impacto inmediato en las comunidades en el vínculo con el Estado, pues las peticiones de la población se transformaron en un derecho adquirido (Educación) (Adlerstein et al., 2020).

No se puede desconocer la tensión política que siempre ha existido en el desarrollo del país, entre los grupos conservadores y liberales, donde estos últimos buscaban aumentar la influencia y el poder del Estado mientras los conservadores buscaban disminuirlo, promoviendo la libertad de enseñanza y los liberales promovían el “Estado Docente”, este “prevaleció hasta la década de los setenta del siglo pasado.

En la década de los 80 del siglo XX, el régimen dictatorial de Pinochet, traspasó los establecimientos educacionales de carácter fiscal, a manos de los municipios, esto conformó el fin de la visión del Estado Docente, estableciendo “lógicas de mercado” en el sistema educativo. “El rol del Estado fue reducido a la normativa y su resguardo y al financiamiento, y se desplegaron los nuevos criterios e instrumentos que ordenan el sistema en la lógica mercadista” (Adlerstein et al., 2020, p. 286).

La municipalización de la educación chilena generó varios problemas ligados a las características y atribuciones de los municipios, impidiendo una oferta educativa pública equivalente en estándares en todo el país, pues los municipios son muy heterogéneos, sobre todo en el aspecto de recursos. Otra problemática, es que estos se someten a cambios cada cuatro años por sus ciclos electorales, generando dificultad de poder establecer políticas educativas de mediano o largo plazo. “La mayor debilidad del sistema municipal de educación radica, en definitiva, es que fue creado para disminuir la influencia del Estado e instalar un modelo de mercado, en el marco de una institucionalidad política no democrática” (Adlerstein et al., 2020, p. 287).

En suma, a todo lo señalado, el actual sistema educativo, con un esquema municipalizado, y con “lógicas de mercado” no ha sido capaz de poder garantizar una educación de calidad y equitativa para todos los chilenos, es por esta razón que múltiples movimientos estudiantiles y consejos de expertos, hayan manifestado la necesidad de generar cambios el sistema educacional (Adlerstein et al., 2020)

En el primer gobierno de Michelle Bachelet, se conforma un Consejo Asesor Presidencial designado ese año para analizar y hacer propuestas en relación con la economía política del sistema, coincidió en que era “fundamental y adecuado” revisar la institucionalidad de la educación de propiedad estatal (Consejo Asesor Presidencial, Informe Final), más tarde se promulga la “Ley N° 21.040, que crea el nuevo sistema de educación pública, el Estado recupera la función social de educar y se restablece la condición de un sistema público de educación. Ello a través de una Dirección Nacional de Educación Pública (DEP) y de 70 Servicios Locales de Educación (SLE)” (Adlerstein et al., 2020, p. 289). En su contenido se puede apreciar aspectos relevantes, que nos permiten sostener que es una restitución de un sistema público de educación:

1. Su carácter estatal, pues los establecimientos que proveerán servicios educativos, serán propiedad del estado, administrados por los SLE.
2. La Dirección Nacional De Educación Pública (DEP), tendrá el rol de la conducción estratégica y la coordinación del sistema.
3. La Estrategia Nacional de Educación Pública, la cual busca mejorar la calidad de educación en los establecimientos educacionales de carácter público, es aprobada por ocho años, estableciendo metas y acciones claras para todos los SLE y sus establecimientos.
4. “Los nuevos instrumentos ordenan estratégicamente la gestión del sistema, de manera que sus objetivos y metas concreten los compromisos y las tareas en todos sus niveles. La Estrategia Nacional es el marco ordenador de objetivos y metas de mediano plazo, a nivel nacional” (Adlerstein, C. et al., 2020, p.290).

De esta forma, quedaron establecidas las características que definen la condición estatal del servicio educativo y su dependencia del Ministerio de Educación que dan mayor unidad al sistema.

La ley 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública expone en el artículo número 3; “El Sistema tiene por objeto que el Estado provea, a través de los establecimientos educacionales de su propiedad y administración, que formen parte de los Servicios Locales de Educación Pública que son creados en la presente ley, una educación pública, gratuita y de calidad, laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y pluralista, que promueva la inclusión social y cultural, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad, considerando las particularidades locales y regionales, garantizando el ejercicio del derecho a la educación de conformidad a lo dispuesto en la Constitución Política de la República, en todo el territorio nacional”. Por lo tanto, la nueva ley crea un cambio de dependencia de los jardines, escuelas y liceos públicos del país, donde los Servicios Locales de Educación Pública serán los principales responsables de su administración.

La función de los SLE es, en primer término, garantizar la provisión de educación pública en cada territorio, en sus diferentes ciclos, modalidades y niveles. Para ello, su principal responsabilidad es potenciar los equipos directivos y docentes, y las comunidades educativas; prestarles apoyo técnico-pedagógico y administrativo de manera sistemática, y organizar el trabajo colaborativo de los establecimientos educacionales a su cargo, velando por su calidad, equidad, inclusión y mejoramiento permanente (Bellei, 2018, p. 129).

Los Servicios Locales de Educación (SLE) pasarán a ser los responsables del nivel intermedio en la administración educacional. En este sentido, los niveles intermedios de gobernanza educativa se han transformado en una pieza clave en los diferentes procesos de reforma institucional en el mundo. Una de las características de los sistemas educativos a comienzos de siglo XX ha sido el fortalecimiento de los niveles intermedios de educación, en este marco, un paso en esta dirección fue la reducción o consolidación del número de unidades de administración educacional existente, con el fin de fortalecer dicho rol y mejorar la calidad educativa. En un inicio se dio un mayor énfasis al nivel intermedio bajo la lógica de una mayor autonomía económica y gestión administrativa (Bellei, 2018).

Desde el último cuarto del siglo XX, el nivel intermedio comenzó a ser reconocido en la literatura especializada e incorporado en diferentes reformas de gobernanza, no sólo como un componente relevante para democratizar y hacer más eficiente su gestión, sino también como un recurso importante y necesario para la mejora educativa. Coincide que países cuyos sistemas educativos han experimentado mejoras sostenidas han potenciado (o generado) «capas mediadoras» entre la sala de clases y el gobierno central (Bellei, 2018, p. 127).

Por nivel intermedio se entiende instituciones de gobierno formal que organizan a los establecimientos educacionales y que poseen una influencia sobre una unidad geográfica local determinada, la cual posee competencias administrativas, financieras y educacionales de las escuelas de su dependencia. (Bellei, 2018). Por lo tanto, corresponde a un nivel existente entre el nivel central y local. En vista de la importancia de este nivel (intermedio o subnacional) en la literatura contemporánea y en los sistemas educativos en el mundo, este estudio busca identificar políticas educativas a nivel intermedio en ciertos países, destacando sus particularidades y características generales.

Capítulo III Consideraciones Metodológicas

3.1. Tipo de estudio y características fundamentales.

Se trata de un estudio de carácter cualitativo, no solamente por el objetivo que persigue sino además por el tipo de información en que se basa y sus criterios de análisis.

En razón de ello se utiliza como pauta analítica o descriptores de información, el esquema general propuesto por Weinberg (1984) complementado por la propuesta de Bellei y otros (2018) para el caso específico de la Nueva Educación pública.

Para la selección de los casos considerados se empleó un criterio de afinidad y de oportunidad referido a (i) sistemas educativos nacionales o subnacionales que hubiesen emprendido reformas en este campo, y (ii) el segundo que exista documentación relevante sobre estas mismas. Estos elementos fueron los contemplados para generar la selección de los casos analizados.

3.2 Descriptores empleados

El análisis de los casos se realizó a partir de los siguientes descriptores tomados de las fuentes citadas:

1. Gestión del Sistema

Se entiende por tal, la característica dominante del sistema o subsistema analizado, a saber, si corresponde a uno de tipo centralizado, descentralizado, desconcentrado o mixto con diversas interfaces o puntos de convergencia/ divergencia según se trate.

2. Estructura Gobernanza del Sistema Educativo

Este descriptor se emplea para analizar los principales rasgos de la estructura de gobernanza del sector educativo, y en razón de ello, da cuenta de sus principales orientaciones en esta dimensión.

3. Objetivos de la Reforma

El criterio corresponde a los objetivos de la reforma, si bien son desglosados después en diversos componentes, lo que se busca precisar

es si es una reforma parcial o integral y sus diferentes ámbitos o dimensiones, implicando la extensión territorial.

4.Año de iniciación de las políticas

Este criterio tiene por finalidad fijar plazo de desarrollo y ejecución de la iniciativa, estableciendo su data de inicio y vigencia:

5.Dimensiones que consideran las Reformas

Se refiere al ámbito de influencias de la reforma, en razón de ello, se entiende su ámbito de aplicación.

6.Ámbitos o dimensiones del sistema que considera la reforma

Se relevan las áreas o dimensiones a las que se orienta la reforma, a saber: currículo escolar, formación inicial docente, formación avanzada, soporte de políticas sociales, infraestructura. organización escolar, etc. También, incluyendo los conceptos de políticas más activos, esto es: equidad, calidad, etc.

7.Principales resultados de la Reforma

Esta dimensión releva un aspecto clave de las reformas, cuáles son los resultados reseñados, y eventualmente de existir antecedentes, el nivel de impacto registrados.

8.Proyecciones y Desafíos

La última dimensión se refiere a cuáles son, desde la perspectiva de sus responsables, las principales proyecciones de la reforma y sus desafíos fundamentales.

Capítulo IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS

4.1. Análisis comparativo de experiencias internacionales en el desarrollo de políticas educativas

El análisis que se presenta tiene como objetivo describir experiencias internacionales en cuanto políticas y sistemas educativos, pensando en extraer experiencias respecto del caso chileno en desarrollo: la Nueva Educación Pública, y en especial en funcionamiento de los Sistemas Locales de Educación Pública (SLEP). El sentido es comparar la organización de los siguientes casos: México, Colombia, Nueva Zelanda, Reino Unido (Inglaterra), Australia y Corea del Sur. Estos siete países de la OCDE, fueron escogidos principalmente por sus características particulares, distinguiéndose por sus distintos modelos de organización del nivel intermedio y su relevancia para el caso chileno.

Los principales criterios de comparación de los casos escogidos son los presentados a continuación: (i) tipo de sistema educativo, (ii) gobernanza del sistema educacional, (iii) objetivos de la reforma, (iv) año de iniciación de la reforma, (v) dimensión que considera la reforma, (vi) ámbitos del sistema que considera la reforma, y (vii) principales resultados y proyecciones.

4.1.1. Gestión del Sistema

Se entiende por tal, la característica dominante del sistema o subsistema analizado, a saber, si corresponde a uno de tipo centralizado, descentralizado, desconcentrado o mixto con diversas interfaces o puntos de convergencia/divergencia según se trate.

Tabla N° 1° criterio: Tipo de Sistema

4.1.1 Comparativa de países por criterios	
Países	1° Criterio: Tipo de sistema.
México	Central compartido de acuerdo con regionales: Un sistema educativo con liderazgo centralizado, pero a la vez compartido acuerdos con territorios regionales. (Uribe et al., 2016).
Colombia	Descentralizado: Sistema educativo descentralizado, se deposita la gobernanza de las políticas educativas en los gobiernos regionales de Colombia (Gómez, C. 2018).

Nueva Zelanda	Central con local: Sistema educativo con un liderazgo centralizado, pero compartido con los centros escolares, donde se comparte la autonomía (Uribe, Castillo, Berkowitz, Galdámez, 2016).
Reino Unido (Inglaterra)	Descentralizado: Sistema educativo totalmente descentralizado (Uribe et al., 2016).
Australia	Descentralizado: Sistema educativo totalmente descentralizado. (Uribe et al., 2016).
Corea del Sur	Central con local: Sistema educativo con un liderazgo centralizado, pero compartido con los gobiernos educativos locales. (Uribe et al., 2016).

Fuente: Elaboración propia.

Análisis del 1º criterio: “Tipo de Sistema Educativo”

En el análisis comparativo se puede observar que la tendencia de los sistemas educativos cotejados es hacia la descentralización en su administración educativa, siendo incluso los países que poseen un sistema más centralizado generan mecanismos para compartir acuerdos con sus territorios regionales y locales.

En razón de lo expuesto, es posible señalar que la gestión de la educación se organiza de diversas maneras, desde una gobernanza educativa mayormente descentralizada hasta una más centralizada. En los seis países analizados se distinguen tres modelos:

- Poder central con local: Corea del Sur y Nueva Zelanda.
- Poder central compartido de acuerdo con regionales: México.
- Poder descentralizado: Colombia, Reino Unido y Australia.

Para un análisis más detallado, según la OCDE estos tres modelos se definen como:

- Poder central con local: “países que cuentan con un ministerio central de educación que guía el sistema educativo, y la educación es impartida por los municipios o las autoridades municipales. Las autoridades locales pueden tener mayor responsabilidad al prestar los servicios educativos o la responsabilidad global, como en los países nórdicos” (Uribe et al., 2016).

- Poder central y regional: “países que tienen un sistema relativamente descentralizado; el gobierno central diseña el marco legal y regula los principios, objetivos y contenidos. Los gobiernos regionales imparten educación con diferente grado de autonomía y el apoyo de las instituciones coordinadoras” (Uribe et al., 2016).
- Poder descentralizado: “En los sistemas descentralizados, diferentes instituciones apoyan el diseño de políticas, reuniendo a las instituciones o delegaciones educativas regionales”. (Uribe et al., 2016).

Se puede apreciar que los países que han desarrollado un modelo de gobernanza descentralizado, han sido Colombia, Reino Unido y Australia, llevando a tener mayor grado de autonomía en el diseño de las políticas educativas de los centros escolares locales.

En cambio, con una tendencia más centralizada se puede observar a Corea del Sur y Nueva Zelanda, donde comparten su liderazgo con los gobiernos locales, un caso especial en este estudio es México, donde el Poder central es compartido de acuerdo con regionales, donde se establecen las prioridades educativas por región o estados en el caso de este país.

4.1.2. Estructura Gobernanza del Sistema Educativo

Este descriptor se emplea para analizar los principales rasgos de la estructura de gobernanza del sector educativo, y en razón de ello, da cuenta de sus principales orientaciones en esta dimensión.

Tabla N° 2 criterio: Gobernanza del Sistema Educativo

Comparativa de países por criterios			
Países	2º Criterio: Gobernanza del sistema educativo (A nivel central, intermedio y local)		
	Central	Intermedio	Local
México	En este nivel, el país posee un Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) reúne al Gobierno Federal y los representantes de los 31 Estados, con una función asesora. (Uribe et al., 2016, p.8).	Se permite que los gobiernos de cada estado, establecen sus prioridades educativas (OCDE, 2010).	Se destaca que cada establecimiento educativo, constituya un Consejo de Participación local, con el fin de incrementar la participación de los padres y familia, y garantizar una rendición de cuentas. Estos se conformaron como parte de la reforma educativa que se realizó, entre los años 1992 y 1993.

			<p>“Estas corporaciones incluyen a: los padres de familia y sus asociaciones, los docentes, las autoridades educativas y el sindicato (OCDE, 2010, p.156). La labor principal de esta organización, es dar apoyo a las actividades educativas, familiarizarse con ellas, ofrecer opiniones, planes, programas y evaluaciones al sector, además de proponer políticas públicas para mejorar la calidad educativa (OCDE, 2010)</p>
Colombia	<p>En cuanto a este nivel, se encuentra el Ministerio de Educación de Colombia es el encargado de diseñar el sistema educativo y sus políticas. Su estructura diferencia cuatro etapas: Educación Preescolar, Educación Básica, Educación Media, y Educación Superior (Gómez, C. 2018).</p>	<p>En este nivel se gobierna a través del SGP (Sistema General de participaciones, en este se destina recursos a los departamentos y municipios, los cuales administran la educación) (Uribe et al., 2016).</p>	<p>Se destaca la responsabilidad de la administración y local en los “alcaldes de cada municipio del territorio nacional que deben propender por el establecimiento de medidas de carácter educativo en sus proyectos y planes de desarrollo” (Gómez, C. 2018, p.249).</p>
Nueva Zelanda	<p>En este nivel funciona el Ministerio de Educación el cual brinda financiamiento, lineamientos, políticas y recursos de información (Uribe et al., 2016).</p>	<p>En un nivel intermedio es administrado por un Centro de Servicios Educativos (u otros proveedores): red de seguridad de la administración, servicios financieros (Uribe et al., 2016).</p>	<p>A nivel local se aprecia la descentralización y el mayor grado de autonomía que poseen las juntas nivel escuela, cada escuela es auto-administrada y gobernada por una junta escolar propia (Uribe et al., 2016).</p>

<p>Reino Unido (Inglaterra)</p>	<p>A nivel nacional la educación en Inglaterra está administrada por el Departamento de Educación y el Departamento de negocios, innovación y habilidades. En Inglaterra, el equivalente del Ministerio de Educación es el Department for Education and Skills (DfES), y se orienta a un sistema de escolarización obligatoria que se ofrece a los niños y jóvenes con edades comprendidas entre los 5 y los 16 años. (Uribe et al., 2016).</p>	<p>A nivel intermedio, la educación es organizada en Inglaterra por distritos, dentro de ellos la principal estructura son las Autoridades Locales de Educación (LEA) (Uribe et al., 2016).</p>	<p>En este nivel se destaca que cada escuela debe formar un Gobierno Local (Governing bodies). Cada Gobierno Local está compuesto por un grupo de gobernadores (Uribe et al., 2016).</p>
<p>Australia</p>	<p>Es administrada a través de sus estados y no a nivel nacional. Posee 9 regiones administrativas. (Uribe et al., 2016).</p>	<p>En cada región administrativa existe un Departamento de Educación y Entrenamiento. El departamento está organizado en 7 grupos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Grupo de Políticas de Reforma. 2. Grupo de Estrategia y Desempeño. 3. Grupo de Infraestructura y Servicios Financieros. 4. Grupo de las Personas y Servicios Ejecutivos. 5. Grupo de Primeros Años y Educación Escolar. 6. Grupo de Educación Superior y Habilidades. 	<p>Se encargan en este nivel, los directores de los establecimientos y sus equipos directivos, teniendo un alto grado de autonomía (Uribe et al., 2016).</p>

		7. Grupo de Servicios Regionales (Uribe et al., 2016).	
Corea del Sur	En este grado de Gobernanza se encarga el Ministerio de Educación (MEST) el cual diseña las políticas, la coordinación es liderada a nivel provincial por oficinas de educación educativas, las cuales son implementadas por las oficinas locales. (Uribe et al., 2016).	A nivel intermedio las decisiones tienen un alcance medio, focalizadas en la administración del presupuesto y la contratación de personal. (BCN, 2008)	A nivel local, de provincias y municipalidades existen las Autoridades de Educación Local (LEAs) que tienen una relativa autonomía con respecto al gobierno central, y su autonomía consiste en asegurar los recursos de personal y financieros para cada una de las escuelas. (BCN, 2008)

Fuente: Elaboración propia.

Análisis del 2º criterio: “Estructura la Gobernanza del Sistema Educativo”.

En este criterio se puede apreciar una distinción de niveles de gobernanza educativa, a nivel central, intermedio y local, esta misma manera se realizará su revisión.

- Nivel central, en este ámbito se observa que la mayoría de los países son administrados por un ministerio de educación, el cual tiene la labor de diseñar y coordinar las políticas educativas (Colombia, Nueva Zelanda, Reino Unido y Corea del Sur), se puede ver una marcada diferencia en México e Inglaterra, el primero que consta de un Consejo Nacional de Autoridades Educativas, posee representantes de los 31 estados de México y del gobierno federal, en cambio en Australia, es totalmente descentralizado, no teniendo una institución en este nivel, solo en sus 9 regiones administrativas.
- Nivel intermedio, se muestra en los países analizados, que mayormente se administran los recursos financieros destinados para la implementación de las políticas educativas y su funcionamiento. En algunos casos como México, que posee una administración federal, se establecen las prioridades de acciones y recursos en el campo educativo del estado. Llama la atención también los casos de Inglaterra y Australia que poseen sistemas muy organizados en este nivel y con un alto grado de autonomía, lo más probable que obedezca al grado de descentralización de su sistema educacional.

- Nivel local, en este ámbito, resulta muy variada la respuesta de los países, que va desde de una perspectiva integrativa de la comunidad local en la toma de decisiones, hasta la creación de gobiernos locales que se encarguen de tomar las decisiones más trascendentales en cuanto a la educación, como es en el caso de Inglaterra. El antecedente que se repite mayormente en este criterio, es el involucramiento de los actores participante de la comunidad local, siendo una característica atractiva de imitar por parte de nuestro país, acrecentando el nivel de participación de las comunidades locales en la planeación de las actividades y toma de decisiones.

4.1.3 Objetivos de la Reforma

El criterio corresponde a los objetivos de la reforma, si bien son desglosados después en diversos componentes, lo que se busca precisar es si es una reforma parcial o integral y sus diferentes ámbitos o dimensiones, implicando la extensión territorial.

Tabla N° 3 criterio: Objetivos de la Reforma

Comparativa de países por criterios	
Países	Criterio: Objetivos de la reforma.
México	<p>Actualmente México está proceso de instalar una nueva reforma educativa, por esta razón se dará conocer el funcionamiento de las reformas ya instaladas, para mejor comparación y análisis de resultados.</p> <p>En los últimas reformas que se lograron instalar “La educación se estructuró en tres líneas: la reorganización del sistema educativo mediante la descentralización y la inclusión de la participación social; la reformulación de contenidos y materiales educativos -que se ha traducido en la reforma curricular y pedagógica de la educación básica y la formación de maestros más importante de la segunda mitad del siglo veinte-, y la revaloración de la función magisterial en la cual destaca el "Programa de carrera magisterial" como un mecanismo de promoción horizontal de los maestros”(Zorrilla, 2002).</p>
Colombia	<p>Los objetivos de la reforma en Colombia se enmarcan en la Ley General de Educación, promulgada en el año 1994, la cual guarda directa relación con el cambio constitucional que vivió el país, en el año 1991, estableciéndose un Estado Social de derechos, disponiendo a la educación como un derecho fundamental del cual deben gozar sus habitantes, (Cifuentes Medina, J. E., & Camargo Silva, A. L. 2016).</p> <p>En la ley 115 de 1994, en su artículo 5, se establece los siguientes fines:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

	<ol style="list-style-type: none"> 2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. 3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación. 4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios. 5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber. 6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad. 7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones. 8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe. 9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. 10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación. 11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social. 12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y 13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.” (Congreso de Colombia, 1994)
--	---

Nueva Zelanda	Lograr mayor eficiencia y aumentar la rendición de cuentas a nivel local, al mismo tiempo que intentaba desarrollar estrategias locales que dieran respuestas a las necesidades específicas de cada unidad educativa (Uribe et al., 2016)
Reino Unido (Inglaterra)	“El Gobierno del Reino Unido ha presentado una reforma a la educación escolar, que tiene por objeto mejorar la calidad y equidad de la educación, impulsando un sistema más exigente, equitativo y descentralizado, que lo sitúe dentro de los sistemas de mejor desempeño a nivel mundial”. (Eyzaguirre, 2011).
Australia¹	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asegurar que cada Victoriano tenga acceso equitativo a una educación de calidad. 2. Trabajar con los proveedores y socios para construir un sistema integrador con educación y desarrollo para adultos y el sistema. 3. Apoyar a cada niño, joven y adulto con servicios bien coordinados y cerca de donde estos viven. 4. Gatillar la excelencia, la innovación y el crecimiento económico. (Uribe et al., 2016, p.21).
Corea del Sur	<p>“En la década de los 80’ Corea realizó una fuerte reforma invirtiendo en la formación de profesores y fortalecimiento del currículum, lo cual según los expertos es la clave de su éxito actual en mediciones internacionales (Clarke y Park, 2013; Sorensen, 1994).” (Uribe et al., 2016 p.33).</p> <p>“A partir de 1995, un Comité Presidencial lanzó una reforma que se fundamentó en la eliminación de prácticas sociales no deseadas, como la enseñanza orientada a aprobar exámenes y la excesiva demanda de tutores privados, enfocándose en la capacitación de alumnos y a los adultos para la sociedad de la información. A partir de esto se decidieron tres políticas. La primera de ellas consistió en la modificación del alto nivel de regulación del sistema, que estaba produciendo problemas de falta de flexibilidad, espontaneidad y creatividad en los educadores y las instituciones; tomando medidas como el financiamiento en base al desempeño, la abolición de la inspección directa del Ministerio, reemplazada por evaluaciones de un panel profesional. Además, se invitó a los padres y la comunidad en general, a participar de actividades extra-programáticas y de la implementación del currículum” (BCN, 2018).</p> <p>Los objetivos principales de la última reforma educativa del 2009 son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reducir la carga de estudio, pero sin bajar el nivel. - Mejorar la comunicación entre los alumnos.

¹ Caso específico de Victoria y sus políticas estatales, pues Australia es un sistema educativo, totalmente descentralizado.

	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la Creatividad. - No necesitar clases privadas extraescolares. Madonna, C. G. y Park, S.S. (2015, p.671)
--	---

Fuente: Elaboración propia.

Análisis del 3º criterio: “Objetivos de la Reforma”

En este criterio, en forma recurrente, se puede apreciar una gran diversidad en cuanto a las forma que actúan los países a la hora de ajustar sus leyes y políticas educativas, a las necesidades de cambio que suscitan en sus naciones.

Se observa que algunos optan por crear reformas que reestructuran sus sistemas educativos, modificando diversas áreas, entre ellas la forma de gobernanza y financiación; en cambio otras naciones e inclinan a realizar modificaciones parciales a sus sistemas, graduales en el tiempo, produciendo el mismo efecto en el ajuste a las propias necesidades educativas, nacionales, regionales y locales.

En el caso de México, está en pleno proceso de elaborar una nueva reforma educativa, las que ya ha implementado anteriormente, dan cuenta de apuntar a tres líneas de acción, primero a la reorganización del sistema educativo mediante la descentralización y la inclusión de la participación social; en segundo lugar la reformulación de contenidos y materiales educativos y en tercero a la formación docente, considerando esta última un aspecto clave para mejorar en rendimiento educativo a nivel nacional.

En Colombia, se aprecia que la reforma educativa que se generó en 1994 (Ley General de Educación), se enmarca en un cambio constitucional generado en el 1991, estableciéndose un Estado Social de derecho, donde se enfatiza que todos los ciudadanos poseen el derecho fundamental a la educación.

En Nueva Zelanda, donde existe un sistema centralizado, pero con acuerdo de los locales, se observa el avance en su reforma que otorga mayor grado de autonomía a los centros locales de educación, vale señalar que en este nivel poseen gran injerencia en la toma de decisiones los padres y apoderados a través de una junta escolar.

Reino Unido, una nación que posee un alto grado de descentralización en su gobernanza, apuntó con su reforma educativa a mejorar la calidad y equidad de la educación, impulsando un sistema más exigente, equitativo y descentralizado, dado mayor autonomía al nivel local del sistema educativo.

En Australia, se describe el caso específico del Estado de Victoria, pues al ser descentralizado, cada estado tiene la autonomía de generar sus propias políticas educativas, como se detalla en el cuadro anterior, las autoridades de Victoria,

propusieron como objetivos de su reforma, que sus habitantes accedan a una educación de calidad y equitativa, además de promover la excelencia y la innovación, pues se considera factores importantes para su desarrollo económico y social.

Finalmente, en Corea del Sur, país destacado por sus logros académicos y su bajo nivel de inversión en Educación con respecto a otros países de la OCDE, en su reforma anterior de la década de los ochenta, modifica su currículum e invierte en sus profesores, generando buenos resultados en las pruebas internacionales, pero a la vez se genera una alta competitividad entre los estudiantes, con prácticas educativas no deseadas, como la enseñanza orientada a aprobar exámenes y la contratación de tutores por fuera del sistema educacional, recargando así las horas dedicadas a la educación.

La primera de ellas consistió en la modificación del alto nivel de regulación del sistema, que estaba produciendo problemas de falta de flexibilidad, espontaneidad y creatividad en los educadores y las instituciones; tomando medidas como el financiamiento en base al desempeño, la abolición de la inspección directa del Ministerio, reemplazada por evaluaciones de un panel profesional.

Además, se invitó a los padres y la comunidad en general, a participar de actividades extra-programáticas y de la implementación del currículum. A partir de 1995, se determinan cambios que puedan revertir estos vicios y a la vez preparar a la población para los desafíos del siglo XXI. Como se detalla en la tabla anterior, la reforma educativa promulgada en el 2009, se busca reducir la carga de estudio sin bajar el nivel que se posee a nivel nacional, desarrollar la creatividad y prescindir de las clases privadas extraescolares.

4.1.4. Año de iniciación de las políticas

Este criterio tiene por finalidad fijar plazo de desarrollo y ejecución de la iniciativa, estableciendo su data de inicio y vigencia:

Tabla N° 4 criterio: Año de Iniciación de las políticas

Comparativa de países por criterios	
Países	4° Criterio: Año de iniciación (en años de su implementación).
México	En 1992, la cual tiene su inicio e ideación en la firma del acuerdo político de ANMEB, además de la creación de Consejos Escolares de Participación Social (2009) (Zorrilla, 2002).
Colombia	“Promulgación de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, ratificando entre otros asuntos el carácter obligatorio y gratuito de la educación primaria y secundaria, la importancia de las Secretarías de Educación y rectores para mejorar los índices de cobertura y permanencia escolar, así como para disminuir los índices de deserción y abandono escolar

	<p>Política Pública para la Atención Integral para la Primera Infancia (2007)”</p> <p>“Actualmente el país está en medio de una construcción de un Plan Estratégico Institucional 2019-2022, que tiene como objetivo principal El Ministerio de Educación Nacional en los próximos cuatro años continuará construyendo política y lineamientos que permitan avanzar hacia una educación para el desarrollo equitativo y sostenible, tal como quedará expuesto en el plan de desarrollo y en el plan sectorial de educación, con metas y acciones claras y concretas, para la generación de oportunidades educativas ejecutables para toda la población, desde la primera infancia hasta las personas mayores, sin ningún tipo de discriminación, ni exclusión. Los esfuerzos estarán concentrados en garantizar que todos los y las estudiantes logren desarrollar todas sus capacidades y su potencial, en un sistema educativo más equitativo”. (Ineducación, 2019)</p>
Nueva Zelanda	<p>-La política llamada ‘Escuelas del mañana’ se implementó en el año 1989, buscando entregar una gran cantidad de atribuciones a las escuelas, ubicándolas como el organismo central de administración educativa.</p> <p>- Papel de refuerzo de las juntas escolares en el logro de los estudiantes conforme a la Ley de Enmienda de la Educación (2012), (Uribe et al., 2016).</p>
Reino Unido	Reforma Educativa de 1988 (Uribe et al., 2016).
Australia	Medidas aplicadas por un gobierno conservador en 1992 (Smith, 1994).
Corea del Sur	Reforma educativa de 1995 (García, 2016). Reforma educativa de 2009 (Madonna, C. G. y Park, S.S. (2015).

Fuente: Elaboración propia.

Análisis del 4º criterio: “Año de Iniciación de las políticas”

Se logra apreciar gran variedad de fechas donde se inician las reformas y cambios en sus políticas educativas entre las más antiguas se observa la de Reino Unido en 1988, en el gobierno de Margaret Thatcher, le siga a esta la de Nueva Zelanda iniciada en 1989, Australia y México en 1992, le sigue la de Colombia 1994 y finalmente la más reciente de Corea del Sur, 2009.

Vale señalar que México y Colombia, están en proceso de construcción de nuevos cambios legislativos generales en sus políticas educativas.

4.1.5 Dimensiones que consideran las Reformas

Se refiere al ámbito de influencias de la reforma, en razón de ello, se entiende su ámbito de aplicación.

Tabla N° 5 criterio: Dimensión que considera la Reforma

Comparativa de países por criterios	
Países	5° Criterio: Dimensión que considera la Reforma (Nacional, regional, local).
México	Nacional
Colombia	Nacional
Nueva Zelanda	Nacional
Reino Unido (Inglaterra)	Nacional
Australia (Victoria)	Regional (Estado de Victoria)
Corea del Sur	Nacional

Fuente: Elaboración propia.

Análisis del 5° criterio: “Dimensión que considera la Reforma”

En los casos descritos en este estudio, las reformas y cambios legislativos en el aspecto educativo, han abarcado el ámbito nacional en la mayoría de los casos, salvo en Australia, donde las reformas que se han generado, han sido a nivel de Estado, exponiendo el ejemplo del estado de Victoria.

4.1.6 Ámbitos o dimensiones del sistema que considera la reforma

Se relevan las áreas o dimensiones a las que se orienta la reforma, a saber: currículo escolar, formación inicial docente, formación avanzada, soporte de políticas sociales, infraestructura. organización escolar, etc. También, incluyendo los conceptos de políticas más activos, esto es: equidad, calidad, etc.

Tabla N° 6 criterio: Ámbitos del Sistema que considera la reforma

Comparativa de países por criterios	
Países	6° Criterio: Ámbitos del sistema que considera (niveles o dimensiones).
México	<ul style="list-style-type: none"> • A nivel general se crea un consenso y compromiso político y constitucional para apoyar los cambios y mejora en la Educación, mediante la firma de un Pacto por México (2012). • Se busca aumentar la cobertura en educación secundaria superior y educación terciaria. • Mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje. • Promover la mejora del sistema con mayor transparencia y autonomía de la autoridad de evaluación (Zorrilla, 2002).
Colombia	<p>“Una parte de las obligaciones emanadas de la Constitución Política de 1991, de la Ley General de Educación —115 de 1994— perfilaron una escuela caracterizada por la autonomía, la participación y la pertinencia con relación a las necesidades, intereses, problemas y expectativas del país y sus diversos actores y comunidades. Propuesta de escuela que plantea cambios frente a otra “anterior”, cuya orientación y manejo administrativo y pedagógico era totalmente externo: la toma de decisiones se hacía por organismos verticales</p>

	<p>y autoritarios de tipo tecno-burocrático, al tiempo que obligaba a desarrollar currículos y metodologías unificadas desde el nivel central, y, por tanto, con total alejamiento del contexto de las propias instituciones educativas. Es decir, pasa de ser una escuela estructurada desde un modelo de organización autoritario a uno democrático y participativo; y en lo pedagógico y curricular, desde el modelo instrucciones de la tecnología educativa, a otro centrado en los intereses, necesidades, problemas y expectativas de las comunidades educativas, y en últimas, de los niños, niñas y jóvenes que atiende el sistema escolar formal” (Saldarriaga j, Toro l., 2002, p.27).</p>
<p>Nueva Zelanda</p>	<p>En cuanto al establecimiento del proceso de reformas de descentralización y evaluación, se argumenta que existieron estos dos momentos:</p> <p>“1. En el primero (1989-2000), las escuelas tuvieron que realizar un contrato con el ministerio y con sus comunidades para acordar la propuesta educativa que presentarían. Esta etapa es la llamada ‘búsqueda de identidad’, en donde las escuelas tuvieron que analizar su contexto y establecer como su proyecto educativo lograría contribuir al desarrollo del territorio. Esta fue una etapa de ajustes, no solo entre las escuelas y las comunidades, sino también entre las escuelas y el ministerio, quienes tuvieron que acordar límites y responsabilidades. Además, se reporta que fue una época de gran desgaste profesional tanto para profesores y directivos, quienes tuvieron que adaptarse a los continuos cambios que esta reforma integró.</p> <p>2. En el segundo momento (2000-2009), el foco estuvo puesto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las escuelas y en especial los profesores, implementaron estrategias de reflexión y diseño curricular. Además, se establecieron canales formales de colaboración entre la academia y las escuelas, con foco en el fortalecimiento de las estrategias pedagógicas. Un lugar central en este periodo tomó la educación intercultural, especialmente en la integración de la lengua maorí en distintos lugares del currículum.</p> <p>En la etapa que comienza desde el año 2010 en adelante, Wylie (2010) señala que las escuelas comienzan poco a poco a trabajar en redes inter-escolares, además de integrar con más fuerza profesionales del Ministerio de Educación y otras agencias del gobierno. Similarmente, Langley (2009) señala que con las condiciones básicas establecidas, la implementación de esta reforma presenta grandes oportunidades para el mejoramiento de las oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, el contexto Nuevo Zelandés aun presenta grandes desafíos:” (Uribe et al., 2016, p.26).</p>
<p>Reino Unido (Inglaterra)</p>	<p>“La reforma ataca al sistema en su conjunto, introduciendo modificaciones en los distintos momentos que lo componen, a saber:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. la organización del sistema escolar, redefiniendo los roles de los directores de escuela, autoridades locales y Gobierno central; 2. formación docente;

	<p>3. currículum, estándares, evaluación y fiscalización;</p> <p>4. disciplina y</p> <p>5. financiamiento, entre otros” (Eyzaguirre, 2011)</p>
<p>Australia (Victoria)</p>	<p>Según Uribe, 2016, la reforma en el estado de Victoria, abarca estos cuatro grandes ámbitos:</p> <p>1. Reforma al Servicio y al financiamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar apoyo adicional a quienes más lo necesitan. • Crear conexiones entre el ambiente y los sectores de mejoramiento, asegurando la continuidad del aprendizaje. • Enfocarse en la salud y bienestar mental y físico como parte integral del aprendizaje y el desarrollo. • Monitorear y mejorar los sistemas involucrados, incluyendo los estándares. • Mapear la demanda por los servicios y reconocer las necesidades comunitarias. • Usar la evidencia para diseñar e implementar Políticas. <p>2. Uso estratégico de la fuerza laboral y prácticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la excelencia en las practicas educacionales. • Apoyar a cada estudiante a aprender de forma independiente y también a contribuir con el aprendizaje del otro. • Fomentar el pensamiento crítico y creativo a través de un currículum de primer nivel. • Desarrollar y compartir capacidades y experticia a través de la fuerza de trabajo. • Unificar el sistema educativo construyendo puentes entre la escuela y las oficinas regionales y centrales. • Construir una fuerza de trabajo capaz de apoyar a los niños, jóvenes y familias, sin importar las circunstancias de estos. <p>3. Alianzas estratégicas e innovación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar con los proveedores, empleados, asociaciones sin fines de lucro, familias, niños y jóvenes, para desarrollar nuevas formas de compartir las buenas prácticas. • Robustecer el aprendizaje, la salud y el bienestar a través de sólidas alianzas. • Robustecer la orientación vocacional para los estudiantes y que estos puedan encontrar las necesidades de los negocios y la industria. • Preparar a los estudiantes para que sean ciudadanos globales y

	<p>proveerlos con las habilidades necesarias para ser exitosos en un mundo de cambio acelerado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Generar alianzas con otras agencias, Departamentos y niveles de gobierno para generar mejores resultados. <p>4. Reforma organizacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover la existencia de un sector público robusto, del liderazgo y de altos estándares de gobernación, integridad y conducta. • Construir espacios de trabajo que sean inclusivos, basados en los valores del sector público (integridad, responsabilidad, imparcialidad, respeto, liderazgo y derechos humanos). • Asegurar que los recursos encuentren las necesidades de la comunidad. • Establecer responsabilidades compartidas y rendición de cuentas de las decisiones. • Proveer un apoyo fuerte y sostenido a las escuelas, servicios y proveedores (Uribe et al., 2016, p.21).
<p>Corea del Sur</p>	<p>“Con respecto a la reforma de 1995, “a partir de esto se decidieron tres políticas. La primera de ellas consistió en la modificación del alto nivel de regulación del sistema, que estaba produciendo problemas de falta de flexibilidad, espontaneidad y creatividad en los educadores y las instituciones; tomando medidas como el financiamiento en base al desempeño, la abolición de la inspección directa del Ministerio, reemplazada por evaluaciones de un panel profesional. Además, se invitó a los padres y la comunidad en general, a participar de actividades extra-programáticas y de la implementación del currículo” (BCN, 2008).</p> <p>“Fue en base al mismo currículo que se tomó una segunda y fundamental medida, reformándolo para permitir mayor diversificación del aprendizaje y la enseñanza, a través de la que se les dio a los alumnos mayores opciones de ramos y materias, reduciendo cargas de aprendizaje innecesario. Esta reforma promueve que los alumnos aprendan de acuerdo a sus aptitudes, talentos y habilidades. Todo ello reforzado con un plan común que se limita a equipar a los alumnos con las llamadas 3R: lengua extranjera, habilidades interpersonales y alfabetización en tecnologías de información. Además, en las escuelas de enseñanza profesional se promovió una mayor experiencia práctica y se introdujo una mayor vinculación entre las escuelas secundarias profesionales y los institutos técnicos, convencidos de que la especialización a ese nivel es un requisito fundamental de estos tiempos” (BCN, 2008).</p> <p>“El lugar donde se hacen más evidentes las para muchas impresionantes reformas del modelo coreano es, sin duda, la sala de clase, que se ha visto dotada de variadas herramientas que posibilitan el desarrollo de las TIC. La institución encargada de empoderar las aulas es la Korean Education Development Institute (Kedi) y su director, Young Sik Jean, dio a conocer en</p>

	<p>el seminario las principales medidas que se han tomado al respecto” (BCN, 2008).</p> <p>“Esta estrategia país ha permitido que la educación coreana haya logrado, en poco tiempo, crear uno de los sistemas más eficientes e innovadores del mundo, cuyos principales pilares se fundamentan en la igualdad de oportunidades y el entusiasmo por educación de calidad” (BCN, 2008).</p> <p>“El sistema educativo recibe en educación básica y media a aproximadamente 7.3 millones de estudiantes. Existe una provisión mixta, con escuelas públicas y privadas, estas últimas reciben financiamiento (mínimo) del Estado. El ministerio de Educación (MEST) diseña las políticas, la coordinación es liderada a nivel provincial por oficinas de educación educativas, las cuales son implementadas por las oficinas locales. A nivel intermedio las decisiones tienen un alcance medio, focalizadas en la administración del presupuesto y la contratación de personal.</p> <p>Cada unidad del nivel intermedio tiene sus propias Políticas educativas y organización. Por ejemplo, la oficina metropolitana de educación de Seúl, es liderada por un superintendente quien coordina junto a su equipo, el trabajo de 10 oficinas distritales. Cada oficina coordina 2 o 3 distritos, y en cada distrito hay entre 10 y 20 escuelas. La oficina metropolitana de Seúl, no presenta (o no se encuentra disponible) un marco de acción específico. Sin embargo, tiene en su página web, orientadores estratégicos para su política pública que, si bien son propios del territorio, están alineados con la visión nacional.” (Uribe et al., 2016, p.23).</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia.

Análisis del 6º criterio: “Ámbitos del Sistema que considera la reforma”

Los diferentes ámbitos se pueden clasificar en dimensiones como; equidad y calidad de la educación, cobertura enseñanza, gestión, financiamiento, o cambios pedagógicos y curriculares principalmente. En el caso México, la reforma abarca los ámbitos de mejora de la equidad y calidad de la educación, buscando la mayor autonomía a nivel regional y el fortalecimiento de la formación docente. Con respecto a Colombia, sucede algo similar, donde se busca aumentar la autonomía del nivel local, modificando así el ámbito de la gestión y gobernanza.

La reforma que se da en Inglaterra, es de mayor integralidad de ámbitos, abarcando la mayoría de ellos, tales como gestión y organización, currículum y financiamiento. En el caso de Nueva Zelanda, fue paulatina y se dio en diversos momentos abarcando de igual manera variados ámbitos, en primera instancia un ajuste de gestión y gobernanza entre el nivel central y local, definiendo roles y tareas. En la segunda, en el ámbito de los cambios pedagógicos y curriculares, integrando la cultura maorí, que es propia de la isla, y dando autonomía a la generación de sus propios currículos, ajustados al contexto local y finalmente en

los últimos cambios generados, como se describe en el cuadro anterior, se enfatiza en el ámbito de la gestión, donde se invita al trabajo de redes, fortaleciendo así el trabajo en el nivel local.

Con Australia, específicamente el caso del Estado de Victoria, considerando que las reformas se dan a nivel intermedio, según Uribe, 2016, abarca 4 grandes ámbitos:

- 1) “Reforma al Servicio y al financiamiento” (se relaciona con el ámbito de gestión y recursos financieros),
- 2) “Uso estratégico de la fuerza laboral y prácticas”,
- 3) “Alianzas estratégicas e innovación”; estos dos apuntan al ámbito de la gestión, pues utilizan el trabajo en redes para fortalecer las prácticas pedagógicas en los centros educativos.
- 4) Finalmente el autor denomina la “Reforma organizacional” como cuarto ámbito, el cual tiene que ver también con la gestión, pero con el énfasis de hacer un sistema educativo público, de calidad, integridad, con robustez y transparencia, que rinda cuenta constantemente a su comunidad y obtenga su confianza.

Para finalizar el análisis, en el caso de Corea del Sur, hubo cambios en el ámbito financiero, incrementándose el gasto público en Educación, el cual era bajo en relación a otros países de la OCDE, además de cambios en el ámbito de gestión y currículum, en el primero, creando instituciones que permitan el trabajo de coordinación entre los distritos, y el segundo se aprecia en la flexibilización del currículum, y contextualizarlo a las necesidades del siglo XXI, junto con intentar evitar los vicios en los cuales estaba inmerso, por la alta competitividad de sus habitantes, por acceder a las mejores universidades de la nación.

4.1.7 Principales resultados de la Reforma

Esta dimensión releva un aspecto clave de las reformas, cuáles son los resultados reseñados, y eventualmente de existir antecedentes, el nivel de impacto registrado.

Tabla N° 7 criterio: Principales resultados

Comparativa de países por criterios	
Países	7° Criterio: Principales resultados.
México	<ul style="list-style-type: none"> • “Se observa que se ha avanzado lentamente en el camino hacia la calidad educativa. Esto en virtud de que el mercado laboral requiere un perfil de egreso de recursos humanos con aptitudes de comunicación verbal y escrita, pensamiento crítico, actitud positiva hacia el trabajo, responsabilidad y compromiso, capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida y otras habilidades similares. Los resultados de las mediciones PISA (2016)

	<p>muestran que el sistema educativo mexicano sigue privilegiando la transmisión de conocimientos de manera tradicional, con énfasis en la memorización de datos y hechos. Se identificaba tal enfoque como educación bancaria, a diferencia del desarrollo de capacidades y competencias como se aprende actualmente” (Gómez, 2017).</p>
Colombia	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento considerable entre los años 2000 y 2012-2013, la proporción de niños matriculados en educación preescolar (es decir, los programas para niños menores de la edad de ingreso a primaria, pero con un componente educativo) se incrementó del 36% al 45%, una cifra aún inferior al promedio de la OCDE (84%) pero superior a Turquía (28%) (UNESCO-UIS, 2015). • Aumento de cobertura en educación secundaria (OCDE, 2016). • Grandes inversiones en infraestructura y material educativo (OCDE, 2016).
Nueva Zelanda	<ul style="list-style-type: none"> • “Actualmente, en Nueva Zelanda la educación escolar (entre los 6 y los 16 años) es gratuita y obligatoria. De acuerdo a los datos de la OCDE, un 96% de los alumnos de primaria asiste a escuelas públicas y un 85% en educación secundaria lo hace. El gasto en educación es altísimo, alcanzando el 7,2% del PIB (más alto que el 5,8% promedio OCDE)” (Educación2020, 2013). • Junto con el Ministerio de Educación, hay tres instituciones clave en el aseguramiento de la calidad del sistema: Education Review Office (ERO), agencia responsable de evaluar y reportar resultados; la New Zealand Qualifications Authority (NZQA), agencia encargada de que el sistema provea de un marco de cualificaciones robustas y creíbles; y el New Zealand Teachers Council (NZTC) encargada de desarrollar estándares y liderazgo profesional docente. • Uno de los mayores cambios de las últimas décadas fue la descentralización del sistema educativo. Este pasó a ser autoadministrado a nivel local y supervisado por un directorio (Boards of Trustees), instancia local responsable de su funcionamiento y responsable ante la comunidad. • Nueva Zelanda tiene estándares obligatorios para los docentes recién graduados. Además de la certificación, los profesores deben completar dos años de inducción evaluada por el director. En el país existe una altísima valoración de la profesión docente. Los profesores son considerados profesionales altamente capacitados, comprometidos con la profundización del aprendizaje dentro de las comunidades escolares, y un constante aporte al sistema educativo de calidad. • La evaluación para el aprendizaje ha sido parte importante del desarrollo del sistema educativo neozelandés desde comienzos de los 90s. La evaluación es entendida como parte de un proceso de mejoramiento continuo y formativo para los alumnos, poniendo el foco en usar el juicio y conocimiento profesional del docente por sobre un régimen de pruebas estandarizadas, pero con orientaciones y estándares claros establecidos a nivel nacional.

	<p>(Educación2020, 2013).</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Nueva Zelanda es un país pequeño que ha logrado a partir de ciertos acuerdos claves, como un currículo inclusivo, una gestión escolar descentralizada, confianza en el desempeño de los profesores y fundamentalmente muchísimo apoyo a los docentes y directivos”. (Mostrador, 2013)
Inglaterra	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema educativo más autónomo. • Permite que los directores y las instituciones destacadas, asesoren a los establecimientos más descendidos en rendimiento. • Se elevan los estándares de selección para iniciar estudios en pedagogía, la formación docente tiene como eje principal la práctica en el aula. • En cuanto a “las exigencias del marco curricular, de los estándares y de los exámenes nacionales con el objeto de promover una enseñanza académica más exigente, garantizando a todos los alumnos una educación integral con una firme base en los conocimientos fundamentales” (CEP, 2011)
Australia	<p>Australia cuenta con un sistema de Educación y Formación Profesional (EFP) muy desarrollado, que goza de un nivel elevado de confianza. Más concretamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La implicación de los empresarios es notable. • El sistema nacional de cualificación está consolidado y es comprendido por los interesados. • El sistema de EFP es flexible y permite un grado considerable de autonomía e innovación local para adaptar la formación a las circunstancias locales. • Los datos y la investigación sobre la mayor parte de temas de la EFP son adecuados. (OCDE, 2018) <p>“Para el logro de un contexto educativo exitoso, Australia se ha concentrado en tres áreas principales: los estudiantes, las instituciones y la descentralización. Estos criterios fueron valorados por el académico, quien señaló que un contexto de enseñanza adecuado requiere de buenas instalaciones con un ambiente confortable para el aprendizaje. “No basta solo con profesores bien preparados, sino también que estos tengan todos los recursos pedagógicos para estimular a los estudiantes. Para eso los laboratorios, bibliotecas, buenas salas de computación e infraestructura deportiva son elementos indispensables para formar ciudadanos con altos niveles de educación”, sostuvo. Sin embargo, a la construcción de buenos centros educativos se agregan los contenidos curriculares. Si bien Australia no tiene mejores resultados que Japón y Corea del Sur en la prueba PISA, sus estándares inclusivos y equitativos se muestran en la integración de niños en edades tempranas a la educación preescolar. En relación a la descentralización, establece condiciones iguales para todos a nivel nacional, sin embargo, existen acuerdos especiales con todos los estados y territorios en orden de respetar sus distintas prioridades educacionales y permitir su autonomía en el manejo de los recursos” (BCN, 2015).</p>

Corea del Sur	<ul style="list-style-type: none"> • “Algunos de los logros alcanzados con las reformas fueron la descentralización del sistema educativo y un incremento del gasto público en educación al 5% del PIB. (Koh et al, 294). Un punto significativo es que si bien el Estado jugó un rol clave en la educación primaria, el papel del sector privado en la educación universitaria es trascendental: “en 2009, el 46% de los estudiantes de enseñanza secundaria y el 79% de los estudiantes universitarios asistían a universidades privadas” (Koh et al, 294). (García, 2016) En síntesis, lo que se evidencia desde 1999 es un índice cada vez más alto de coreanos cursando todos los niveles de educación secundaria, postulándose como uno de los países donde el completamiento de este nivel educativo es casi universal. A través de lo expuesto hasta aquí se hace visible la estrecha relación entre educación y crecimiento económico, y dado que la economía sigue evolucionando se hacen necesarias algunas mejoras” (García J, Liévano. C, 2016, p.118) • El nivel de estudios alcanzado por los jóvenes es muy alto: el 97% de los jóvenes de 25 a 34 años han completado la educación secundaria superior y el 53% cuentan con estudios terciarios.

	<ul style="list-style-type: none"> • La educación es muy valorada por todas las secciones de la sociedad coreana. • El sector de la EFP terciaria está muy desarrollado; cerca del 32% de los estudiantes de estudios terciarios (superiores) están inscritos en estudios universitarios de primer ciclo y en universidades politécnicas (OCDE, 2009).
--	--

Fuente: Elaboración propia.

Análisis del 7º criterio: “Principales resultados”

En el aspecto de resultados en pruebas estandarizadas los casos de Nueva Zelanda, Inglaterra, Australia y Corea del Sur, como los más altos a nivel mundial, siendo referentes para muchos países.

Si bien México y Colombia han avanzado en sus resultados, con las políticas y legislaciones educativas recientes, sus progresos han sido lentos con respecto a estos otros países comparables, en el caso de Colombia, incrementó la cobertura en general y mejoró su infraestructura.

Detallando los resultados de Nueva Zelanda, se aprecia un incremento en su cobertura y financiación, teniendo unas de las más altas del mundo. Otro aspecto a destacar es la descentralización y la creación de instituciones especializadas, en poder en supervisar y guiar el desarrollo de la gobernanza y administración en este nivel, además ha generado un currículum inclusivo y pertinente para los contextos locales sin descuidar el uso de la evaluación como herramienta fundamental para la mejora continua.

En Inglaterra, se opta por aumentar el grado de autonomía de las instituciones educativas, promoviendo y articulando el trabajo colaborativo, apoyando a los que estén más descendidos en rendimiento, además se opta por elevar los requisitos para estudiar pedagogías, así como el estándar en las evaluaciones, haciendo más exigente el sistema en aprendizajes fundamentales.

Australia (Victoria), optó en el ámbito de gestión y gobernanza, por la descentralización y ampliar la autonomía de las instituciones, siempre manteniendo un flujo de información que dé cuenta la calidad educativa entregada y las transparencias en el uso de los recursos financieros. En el ámbito de infraestructura, se financia la construcción de instalaciones de gran calidad, además de recursos educativos, que promuevan aprendizajes de calidad.

Finalmente, a Corea del Sur, uno de los que posee mejores resultados, obtiene un incremento en su gasto público junto con el aumento de la autonomía y la flexibilidad del currículum, modificándose en el ámbito financiero, de gestión y curricular.

4.1.8 Proyecciones y Desafíos

La última dimensión se refiere a cuáles son, desde la perspectiva de sus responsables, las principales proyecciones de la reforma y sus desafíos fundamentales.

Tabla N° 8 criterio: Proyecciones y desafíos

Comparativa de países por criterios	
Países	Criterio: Proyecciones y desafíos.
México	<p>“En México como en el resto de los países latinoamericanos, la equidad ocupa un lugar central en los desafíos educativos y sociales. Las desigualdades sociales y, por ende, las educativas son un problema endémico y de naturaleza sistémica. La equidad no es sólo un problema para la educación; sin embargo, el SEM no tiene elección alguna: le toca enfrentarlo y resolverlo desde su ámbito de competencia.” (Zorrilla, 2002)</p>
Colombia	<p>Se debe incrementar el gasto público en educación, pues está muy por debajo al promedio en relación a países de la OCDE.</p> <p>Además de incrementar la OCDE (2016), recomienda hacer uso más efectivo y eficiente de los recursos educativos, utilizando ejemplos de países con baja inversión y buenos resultados (Turquía y Uruguay, ambos con inversión semejante en educación).</p> <p>“Colombia actualmente enfrenta dos retos cruciales: cerrar las brechas existentes en términos de participación y mejorar la calidad de la educación para todos. Las desigualdades comienzan a temprana edad; muchos niños desfavorecidos nunca van a la escuela, o no empiezan a tiempo o asisten a instituciones de menor calidad. Las diferencias resultantes en términos de nivel de estudios alcanzado son abismales. La expectativa de vida escolar de los estudiantes con las peores condiciones de pobreza es de solo seis años, en comparación con la cifra de 12 años de los más ricos, y solo el 9% se matricula en educación superior, en comparación con el 53% de los pertenecientes a las familias más acaudaladas. La baja calidad de la educación es un factor determinante de este retiro progresivo. Un apoyo deficiente del aprendizaje desde el principio deja a demasiados niños sin unas bases sólidas, por tanto, deben esforzarse al máximo para progresar a un ritmo aceptable, tienen que repetir años o desertar del todo”. (OCDE, 2016)</p>

Nueva Zelanda	<p>En el contexto actual del país, presenta los siguientes desafíos:</p> <p>“1. Fragmentación del sistema: existen una serie de estructuras que no conversan adecuadamente entre ellas en el apoyo escolar.</p> <p>2. Dominación de la administración: aún no se instala una discusión pedagógica, sino que se mantienen discusiones a nivel de gestión de recursos y de personas.</p> <p>3. Variación en la capacidad a nivel local: no todas las escuelas tienen la capacidad de responder a las demandas del currículum nacional.</p> <p>4. Falta de supervisión: relacionada con el primer punto, el sistema ha crecido en complejidad, dejando puntos ciegos en algunos sectores del mundo escolar.</p> <p>5. Competencia vs Cooperación: si bien es diferente al sistema chileno, la política explícitamente busca que las escuelas compitan por el mejor lugar, lo cual ha llevado a que por una parte inviertan mucha energía en prácticas de marketing y por otra, que absorban una matrícula tan grande que haga difícil su gestión (por ejemplo, varios casos sobre 3.000 estudiantes).</p> <p>6. Promoción del compromiso comunitario: la idea de armar la junta escolar, no se ha vinculado con una mayor participación de toda la comunidad, sino que ha sido un sistema de gobernanza local.</p> <p>7. Mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje: si bien existen acciones y supuestos sobre la relevancia de este tipo de administración para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evidencia es escasa en señalar que éstos se hayan beneficiado de este tipo de gobierno” (Uribe et al., 2016, p.26).</p>
Reino Unido (Inglaterra)	***No encontrado.
Australia	<p>“Las tres principales prioridades establecidas por el Acuerdo (Acuerdo Nacional de Educación, 2008) son elevar la calidad de la enseñanza en las escuelas; asegurar que todos los estudiantes están siendo beneficiados por la escolarización, especialmente en comunidades en contexto des- favorecido, e incrementar la transparencia y rendición de cuentas en las escuelas y en el sistema educativo en general, en todos los niveles. El NEA es el vehículo a través del cual el gobierno australiano financia a los estados y territorios para gobernar las escuelas. Esta nueva estructura de relaciones en torno al financiamiento establece funciones y responsabilidades claras para cada nivel de gobierno” (Jiménez, V. 2015, p.12).</p>
Corea del Sur	<p>Aún hay un alto índice de sobre exigencia educativa en la población. El Ministerio de Educación reconoció en 2015 que la presión escolar que afrontan los jóvenes ha desembocado en unas tasas de suicidios tan significativas que se han convertido «en un problema social».</p>

	<p>Gracias a los medios digitales en línea, se continúa accediendo a tutores, fuera de la carga escolar (extraescolar)“Las estadísticas oficiales de 2016 mostraban que los surcoreanos se gastaron la astronómica cifra de 16.000 millones dólares en ese concepto, una cantidad que ha generado una nueva clase social, los llamados -estupobres- en expresión usada por los medios locales- que se endeudan durante años a causa de esta práctica y que, por el contrario, ha generado todo un negocio en torno a los Hagwons y profesores online, que llegan a transmutarse en estrellas virtuales con sueldos millonarios” (Espinoza, J. 2020).</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia.

Análisis del 8º criterio: “Principales desafíos”

El principal desafío para México como el de muchos países latinoamericanos, es la mejorar la calidad y lograr la equidad educativa.

Colombia, mayormente debe incrementar su gasto público en educación, pero de manera eficiente y efectiva, impactando en el progreso de su población, la cual no tiene buenos resultados educativos, a indicadores de calidad como, repitencia y deserción escolar.

En Nueva Zelanda, se debe continuar la discusión sobre detalles del modelo educativo que están construyendo, por ejemplo, resolver si quieren progresar por la competencia (semejante al caso de Chile) o un modelo más cooperador, todo esto apuntando al objetivo principal de la mejora continua en los aprendizajes individuales y colectivos. Australia (Victoria) su país vecino, apunta a objetivos semejantes, con énfasis en la equidad y lograr un mayor nivel de transparencia y rendición de cuentas, por parte de las instituciones educativas, locales.

Finalmente, Corea del Sur, debe continuar flexibilizando y ajustando su currículum a las necesidades de sus habitantes y a las exigencias de la sociedad del siglo XXI, esto sin perder su calidad y posición internacional en educación.

4.2 Síntesis de resultados

La última dimensión se refiere a cuáles son, desde la perspectiva de sus responsables, las principales proyecciones de la reforma y sus desafíos fundamentales.

Tabla N° 9: Síntesis de los resultados

Semejanzas	Diferencias
<ul style="list-style-type: none"> Los siete casos estudiados corresponden a países de la OCDE. 	<ul style="list-style-type: none"> En cuanto al sistema educativo de los países estudiados se pueden distinguir tres modelos: Poder central con local, poder central compartido de acuerdo

<ul style="list-style-type: none"> • La mayor parte de las reformas educativas implementadas son a nivel nacional. • Las gobernanzas de los sistemas educativos estudiados se dividen en: nivel central, intermedio y local. • En las proyecciones y desafíos que tienen los casos estudiados encontramos algunos que su finalidad es aumentar la calidad y equidad de la educación principalmente. 	<p>con regionales y poder descentralizado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se distinguen en los objetivos de las reformas, destacan políticas relacionadas principalmente con la gobernanza, financiación y cambios curriculares. • Las reformas descritas en el estudio varían en su contenido, sus principales: equidad y calidad de la educación, cobertura enseñanza, gestión, financiamiento, pedagógicas y curriculares. • El año de implementación de las reformas varía según las necesidades educativas de cada país, algunos fueron aplicados en cambios constitucionales y otras han sido paulatinos, ajustándose a las necesidades y problemáticas que surgen en el ámbito educativo. • En cuanto a los resultados generados por las reformas educativas aplicadas, han sido variados en los países del presente estudio, si los comparamos entre los países latinoamericanos y los demás países, se aprecia un avance lento por parte de los primeros, que logran un incremento marginal en los indicadores de calidad, no así en su cobertura escolar, en el cual han aumentado considerablemente en el último tiempo. El resto de países (Inglaterra, Nueva Zelanda, Australia y Corea del Sur), con resultados educativos altos a nivel mundial, en general buscar cómo seguir mejorando, a través de un incremento de los fondos destinados a educación, instituciones que supervisen a nivel intermedio en los países con sistemas educativos descentralizado, además de ajustarse a las necesidades de su población y a la sociedad del siglo XXI.
--	--

Fuente: Elaboración propia.

4.3. Características del sistema chileno

Utilizando algunos criterios que se utilizaron para describir los sistemas educativos internacionales, junto con otros pertinentes a las características propias de la NEP, se aplicarán para caracterizar esta vez, al sistema educativo chileno, facilitando así su posterior comparación:

4.3.1 Tipo de Sistema

Posee actualmente un modelo del tipo Central con local, aunque con la NEP se intenta generar una transición hacia un modelo similar al Poder Central y Regional (Uribe, et al. 2019).

4.3.2 Gobernanza del sistema educacional (A nivel central, intermedio y local)

En cuanto a los niveles se pueden dividir en tres:

Central: Ministerio de Educación (MINEDUC).

Dirección de Educación Pública: La Dirección de Educación Pública será un servicio público centralizado, esto es, dependiente del Ministerio de Educación, cuyo principal objeto será la conducción estratégica y la coordinación del Sistema, velando por que los Servicios Locales provean una educación de calidad en todo el territorio nacional. Para ello elaborará la Estrategia Nacional de Educación Pública, vigilando su cumplimiento, y evaluará el desempeño de los Servicios Locales, a través de los convenios de gestión de sus Directores Ejecutivos, prestándoles apoyo técnico y administrativo en el marco de sus funciones.

Intermedio:

70 servicios Locales de Educación Pública (SLEP) a lo largo de todo Chile trabajando en red (que reemplazan a las Municipalidades o a las corporaciones municipales).

Comité Directivo: supervisa el adecuado desarrollo estratégico y rendición de cuentas del Servicio Local.

Consejo Local: Elegido por una comunidad educativa, colabora con el desarrollo del Servicio Local.

Local:

Establecimientos educacionales (jardines, escuelas y liceos).

4.3.3 Objetivos de la reforma

El Sistema tiene por objeto que el Estado provea una educación pública, gratuita y de calidad, a través de los establecimientos educacionales de su propiedad y administración, integrados en los Servicios Locales de Educación Pública. Esa educación debe ser también laica, es decir, respetuosa de toda expresión religiosa, y pluralista, que promueva la inclusión social y cultural, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad, en consideración de las particularidades locales y regionales.

El sistema debe garantizar el ejercicio del derecho a la educación dispuesto en la Constitución (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2020).

“La nueva Educación Pública busca garantizar una educación de calidad; entregando oportunidades y herramientas a los y las estudiantes, que les permita desarrollarse durante su trayectoria educativa, centrándose en aprendizajes para el siglo XXI y en una convivencia sana e inclusiva dentro de la comunidad educativa” (Mineduc, 2020)

Con la Ley, la Dirección de Educación Pública tendrá la misión de determinar las estrategias y recursos utilizados para mejorar los jardines VTF, escuelas y liceos de los Servicios Locales de Educación.

4.3.4 Principios orientadores del nuevo Sistema de Educación Pública

Principio	Descripción
Calidad integral	El sistema deberá otorgarles a los estudiantes oportunidades de aprendizaje que les permitan un desarrollo integral.
Mejora continua de la calidad	El sistema debe propender a la superación de las metas y estándares de sus integrantes, implementando las acciones necesarias para que alcancen todos ellos los niveles de calidad esperados para el conjunto del sistema.
Cobertura nacional y garantía de acceso	El sistema debe proveer el servicio educativo en todo el territorio nacional y otorgar a los estudiantes el acceso a todos sus niveles y modalidades, velando por la continuidad del servicio.
Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades	Los integrantes del sistema deberán ejecutar acciones orientadas a reducir las desigualdades de origen o condición de los estudiantes.
Colaboración y trabajo en red	Los integrantes del sistema realizarán, en sus distintos niveles, un trabajo colaborativo basado en el intercambio de información, el acceso común a servicios e instalaciones, la generación de redes de aprendizaje, etc., promoviendo el desarrollo de estrategias colectivas para responder a sus desafíos comunes
Proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana	El sistema deberá promover el respeto por la libertad de conciencia, garantizando un espacio de convivencia abierto a todos los cultos y creencias religiosas, formando a sus estudiantes en el respeto a los derechos humanos y el cuidado del medio ambiente, promoviendo la convivencia democrática y el ejercicio de una ciudadanía activa, ética y responsable.

Pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad	El sistema deberá contar con proyectos educativos diversos y pertinentes a la identidad, necesidades e intereses locales de la comunidad.
Formación ciudadana y valores republicanos	El sistema promoverá en los estudiantes la comprensión del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, en el marco de una república democrática. El objetivo es formar una ciudadanía activa. Esto se encuentra alineado con la Ley N° 20.911, que creó el Plan de Formación Ciudadana para establecimientos educacionales reconocidos por el Estado.
Integración con el entorno y la comunidad	El sistema promoverá el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que permitan a las personas y comunidades contribuir a asegurar, desde sus propias identidades, su supervivencia y bienestar, a través de una relación constructiva con sus entornos, reconociendo la interculturalidad (en los términos dispuestos por la Ley General de Educación).

Fuente: Ley N° 21.040 (Temas de la Agenda Pública, N°-116)

4.3.5 Año de iniciación (en años de su implementación)

La ley entró en vigencia desde la publicación en el Diario Oficial en noviembre 2017. Sin embargo, el traspaso del servicio educacional desde los municipios a los servicios locales será paulatino.

4.3.6 Dimensión que considera la Reforma (Nacional, regional o local)

Esta reforma abarca todo el ámbito nacional.

4.3.7 Ámbitos del sistema que considera (niveles o dimensiones)

El detalle de la ley de la NEP, establece tres grandes ámbitos de acción que modifica el actual sistema de educación chileno:

1. Mejorar la gestión administrativo- financiera a través de nuevos órganos:

Los Servicios Locales: tendrán una serie de funciones y atribuciones, tales como administrar los recursos humanos, financieros y materiales del servicio y los establecimientos educacionales de su dependencia; diseñar y prestar el apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales de su dependencia; implementar iniciativas de desarrollo profesional para los funcionarios y

trabajadores del servicio, así como de los docentes y asistentes de la educación de los establecimientos de su dependencia; diseñar e implementar sistemas administrativos de seguimiento, monitoreo, rendición de cuentas, evaluación de procesos y evaluación de resultados de los establecimientos de su dependencia; determinar la apertura, fusión o cierre de establecimientos públicos dentro del territorio de su competencia; y fomentar el trabajo colaborativo en red de los establecimientos educacionales de su dependencia; entre otras (Educación pública, 2018)

La Dirección de Educación Pública: las principales funciones y atribuciones de este servicio serán coordinar a los Servicios Locales, fomentando su trabajo colaborativo en red; elaborar y proponer al Ministro de Educación los convenios de gestión educacional de los Directores Ejecutivos de los Servicios Locales, así como efectuar el seguimiento y la evaluación de los mismos; asistir técnicamente a la gestión de los Servicios Locales; asignar recursos a los Servicios Locales mediante la celebración de convenios de transferencia; proponer al Ministerio de Educación políticas, planes y programas relativos a la educación pública provista a través del Sistema; definir políticas de operación y funcionamiento de los sistemas de seguimiento, administración, información y monitoreo de los Servicios Locales, entre otras (Educación pública, 2018).

Con el objetivo de velar por los intereses locales ley define dos órganos consultivos:

Comité Directivo Local: conformado por representantes de los alcaldes del territorio, de los centros de padres y del gobierno regional. Este comité deberá velar por el desarrollo estratégico, contribuir a la vinculación de los SLE con los gobiernos municipales y regionales y supervisar la rendición de cuentas.

Consejo Local de Educación Pública: constituido por representantes de estudiantes, apoderados, profesores y otros profesionales del sistema educativo. Este consejo deberá representar los intereses, necesidades y particularidades de las comunidades educativas ante el Director Ejecutivo de cada SLE.

2. Nuevo régimen: NEP implica el término del régimen de derecho privado bajo el cual operaban los departamentos de educación municipal y las corporaciones educacionales, cuyo presupuesto era aprobado por un concejo municipal sin mayor trámite. En cambio, los SLE están sujetos a un régimen de derecho público en que los gastos deben asignarse a las glosas correspondientes, previamente incluidas en la Ley de Presupuestos, y a la correspondiente fiscalización de la Contraloría General de la República (Garretón, M., Sanfuentes, M., Núñez, I. 2019).

3. Dimensión educativa (apoyo, asesoría y gestión pedagógica): instalar y difundir mejores prácticas de gestión de política educativa, desarrollar

capacidades en los equipos del área educativa y enfocar los esfuerzos en los estudiantes y programas de aprendizaje.

4.3.8 Cambios propuestos a generar

¿Qué trae de nuevo la NEP?

1. “Giro único en la entrega del servicio educacional con servicios especializados sólo en educación.
2. Educación integral: se fortalece el desarrollo integral por medio de áreas artística, cultural, deporte y ciencia, con un tope máximo de 35 alumnos por sala.
3. Profesionalización: Los directores serán elegidos por ADP con experiencia en educación y no solo funcionarios nombrados por los alcaldes. Los periodos no coincidirán con los ciclos políticos.
4. Unificación de funciones: lo administrativo y lo pedagógico queda concentrado en un mismo servicio público con un equipo técnico pedagógico exclusivo y especializado para dar apoyo a las escuelas.
5. Dar cuenta pública por todo el sistema educativo. Se pasará de 345 proveedores a 70 y un organismo que da cuenta del estado de situación: la Dirección de Educación Pública.
6. Economías de escala en la distribución de recursos y capacidades docentes, directivos, asistentes.
7. Trabajo en red entre escuelas y SLEP.
8. Mirada territorial regional y nacional para la planificación: recursos propios administrados bajo una mirada nacional de la infraestructura, articulando los niveles de educación parvularia, básica y media.
9. Participación ciudadana real: por medio del Consejo Local y el Comité Directivo, la ciudadanía podrá participar de la gestión y avance de la educación pública en el territorio. Mayor participación en la elaboración de PEI (Plan Educacional Institucional) y PME (Plan Municipal de Educación).
10. Empoderamiento real de directores de establecimientos: participarán en la elaboración del PEI y PME y en la contratación de docentes”. (Minada, 2017, p. 5).

4.3.9 Principales resultados hasta el presente

Desde la puesta en marcha de la NEP, se encuentran operativos trece de los setenta Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) en Huasco, Puerto Cordillera, Barrancas, Costa Araucanía, Andalién Sur, Gabriela Mistral, Chinchorro, Atacama, Colchagua, Valparaíso y Llanquihue.

Según un estudio², realizado por (Uribe et al., 2019), recopilando entrevistas y datos de los estados de implementación de los SLEP, se logró detectar resultados diagnósticos de los SLEP que actualmente están en funcionamiento. En los próximos párrafos se mencionarán parte de sus resultados, además de brindar un interés por seguir realizando futuras investigaciones que permitan visualizar de mejor manera su puesta en marcha.

4.3.10 Proyecciones y desafíos

Se instalarán los servicios en las otras regiones hasta el año 2025. Si se hiciera necesario postergar la fecha, el presidente de la República lo podrá hacer sólo hasta el 2030 BCN. (2018).

La NEP, propone en un cambio en la estructura de gobernanza educativa. “En los países OCDE existe una variedad de modelos de gobernanza educativa, los que han sido tipificados en la clasificación de gobernanza intrasistema (OCDE, 2015), refiriendo a distintas relaciones entre el nivel central y el local (intermedio). El cambio de sistema educativo en Chile se puede relacionar con la transición entre dos modelos: el “*Poder Central y Local*” y el “*Poder Central y Regional*” (Uribe et al., 2019).

Estos cambios se esperan que puedan traducirse en mejoras sustanciales en la educación de Chile, cumpliendo uno de sus objetivos principales el cual es “Mejorar la calidad de la educación pública, transformándola en referente de la educación en Chile...”.

Un aspecto importante es la integración de la comunidad escolar a participar en la implementación de esta nueva educación en Chile, por esa razón equipos técnicos altamente especializados, que su provoquen estas instancias y logren canalizarlas para mejora continua, fundamental. “La evidencia sugiere que es indispensable que los equipos técnicos del nivel intermedio cuenten con adecuadas herramientas y conocimientos pedagógicos para generar condiciones de apoyo a las escuelas y liceos, siendo clave el establecimiento de un nivel de confianza relacional que permita la colaboración” (Uribe et al., 2019, p.16).

² En el anexo nº1, se puede encontrar los detalles de la investigación, separados por dimensiones.

En el estudio diagnóstico de los SLE, se logran destacar los siguientes desafíos a superar:

Sobresalen desafíos urgentes, que solo pueden ser resueltos con el Mineduc como actor principal en la búsqueda de soluciones oportunas, entre las cuales sobresale: i) la adecuación de dotaciones de plantas de personal, así como de otros recursos operacionales, como vehículos y viáticos; ii) el establecimiento de mecanismos de gestión financiera que permitan contar con recursos suficientes, con un presupuesto de carácter plurianual y un sistema de compras que facilite resolver pequeñas operaciones en forma oportuna; iii) la definición de mecanismos de financiamiento para la nueva infraestructura, tanto de reparaciones, ampliaciones y, especialmente, de construcción de nuevos centros escolares, donde se identifiquen oportunidades para que crezca la oferta pública; iv) la clarificación de las estrategias para las trayectorias educativas en la educación pública local; v) la coordinación de los sistemas de apoyo y supervisión a las unidades educativas desde el SAC. Finalmente, el Mineduc debe asegurar una gestión adecuada de todo el resto de la educación pública bajo responsabilidad de los municipios, pues de no hacerlo, la constitución de los nuevos SLEP será cada vez más difícil, y los problemas que motivaron esta reforma podrían agudizarse a través del tiempo, derivando en que la potencial solución institucional llegue tarde. El éxito de la instalación de la NEP será uno de los indicadores con los cuales las comunidades escolares evaluarán a las actuales autoridades sectoriales y nacionales (Uribe et al., 2019).

Capítulo V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el presente capítulo, se detalla las consideraciones finales en relación a la implementación de la nueva educación pública, con base en los aportes recopilados de los sistemas educativos públicos internacionales, permitiendo visualizar posibles desafíos y propuestas de mejoramiento del modelo educativo chileno.

Para este estudio se seleccionaron seis países miembros de la OCDE; Reino Unido (Inglaterra), Australia (Estado de Victoria), Nueva Zelanda, Corea del Sur, Colombia y México. Los tipos de sistemas educativos de estos países, están en la tensión entre la descentralización y sistemas centralizados en la toma de decisiones.

En los seis países analizados se distinguen básicamente tres modelos:

- **Poder central con local:** Corea del Sur y Nueva Zelanda.
- **Poder central compartido de acuerdo con regionales:** México.
- **Poder descentralizado:** Colombia, Reino Unido y Australia.

Como se puede apreciar, la muestra estudiada de países, poseen mayormente características de sistemas educativos con una gobernanza descentralizada, atribuible posiblemente a los acuerdos nacionales que conforman la historia de cada uno de éstos.

El objetivo de estudio a nivel general se centra principalmente en derivar orientaciones para la mejor implementación de la NEP en sus diversos ámbitos, a partir del análisis de algunas experiencias internacionales relevantes en este campo, sobre instalación y desarrollo de políticas educativas a nivel subnacional.

Para lograr este fin, se propuso estos tres objetivos específicos:

1. Describir experiencias internacionales sobre política educativas a nivel subnacional, identificando su desarrollo y resultados por medio de registros documentales.
2. Caracterizar a la Nueva Educación Pública y a los Servicios Locales de Educación, mediante el estudio de sus objetivos y leyes que describen su implementación.
3. Sistematizar experiencias internacionales, comparándoles con la implementación de la nueva política de educación pública que se está instalando en Chile.

A continuación, se detallará a modo de síntesis y conclusiones, los aspectos más relevantes de lo logrado por cada objetivo.

Con respecto a los resultados obtenidos sobre el primer objetivo específico; Describir experiencias internacionales sobre política educativas a nivel subnacional, identificando su desarrollo y resultados por medio de registros documentales, este se pudo desarrollar en el capítulo cuatro, donde se pudo describir las experiencias de seis países miembros de la OCDE, en este caso de México, Colombia, Reino Unido (Inglaterra), Nueva Zelanda, Australia (Victoria) y Corea del Norte, los aportes recopilados en la descripción son la base fundamental para conocer cómo se han dado las políticas y reformas educacionales en estos países, siendo un antecedente valioso para las posteriores pasos del estudio.

El primer país investigado y descrito, fue México, el cual se ha descrito con un sistema educativo del tipo --Central compartido de acuerdo con regionales--, esto se debe mayormente a su distribución por Estados federales, donde hay cierto grado de autonomía, transando así con las directrices centrales del Estado.

Vale destacar que, en el nivel central, posee un Consejo Nacional de Autoridades Educativas, llamado CONAEDU (Uribe et al., 2016, p.8), es este organismo el cual toma las decisiones más generales que afecten los aspectos más generales; en niveles intermedios de gobernanza, cada estado mexicano, posee la libertad para establecer sus prioridades en cuanto a las directrices emanadas del gobierno central, adecuándola a las necesidades propias de su contexto regional (OCDE, 2010). En el aspecto local, se valora el esfuerzo que agregan para promover la participación de los padres y familia, y garantizar una rendición de cuentas, esto mediante la constitución de un Consejo de Participación local, con el fin de incrementar la participación de los padres y familia, y garantizar una rendición de cuentas. Estos se conformaron como parte de la reforma educativa que se realizó, entre los años 1992 y 1993. “Estas corporaciones incluyen a: los padres de familia y sus asociaciones, los docentes, las autoridades educativas y el sindicato” (OCDE, 2010, p.156). El objetivo principal de esta organización, es dar apoyo a las actividades educativas, familiarizarse con ellas, ofrecer opiniones, planes, programas y evaluaciones al sector, además de proponer políticas públicas para mejorar la calidad educativa (OCDE, 2010).

En cuanto a sus resultados como sistema educativo, se observa un lento avance, en su camino hacia la calidad educativa y en cuanto a los resultados de las mediciones PISA (2016) “muestran que el sistema educativo mexicano sigue privilegiando la transmisión de conocimientos de manera tradicional, con énfasis en la memorización de datos y hechos. Se identificaba tal enfoque como educación bancaria, a diferencia del desarrollo de capacidades y competencias como se aprende actualmente” (Gómez, 2017).

Finalmente, con respecto a sus desafíos, la equidad ocupa un lugar central en los desafíos educativos y sociales. Las desigualdades sociales y, por ende, las educativas son un problema endémico y de naturaleza sistémica. La equidad no es sólo un problema para la educación; sin embargo, el SEM no tiene elección alguna: le toca enfrentarlo y resolverlo desde su ámbito de competencia.” (Zorrilla, 2002).

En el caso de Colombia, los cambios que se generaron en el ámbito de la educación, fueron paralelos o directamente relacionados a los cambios constitucionales que se desarrollaron a partir del 1991, teniendo un origen reivindicativo del derecho a la educación, como un derecho social. Los principales resultados que obtuvieron fueron:

- Aumento de la cobertura escolar en nivel preescolar y secundaria.
- Mayor aumento en el gasto fiscal, destinado a la infraestructura de las instituciones educativa de orden público.

En cuanto a Nueva Zelanda, los cambios generados por las reformas educativas, fueron enfocados en la descentralización y la evaluación, generados en un lapso aproximadamente de 20 años. Los primeros cambios se enfocaron en permitir que las escuelas buscaran su propia identidad basados en el contexto que de desempeñaban, se caracterizó mayormente por continuos ajustes desde lo central a lo local.

En el periodo más reciente, el enfoque estuvo puesto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, implementando estrategias y un diseño curricular, atingente a las necesidades de las comunidades. Se destaca la gran colaboración y coordinación alcanzada, utilizando redes inter-escolares y la integración de la cultura y lengua maorí. Sus principales resultados evidenciados son:

- Un gran gasto público en educación, unos de los más altos, sobrepasando el promedio OCDE.
- Educación gratuita y obligatoria (entre los 6-16 años).
- Su población asiste a una institución de educación pública en su mayoría. (96% primaria y 86% secundaria).
- Lograr una descentralización del sistema educativo, teniendo un nivel local autoadministrado por las instituciones, pero supervisado por un directorio Boards of Trustees), instancia local responsable del funcionamiento.
- Alto estándares para el egreso y formación de docentes.

Abordando el caso de Inglaterra, un sistema altamente descentralizado, los cambios que han desarrollado en educación se enfocaron la organización del sistema escolar, redefiniendo los roles de los directores de escuela, autoridades locales y Gobierno central; fortalecer la formación docente; el currículo,

estándares, evaluación y fiscalización; disciplina y financiamiento, entre otros” (CEP, 2011).

Sus resultados han estado a la vista, logrando un sistema mucho más autónomo y con altos estándares de calidad educativa.

Con respecto a la situación de Victoria (Australia), los esfuerzos en cuanto a la educación, han tenido tres áreas principales en su desarrollo: los estudiantes, las instituciones y la descentralización (BCN, 2015). Se buscó preparar adecuadamente a los profesores y brindarles herramientas y recursos para un óptimo desempeño, propiciando el aprendizaje de los estudiantes, observable en los buenos resultados internacionales.

En cuanto a la descentralización, se establece condiciones iguales para todos, respetando la diversidad y los acuerdos generados en cada uno de los estados de Australia, teniendo una gran autonomía y establecimiento de prioridades educativas por cada estado.

Finalmente, Corea del Sur, se destaca el gran incremento en el gasto público en educación, siendo unos de los más altos en el mundo, fundamentándose sobre principios de igualdad de oportunidades y búsqueda de la educación de calidad. En relación a su organización, posee un Ministerio de Educación (MEST), el cuál es el encargado de diseñar las políticas educativas, en las provincias se coordinan en oficinas de educación y finalmente implementadas por oficinas locales, vale destacar que cada oficina provincial, tiene su grado de autonomía, donde puede generar sus propias políticas educativas, según las necesidades y características de su zona (Uribe et al., 2016). Sus logros más destacables, han sido:

- Descentralización del sistema educativo, incrementando la autonomía en cada provincia.
- Incremento en el gasto público de educación, colaborando directamente a equiparar las oportunidades de acceso a la educación de su población.
- Mayores niveles de estudio en su población.
- Buen posicionamiento internacional en cuanto a la calidad educativa.

En relación a los resultados obtenidos sobre el segundo objetivo específico; Caracterizar a la Nueva Educación Pública y a los Servicios Locales de Educación, mediante el estudio de sus objetivos y ley que describen su implementación:

Como se ya se ha hecho mención en el capítulo cuatro, la nueva Educación Pública “tiene por objeto que el Estado provea una educación pública, gratuita y de calidad, a través de los establecimientos educacionales de su propiedad y

administración, integrados en los Servicios Locales de Educación Pública” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2020).

En cuanto a los objetivos de los SLEP, en el artículo 17 de la ley se establece:

“El objeto de los Servicios Locales será proveer, a través de los establecimientos educacionales de su dependencia, el servicio educacional en los niveles y modalidades que corresponda (...)”. En su página oficial del Ministerio de Educación, establecen como su objetivo principal de los SLEP: “garantizar la calidad de la educación; entregando oportunidades y trayectoria a los estudiantes centrándose en aprendizajes para el siglo XXI; y generar una sana e inclusiva convivencia dentro del aula y el colegio” (Mineduc, 2019).

La ley, ha definido las siguientes tareas, para estas entidades que estarán a cargo de la administración de la Nueva Educación Pública:

- Los **Establecimientos Educacionales** son los encargados de asegurar los aprendizajes y la formación de sus estudiantes.
- Los **Servicios Locales** son responsables de la provisión y gestión educativa en su territorio. Integran lo técnico- pedagógico y lo administrativo.
- La **Dirección de Educación Pública (DEP)** está a cargo de la conducción estratégica del Sistema y es responsable de coordinar y apoyar a los Servicios Locales, monitoreando la gestión de sus directores, y de proponer e impulsar la estrategia nacional de educación pública a 8 años (Minada, 2019).

La implementación de la ley será gradual, es decir, el traspaso desde los municipios a los servicios locales, según el presidente de la República y Ministerio de Educación, se establecerá un calendario de puesta en marcha. En una primera etapa, según lo que establece la ley antes del 30 de junio de 2018, se pondrá en funcionamiento un servicio local en la región Metropolitana, Coquimbo, Atacama y la Araucanía. Posteriormente, en el resto de las regiones los servicios locales se instalarán hasta el 2025, asimismo esta etapa se podrá extender según el presidente de la República hasta el 2030.

Los principales resultados de desde la puesta en marcha de la NEP, se encuentran operativos los siguientes Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) en Huasco, Puerto Cordillera, Barrancas, Costa Araucanía, Andalién Sur, Gabriela Mistral, Chinchorro, Atacama, Colchagua, Valparaíso y Llanquihue. Y como proyecciones, se estima que la instalación en otras regiones será hasta el 2025.

De esta forma se pretende que la instalación del nuevo sistema de educación pública genere una mejora en la calidad del sistema educativo; “la transición a los SLEP presenta una oportunidad única para crear e implementar una nueva visión de la educación pública, nacional y localmente” (Uribe, Valenzuela, Anderson, Cuglievan, Núñez, Hernández, 2019, p. 13).

Con relación al último objetivo específico, el cual consistía en sistematizar experiencias internacionales, comparándoles con la implementación de la nueva política de educación pública que se está instalando en Chile.

La variedad de experiencias en políticas educativas subnacionales que nos pueden ofrecer estos países es de gran utilidad, frente al desafío que enfrenta la Nueva Educación Pública en Chile, la cual está en plena instalación. Si bien se ha detallado anteriormente junto con sus análisis, se expondrá a continuación como éstas puedan contribuir como ejemplos cercanos para la adecuada instalación de la NEP, y las eventuales mejoras que podamos generar.

Primeramente, tomando el criterio en cuanto al tipo de sistema, los países estudiados, presentan una tendencia a la descentralización, destacándose los países que han obtenido muy buenos resultados internacionales como Inglaterra y Australia, en cambio Chile muestra una tendencia hacia la centralización, pero manteniendo el poder en lo regional y local, su centralidad se evidencia al volver paulatinamente la educación pública a manos del Estado. Esto no necesariamente es un antecedente de que Chile vaya por un camino errado, sino más bien es la descripción de países que les ha resultado, dar mayor autonomía en los niveles locales y regionales, oportunidad que tiene Chile, para sacarle provecho a los Servicios Locales de Educación, donde con autonomías y sagaces decisiones, integren a la comunidad escolar (Estudiantes, profesores, apoderados, etc.) y logren el objetivo principal que es mejorar la Educación Pública.

En cuanto al criterio gobernanza, se observa que los sistemas educativos, responden muy bien cuando se fortalece el nivel intermedio y local, permitiéndoles mayor autonomía y atribuciones, se aprecia en Chile que se fortalezca un nivel intermedio, a través de los SLE, pero resulta interesante y necesario además incluir el nivel local, donde se producen los aprendizajes de los estudiantes y los actores que están en juego, tienen un valor preponderante en cuanto al logro de los aprendizajes de calidad y profundos, ejemplos virtuosos encontramos en Nueva Zelanda donde se distingue por la autonomía que poseen las juntas nivel escuela, cada escuela es auto-administrada y gobernada por una junta escolar propia (Uribe et al., 2016), esto evidencia la integración de las comunidades escolares, no solo en la participación, sino en la toma de decisiones, un factor en el cual Chile está lejos de poseer como un atributo de su sistema, y que a la vez es importante tomar en cuenta, como una posible mejora al sistema educativo chileno.

Los objetivos de las reformas estudiadas, son muy variadas, pero en todas apuntan hacia la calidad y equidad de los aprendizajes, velando que ellos se generen en toda la población de estudiantes, si destacan unos objetivos que valen señalar, como es el de Corea del Sur, el cual tiene los sistemas más exigentes y exitosos a nivel mundial, éstos apuntan actualmente a desarrollar la creatividad del estudiante (Madonna, C. G. y Park, S.S. 2015), en el marco de la generación de habilidades del Siglo XXI, se destaca como este país, busca estar actualizado frente a la necesidades y desafíos que presenta la sociedad y el mercado laboral para sus habitantes, otro ejemplo vemos en Australia (Victoria), donde se busca desarrollar la innovación, “Gatillar la excelencia, la innovación y el crecimiento económico” (Uribe et al., 2016, p.21). Esto es un buen ejemplo y desafío para que Chile, también pueda diseñar nuevas políticas educativas, que permitan el pleno desarrollo de las competencias³ y habilidades necesarias en los estudiantes de este país, permitiendo que estén a la par de otros países y repercuta directamente en su desarrollo social y económico.

Para finalizar esta investigación y apuntando a poder dar concreción plena al objetivo general previamente descrito, donde se busca poder generar recomendaciones en la implementación de la NEP, usando como un referente comparativo a las reformas implementadas en los países estudiados y con un afán de generar posibles mejoras en un futuro próximo. Estas recomendaciones se enmarcarán en ámbitos que componen a la Nueva Educación Pública.

Primeramente, en materia organizacional, la NEP, es un avance para el país en el aspecto de poder devolver la educación pública a manos del Estado, quien se encargará de su administración y logro de los objetivos propuestos, sobre todo en los relacionados con la calidad educativa, que tanto se ha deteriorado en la educación de carácter pública.

Como recomendación fruto del estudio realizado, los países que han optado por modelos descentralizados, pero con lineamientos y apoyos centralizados, han obtenido buenos resultados educacionales, es bueno que se potencie la gobernanza a nivel intermedio y local, los cuales están más cercanas de generar impactos reales en la comunidades, haciendo énfasis en las comunidades educativas, integrando a la mayor cantidad de actores y permitiéndoles un mayor grado de participación e involucramiento en la ideación y diseño de las actividades que propicien los aprendizajes,

Cuando se habla de estos actores, no referimos especialmente en los estudiantes, profesores y apoderados, los cuales en algunas ocasiones se sienten desplazados

³ Las competencias didácticas son las capacidades humanas que constan de diferentes conocimientos, habilidades, pensamientos, carácter y valores de manera integral en las distintas interacciones que tienen las personas para la vida en los ámbitos personal, social y laboral.

en la toma de decisiones o proposición de eventuales soluciones a las problemáticas que sufren como comunidad escolar. Según un estudio realizado sobre las SLEP, que ya está en acción, por Líderes Educativos, (Uribe et al., 2019), cuentan de varias falencias detectadas, una de ellas es la falta de participación del profesorado lo describe como “Sensación de falta de involucramiento de profesores y comunidades educativas en el proceso de transición y comunicación en temas pedagógicos (aula)”. Es fundamental la participación activa de todos los actores para obtener los resultados deseados.

En general los sistemas educativos estudiados a nivel internacional, no reflejan plenamente similitudes que se acerquen exactamente al modelo chileno, sobre todo en sus cambios institucionales experimentados con esta reforma actual de educación que está en marcha y en plena instalación paulatina, pero considerando los ejemplos vistos en los países con mejores resultados educativos, se hace evidente la necesidad de construir una visión compartida en cuanto a la educación por los múltiples actores sociales, políticos y educativos, de manera que los cambios pensados en la mejora del modelo educativo, resulten como un logro compartido y no un cambio impuesto por un sector político o gobernantes de turno.

Los países mayormente descentralizados en su gobernabilidad, descritos previamente han presentado avances y progresos en sus resultados, probablemente atribuible a su mayor autonomía en los niveles intermedios y locales, es por esta razón que es necesario en este proceso que se lleva a cabo en la educación de Chile, dar mayor gobernabilidad al proceso de cambio junto con focalizar el esfuerzo por desarrollar y potenciar a los equipos que estarán a cargo de esta implementación en los diversos niveles de gobernabilidad, central, intermedio y local.

Considerando lo pequeña que es la muestra analizada, se sugiere seguir investigando sobre esta temática, analizando otros países, sugerentemente con características más diferentes a las presentes en este estudio y poder aportar nuevas experiencias que complementen aún más el campo de estudio de las reformas educativas a nivel histórico e internacional.

Para finalizar esta investigación, se sugiere abordar la presente reforma educativa en Chile, la cual está en proceso de instalación, con gran compromiso y entusiasmo, fundamentalmente con una visión compartida por los múltiples actores involucrados, un liderazgo técnico que permita la sinergia de los actores y las instituciones, pero además un liderazgo político, que vea esta oportunidad para permitir un gran avance y sostenido en el tiempo, en la educación pública, que necesariamente crea en la educación pública, con un componente fuerte de equidad y calidad para todos los chilenos.

FUENTES DE INFORMACION

- Abascal, R. (2013). Gobernanza local y educación: La supervisión escolar. *Innovación educativa (México, DF)*, 13(61), 123-128. Recuperado en 19 de mayo de 2020. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166526732013000100008&lng=es&tlng=es
- Adlerstein, C. [y otros 35 autores] (2020). *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Santiago de Chile: Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2020.
- Ávalos, B. (2015). *Cuaderno de Educación N° 69*, Facultad de Educación, de la Universidad Alberto Hurtado. Disponible en <https://educacion.uahurtado.cl/noticias/cuadernos-de-educacion-no69-un-proyecto-de-ley-para-la-nueva-educacion-publica-para-chile/>
- Atria, F. (2014). *Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público*. Stgo. Chile: Lom. Capítulo 6.
- Meckes, L (2015). *Cuaderno de Educación N° 69*, Facultad de Educación, de la Universidad Alberto Hurtado. Disponible en <https://educacion.uahurtado.cl/noticias/cuadernos-de-educacion-no69-un-proyecto-de-ley-para-la-nueva-educacion-publica-para-chile/>
- BCN. (2008). *Asia Pacífico | Observatorio Parlamentario Corea y su modelo educativo: un socio para el futuro*. Recuperado el 15 de abril de 2020. Disponible en https://www.bcn.cl/observatorio/asiapacifico/noticias/corea_modelo_educativo_socio_futuro
- BCN. (2018). *Guía legal sobre: Nuevo Sistema de Educación Pública*. Recuperado el 20 de julio de 2020. Disponible en <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/nuevo-sistema-de-educacion-publica>
- Bellei, C. y Pérez V. (2010). *Conocer más para vivir mejor. Educación y conocimiento en Chile en la perspectiva del Bicentenario*. En R. Lagos Escobar (editor), *Cien años de luces y sombras*, Editorial Taurus.
- Bellei, C., Contreras, D. & Valenzuela, J. P. (2010). *Fortalecer la Educación Pública: Un desafío de interés nacional*. En: Bellei, C.; Contreras, D. & Valenzuela, J.P. (Eds.) *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios de la reforma educacional*. Santiago de Chile U. de Chile, UNICEF, pp. 225 -256.

- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM: Santiago de Chile. Pp. 23-45.
- Bellei, C., Muñoz, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M. P., Martínez, J., Díaz, R. (2018). *Nueva Educación Pública. Contextos, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Santiago, Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación.
- Cabezas, Irrarázaval, Hochschild (2016). *Nuevo Sistema de Educación Pública: ¿foco en los aprendizajes?* (Boletín 10.368).
- Cerro, C. (2019). *El nuevo Sistema de Educación Pública Chileno: Fundamentos, elementos de su puesta en marcha y situación actual*. Tesis Magister. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Talca. Talca. Chile.
- Chile, Gobierno de. (2015). Mensaje de S.E. La Presidenta de la República con el que inicia un proyecto de ley que crea el Sistema de Educación Pública y modifica otros cuerpos legales.
- Cifuentes Medina, J. E., & Camargo Silva, A. L. (2016). *La Historia de las Reformas Educativas en Colombia. Cultura educación y sociedad*. 7(2), 26-37. Disponible en <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/articulo/view/1097>
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, CAPCE (2006). *Informe final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*. Recuperado el 04 de marzo, 2020 de <http://mt.educarchile.cl/>
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*. Bogotá, Colombia. Consultado el 05 de mayo de 2020. Disponible en <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Donoso, S. (2005). *Reforma y Política Educacional en Chile 1990 - 2004: El neoliberalismo en crisis*. Estudios Pedagógicos, XXXI, N° 1, pp.113 - 135. Disponible en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100007

- Donoso-Díaz, S. & Frites, Claudio & Castro-Paredes, M.. (2014). *Los proyectos de ley de fortalecimiento de la educación pública de los años 2008 y 2011: propuestas y silencios*. Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana. 51. 1-18. 10.7764/PEL.51.2.2014.1.
- Dupriez, V. (2010). *Methods of Grouping Learners at School* (Vol. 93). París: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Educación2020. (2013, julio 01). *Cómo funciona el sistema educativo neozelandés*. Educación2020. Recuperado el 10 de abril de 2020 de <http://educacion2020.cl/noticias/como-funciona-el-sistema-educativo-neozelandes/>
- ElMostrador. (2013, junio 19). *El modelo educativo neozelandés: mejores docentes y escuelas más autónomas*. Educación2020. Recuperado el 12 de abril de 2020 de <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2013/06/19/el-modelo-educativo-neozelandes-mejores-docentes-y-escuelas-mas-autonomas/>
- Eyzaguirre, S. (2011) *La reforma de la educación escolar en el Reino Unido*. [en línea] RELI, 334. Recuperado el 05 de junio de 2020 de http://https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304095534/pder334_SEyzaguirre.pdf
- García, J., Liévano, C. (2016). *Educación y desarrollo en corea. Una comparación con Colombia*. En: *Transpasando Fronteras*, Núm. 9, pp. 115-125. Cali, Colombia: Centro de Estudios Interdisciplinarios, Jurídicos, Sociales y Humanistas (CIES), Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Icesi.
- Gómez Collado, Martha E. (2017). *Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas*. Innovación educativa (México, DF), 17(74), 143-163. Recuperado en 16 de mayo de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200143&lng=es&tlng=es.
- Gómez, C. (2018). *La educación y su relación con la administración pública y gobernanza*. En. Revista Justicia, Barranquilla: Editorial Mejoras-Universidad Simón Bolívar, Vol. 24, No. 34, pp.456-470. DOI: <https://doi.org/10.17081/just.23.34.2902>

- Ghotme, R. (2013). *La identidad nacional, el sistema educativo y la historia en Colombia, 1910-1962*. *Revista Científica General José María Córdova*, [online] 11(11), p.273. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v11n11/v11n11a13.pdf>
- Joiko, S. (2012). *El cuasi-mercado educativo en Chile: Desarrollo y consecuencias*. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, (12), 23. Disponible en <http://dialogoseducativos.umce.cl/>
- Espinoza, J. (2020). *Un Problema de Estado -Estudiar hasta la muerte en Corea del Sur*. Recuperado el 19 de abril de 2020 de <https://www.elmundo.es/especiales/educacion/corea-del-sur.html>
- Madonna, C. G. y Park, S.S. (2015). *El sistema educativo sur coreano y su última reforma*. *Universidad Autónoma de Madrid*. Recuperado el 10 de abril de 2020 de <http://www.cgmadonna.com/pub/madonna-park2015.pdf>
- Marchant, C. (2019). *La grave crisis en los Servicios Locales de Educación*. *El Mostrador*. Disponible en <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2019/04/26/la-grave-crisis-en-los-servicios-locales-de-educacion/>
- MINEDUC. (2017). *NEP: Todo Lo Que Necesitas Saber Del Nuevo Sistema: La Reforma Educacional en Marcha*. *Gobierno de Chile*, 6, 5.
- MINEDUC. (2018). *Nuevas perspectivas para la Educación Pública en Chile*. Recuperado de <https://www.achm.cl>
- MINEDUC. (2019). *Una transición gradual*. *Servicios Locales de Educación*. Recuperado de <http://educacionpublica.cl/red-de-educacion-publica/>
- MINEDUC. (2020) *Educación Pública*. Recuperado el 17 de junio de 2020 de <https://educacionpublica.cl/educacion-publica/>
- MINEDUCACION. (2020). *Plan Estratégico Institucional 2019-2022*, 2020. Bogotá: Colombia. MINEDUCACION. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-362792_recurso_113.pdf.
- Núñez, I. (1984). *Las transformaciones educacionales bajo el Régimen Militar*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIIE. Santiago.

- Núñez Prieto, Iván. (2015). Educación chilena en la República: Promesas de universalismo y realidades de inequidad en su historia. *Psicoperspectivas*, 14(3), 5-16.
- OCDE. (2009). *Educación y Formación Profesional en Corea Fortalezas, Desafíos y Recomendaciones*. Recuperado el 20 de enero de 2020 de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48478657.pdf>
- OCDE. (2010). Acuerdo de cooperación México- OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. 1º ed. México: ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS.
- OCDE. (2016). *Education In Colombia*. 1st ed. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Saldarriaga Vélez, J. A. y Toro Venegas, J. I. (2002). *¿Qué reformó la reforma educativa? Un estudio para Medellín*. Medellín: Corporación Región.
- Santizo Rodall, Claudia. (2011). Gobernanza y participación social en la escuela pública. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(50), 751-773. Recuperado en 19 de mayo de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000300005&lng=es&tlng=es
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Tomo I., Ed. Taurus, Santiago.
- Uribe, M., Castillo, P., Berkowitz, D., Galdames, S. (2016). *Organización del nivel intermedio en educación. Una selección de casos que nos permiten configurar la organización territorial del nivel, en distintos lugares del mundo*. Informe Técnico No. 5. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Uribe, Valenzuela, Anderson, Cuglievan, Núñez, Hernández. (2019). *El primer año de los Servicios Locales de Educación Pública: Reflexiones desde la voz de los actores*. Informe Técnico N°6. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Valencia-González Romero, M., 2012. La gobernanza local en la educación: el papel de la supervisión escolar. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, [online] (15), pp.155-161. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179427877008.pdf>

Weinberg, Gregorio (1984) *Modelos Educativos en la Historia de América Latina*. UNESCO – CEPAL, Buenos Aires.

Zorrilla, M. (2002). *Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2).
Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>

ANEXOS

Anexo N°1

El primer año de los Servicios Locales de Educación Pública: Reflexiones desde la voz de los actores

Informe Técnico N°6 - 2019 / Líderes Educativos

Texto completo se puede obtener de: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/12/IT6-L4-JPV-MU-EL_PRIMER_AÑO_DE_LOS_SLEP_24-12-19.pdf

Principales resultados obtenidos de su investigación, ordenados por dimensiones.

Dimensión 1: Desarrollar un sistema público local y nacional con visión compartida y a escala territorial

- Alta expectativa de directivos sobre el impacto de cambio de sostenedor para avanzar en mejoramiento de la calidad educativa.
- Escaso involucramiento de profesores, estudiantes y apoderados en la etapa inicial.
- Avances iniciales en la conformación de Comités Directivos y Consejos Locales.
- Reconocimiento de existencia de espacios de participación, pero con cuestionamiento a su real impacto.
- Ningún SLEP ha conseguido elaborar su Proyecto Educativo Local (PEL), pero ello depende de la existencia de la Estrategia Nacional para la Educación Pública, la cual aún no está aprobada.
- Se evidencia la existencia de instancias informativas para iniciar elaboración del modelo territorial.
- Alto compromiso en el proceso de traspaso desde los municipios, pero reducido involucramiento en implementación de los SLEP. Es un desafío pendiente.
- Redes generadas con instituciones del sistema educativo y entre SLEP, en forma incipiente.
- Ha ido perfeccionando su apoyo, orientando más que mandatando.
- Es necesario coordinar mayormente áreas de trabajo de DEP y SLEP.

Dimensión 2: Instalación de la nueva institucionalidad

- Dificultades por conocimientos heterogéneos entre los ex funcionarios DAEM
- Proceso complejo, debido a simultaneidad de su instalación con los SLEP.
- Definición de ejes de acción y planes estratégicos para el trabajo con los SLEP.
- Generación inicial de vínculos con Minada, Superintendencia y SAC.

- Solo 6 de los 14 municipios que traspasaron contaron con plan de anticipación.
- Problemas de financiamiento de jardines y de cierres financieros en los DAEM.
- Problemas asociados a desconocimiento de procesos de gestión, escasez de personal y alta rotación de directivos.
- Dificultades en concursos por menor tamaño y mayor profesionalización de plantas de los SLEP respecto a los DAEM.
- Incertidumbre en los establecimientos, información no llegó a los docentes.
- La mayoría de los municipios contaban con situaciones financieras ordenadas.
- Los SLEP se han encargado de deudas por inmuebles y DEP por remuneraciones (solo un caso problemático).

Dimensión 3: Planificación del sistema escolar publico

- La DEP no ha desarrollado una plataforma de planificación de la matrícula.
- Esfuerzos heterogéneos para el aumento de la matrícula desde los SLEP.
- La DEP no ha desarrollado plataforma de trayectorias educativas.
- Esfuerzo inicial para mejorar la articulación de la educación inicial y básica
- Si bien no existen modelos, se ha avanzado en la subdivisión territorial.
- En los SLEP con mayor tiempo de instalación, hay mejor percepción sobre apoyo territorial.
- Interacción heterogénea entre SLEP y establecimientos técnico-profesionales, pese a altas expectativas.

Dimensión 4: Procesos para el mejoramiento de la calidad de la educación

- Sensación de falta de involucramiento de profesores y comunidades educativas en el proceso de transición y comunicación en temas pedagógicos (aula).
- Instalación de una red de comunicación entre las UATP de los SLEP para reconocer practicas positivas.
- No se ha desarrollado una estrategia nacional para escuelas insuficientes.
- Insuficiente coordinación del SLEP y las instituciones del SAC, en particular las DEPROV, con el fin de clarificar las formas de apoyo, acompañamiento y supervisión a los jardines infantiles, escuelas y liceos.
- Estrategia de comunicación constante con los equipos directivos desde los SLEP.
- Múltiples instancias informativas de trabajo SLEP-directivos. Demanda directiva de mayor participación en apoyo pedagógico o capacitaciones.
- Las conferencias de directores han permitido llegar a acuerdos sobre enfoques pedagógicos.
- Mayor coordinación en trabajo de PME en los primeros SLEP instalados.

- Percepción mayoritaria de directivos respecto a que, en el futuro próximo, la existencia de los SLEP generará mejores condiciones para cumplir con el PME.
- Directivos reconocen mayor trabajo en red y valoran instancias ofrecidas por los SLEP.
- No se han articulado redes entre docentes.
- No hay agenda de trabajo u objetivos conjuntos del SAC para apoyar a DEP y SLEP. Existe una mayor coordinación de los SLEP con la Superintendencia que con la Agencia de Calidad de la Educación.
- Directivos perciben que monitoreo de resultados es una prioridad de los SLEP.
- Tema escasamente abordado, por énfasis en el traspaso de bienes y personal.
- Percepción de mayor tardanza en respuesta para resolver problemáticas.
- Docentes critican falta de planes de desarrollo profesional.
- SLEP han otorgado centralidad a este ámbito en metas y acciones del 2019.

Dimensión 5: Generación de capacidades en los equipos de los diferentes niveles del sistema y procesos de soporte

- Dificultades en la constitución de los primeros equipos (origen de los candidatos, capacidades reales para nuevas funciones, reconocimiento de grados, entre otras).
- Avances en la concursabilidad de los directivos de establecimientos.
- Desarrollo de competencias de funcionarios SLEP en funcionamiento del sistema público y en gestión de información.
- Desafíos en liderazgo, confianza, trabajo en equipo y mejoramiento escolar.
- Directivos y docentes reconocen mayor transparencia en información financiera, pese a percibir mayor burocratización de procedimientos administrativos.
- Problemas de sostenibilidad financiera por sobredotación en establecimientos e imposibilidad de traspasar presupuesto de un año a otro.
- Dificultades en uso de múltiples plataformas de gestión del sistema público.
- DEP y SLEP realizaron catastros de bienes inmuebles de los establecimientos.
- Dificultades en coordinación entre áreas de SLEP por poca delimitación en funciones ha generado problemáticas de comunicación interna.
- Acciones de comunicación insuficientes para difundir la construcción de una visión compartida sobre la NEP y establecer canales de participación de la comunidad.