

¿Cómo avanzar en la equidad de los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes de sectores vulnerables?

Mónica Espina Farías

2006, Chile



**RED PROPONE: 'Promoción de Políticas Nacionales de Equidad'
Argentina, Chile, Colombia y Perú**

Presentación del Problema

Este documento tiene por sentido relevar algunos ejes fundamentales en torno a la generación de condiciones y garantías mínimas para avanzar en la equidad de los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes

Así planteado, el texto se divide en dos partes. La primera de ellas establece una mirada respecto a qué estamos entendiendo por equidad en el plano de la educación y, por tanto, en los aprendizajes de las y los estudiantes y en las condiciones que los permiten y están en su base- sustentado en la revisión bibliográfica; y la segunda parte, establece un conjunto de énfasis, que a la luz de las experiencias prácticas que buscaron mejorar la calidad y equidad en procesos y resultados educativos en escuelas ubicadas en contextos de pobreza, y que resultan relevantes de considerar en la perspectiva de aportar en la generación de políticas educativas, especialmente en aquellas con foco en la equidad.

Se trata de aportar a la reflexión respecto de ¿cuál es la educación que queremos para niños, niñas y adolescentes?, ¿cuáles son los aprendizajes que resultan prioritarios de relevar? Y en función de ello, ¿Cuáles son las condiciones mínimas que las políticas y las estrategias educativas deben considerar en relación al sistema educativo y, en particular, a la escuela en función de avanzar en la equidad de los aprendizajes?

Los aportes en materia de estrategias de solución han sido recogidos principalmente de los aprendizajes generados por los equipos profesionales de CIDE y ACHNU tras la implementación de dos proyectos con apoyo de la Fundación Ford, entre los años 2001 y 2005.

El proyecto implementado por CIDE, “Enseñar para Aprender. Hacia nuevas alianzas entre la escuela, la familia y el municipio” fue una iniciativa de apoyo al mejoramiento de prácticas de gestión y educativas en cinco escuelas municipales, pertenecientes a dos comunas urbano-marginales de la periferia de la zona sur de la ciudad de Santiago.

Por su parte, el proyecto “Escuela- Comunidad: Un modelo de gestión pedagógica participativa”, fue implementado por ACHNU en ocho escuelas- cuatro rurales y cuatro urbano marginales- de las comunas de Cañete y Curanilahue, provincia de Arauco en la Región del Bío Bío., con especial énfasis en la participación de los diferentes actores educativos en los procesos de aprendizaje de niños y niñas, en donde la comunidad asume un rol de recurso pedagógico.

Fundamentación del problema

Los procesos de reforma educativa que se han vivido durante los últimos años en América Latina han constituido, con sus distintas expresiones, un esfuerzo de concertación social por medio del cual se han promovido nuevas y distintas interpretaciones y prácticas de acción sobre los caminos y medios para mejorar la calidad, relevancia y equidad de la educación.

Esta tarea ha sido bastante compleja y diversa, en una de las regiones más desiguales del mundo, con sociedades altamente desintegradas y fragmentadas, con persistencia de pobreza y una notable desigualdad en la distribución de ingresos, por tanto con altos índices de exclusión social.

En este contexto, los países latinoamericanos, con diversas estrategias, han realizado importantes esfuerzos por lograr el acceso universal a la educación básica y mejorar la calidad de los aprendizajes que allí ocurren. Pero pese a estos esfuerzos, aún existen importantes desigualdades educativas en función del origen socioeconómico, la procedencia sociocultural de las y los estudiantes, entre las zonas rurales y urbanas, entre escuelas públicas y privadas, etc; lo que varios han leído como la incapacidad de la educación para hacer frente efectivo al círculo de pobreza, como también de constituirse realmente en un instrumento de movilidad social, al no permitir superar las distintas barreras que tienen muchos niños, niñas y jóvenes para desarrollar un pleno aprendizaje y participación¹.

De esta forma, resulta clave realizar una lectura a las miradas y énfasis que el principio de la equidad educativa ha tenido en el diseño y en los resultados de las políticas implementadas, ya que esto- en un primera instancia- nos permite establecer un piso mínimo de partida para la reflexión y discusión, como también poder abrir el diálogo sobre los énfasis y estrategias pertinentes a la realidad regional, nacional y local.

En este plano, algunos expertos han planteado que el desafío está en el *¿cómo articular desde las políticas públicas los principios del derecho a la educación, la calidad y la equidad educativa?*, ya que sólo de esta forma sería posible ofrecer a todos los niños, niñas y jóvenes una educación rica en oportunidades de desarrollo personal y una efectiva herramienta para su inserción social².

1 Innovemos- UNESCO. Versión preliminar del Módulo "Innovación educativa y calidad de la educación". Rosa Blanco. Curso Taller Investigación y sistematización de Innovaciones Educativas 2005-2006.

2 Ana Luisa Machado, María Amelia Palacios, Egidio Crotti y Juan Eduardo García Huidobro. En: Políticas Educativas y equidad. Reflexiones del Seminario Internacional. Santiago de Chile, Octubre del 2006. Universidad Alberto Hurtado, UNESCO, Fundación Ford y UNICEF.

Discusión actual de la problemática

Mirando el Sistema Educativo

Partiendo de una mínima pincelada histórica, encontramos el derecho a la educación ligado a garantizar el acceso universal a la escuela, por tanto asociado a las leyes de escolaridad obligatoria y a la obtención de un certificado escolar, lo que lentamente, al avanzar el siglo XX, se va agotando en los diseños de políticas educativas, asociado a diversos factores, entre los cuales aparece como relevante el que la sociedad demande y espere más de la educación.

Así, la discusión comienza a centrarse en el eje de la calidad de la educación, por lo que el derecho al aprendizaje viene a reemplazar a la enseñanza. Este principio alcanza un consenso internacional, a partir de la Declaración Mundial de Educación para Todos- Jomtiem 1990.

De todas formas, esto no implica que el acceso a la educación haya dejado de ser un tema presente en las estrategias y políticas educativas. Por el contrario, ambas visiones resultan ser complementarias a la hora del diseño de políticas públicas. Así, el derecho al aprendizaje requiere como condición primera e indispensable la asistencia a la escuela, esto especialmente en los sectores más postergados de la sociedad.

Lograr una educación de calidad para todos, que promueva el máximo de desarrollo, aprendizaje y participación en cada persona, es el nuevo desafío que establece la Declaración de Jomtiem, y que posteriormente será evaluado y reafirmado en la de Dakar- Foro Mundial de Educación para Todos, año 2000.

Es en este plano que aparece en la reflexión **el concepto de la equidad, entendida básicamente como igualdad de oportunidades**, proporcionando a cada uno lo que necesita en función de sus características y necesidades individuales, de modo tal de poder aprovechar todas las posibilidades educativas.

Así planteado, el tema de la equidad amplía el horizonte del acceso a la educación, incorporando diversos desafíos, como los años de estudio, la calidad de la oferta y de los procesos educativos, como también los resultados de aprendizajes, entre otros.

De esta forma, la amplitud de interrogantes y desafíos nos hace necesario limitarnos a aquellas que guardan mayor relación con los contextos y aprendizajes derivados de las experiencias.

Primero, *¿a qué estamos aludiendo por equidad en los aprendizajes?* Y segundo, *¿cuáles son las condiciones mínimas que se deben considerar desde la política educativa en términos de avanzar en la materia?* Y *¿Quién y cómo debe asegurar la existencia de estas condiciones?*

Con respecto a la comprensión de la equidad en materia educativa- reconociendo que existen distintas miradas sobre su significado y por tanto, diversas prácticas asociadas- resulta relevante mencionar que la comprensión de la equidad debe entregar los principales insumos para el establecimiento de un claro criterio de evaluación de la efectividad de las políticas educativas³, en relación al mejoramiento efectivo de las prácticas en las escuelas, especialmente aquellas que se ubican en contextos de pobreza, lo que implica el efectivo ejercicio del derecho a la educación de niños y niñas.

En términos generales, y a la luz de la amplitud de definiciones, surgen a lo menos tres miradas que vale la pena considerar en esta reflexión y que en definitiva hacen alusión al logro efectivo del derecho a la educación en distintos dominios de complejidad:

La primera de ellas hace referencia a que **todos las y los estudiantes alcancen un nivel considerado básico, o sea escolaridad mínima obligatoria** (que el caso de Chile, hoy se extiende a 12 años) **y logros de aprendizajes** establecidos en los objetivos fundamentales de la educación, como base para garantizar un mínimo de integración social.

Por otra parte, aparece la equidad como **la garantía de oportunidades al interior del propio sistema educativo**, haciendo alusión al acceso y resultados de aprendizaje sin distinción de origen socioeconómico, étnico, cultural, género u otro.

Finalmente, el concepto de equidad también ha sido asociado **al logro de resultados finales del proceso, apuntando al fortalecimiento del capital educativo, como una forma de reducir las brechas sociales**.

Estos tres dominios nos instalan un nuevo elemento, en sociedades como la nuestra fuertemente segmentadas en el plano social, en el tratamiento de la equidad a través de **una política educativa que reconoce la existencia de desigualdades**, y se ha hecho cargo a través de estrategias y acciones diferenciadas, pero aún muy parcializadas o disgregadas, especialmente en el acceso y en el tratamiento o en el proceso de aprendizaje. Esto alude a diversas estrategias como la focalización, compensación, acción afirmativa, discriminación positiva, etc. Apuntados a atender diferenciadamente a las poblaciones vulnerables y con ello igualar las oportunidades educativas.

Al respecto existen distintas posturas, en respaldo u oposición de las estrategias o énfasis políticos, como por ejemplo: *¿Estas políticas y sus correspondientes programas logran instalarse en el quehacer educativo de la escuela, o actúan sólo como satélites o parcelas aisladas del contexto mayor?* *¿Es posible pensar que ellas- especialmente las focalizadas- han segmentado más el*

sistema? o *¿estos programas han contribuido a que los niños, niñas y jóvenes con mayor vulnerabilidad social logren adquirir habilidades esenciales, logren aprendizajes de calidad y reciban efectivamente un "valor agregado" al parejo que sus contrapartes de los sectores sociales más favorecidos?*

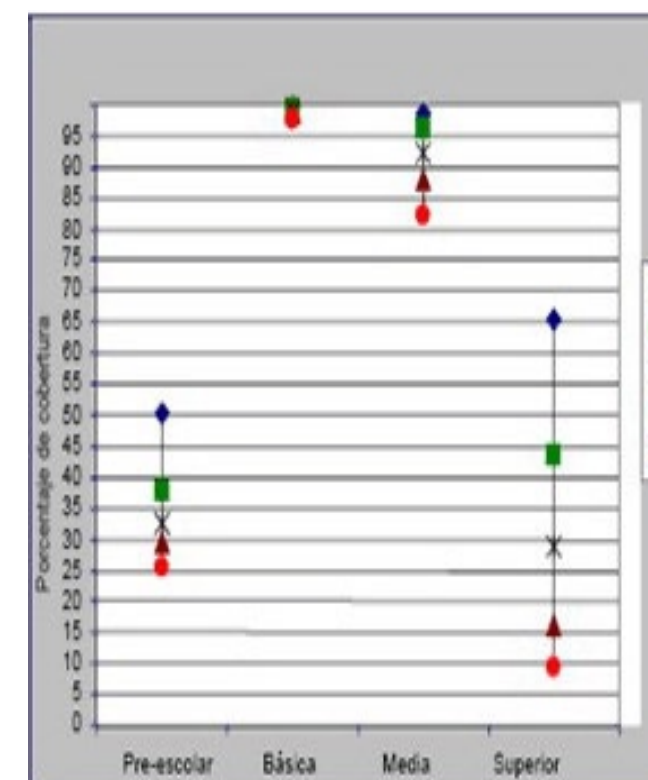
Asumiendo la diversidad de las posibles respuesta, cabe destacar que en el trasfondo de ellas se encuentra la discusión respecto de **¿Cuál es la escuela que está en el ideario de una educación con equidad y calidad en los aprendizajes, y la forma en que ésta se articula con el contexto y la sociedad?**

La relevancia está en que cada vez aparece con mayor fuerza en la discusión la necesidad de contextualizar la educación y, en particular, la escuela, en un sistema social que reproduce la desigualdad, por lo que se requiere del involucramiento de diversos actores que hagan posible pensar en una política social integral articulada y operacionalizada sectorialmente⁴.

En este sentido se trata de retomar el sentido del Derecho a la Educación, fortaleciendo su comprensión en términos del derecho a acceder a un sistema de educación, con calidad establecida, que el Estado Garantiza y que es exigible por los ciudadanos ante órganos independientes.

Mirando la Escuela

Las políticas educativas asociadas a la generación de condiciones apropiadas para garantizar el acceso a la educación, han instalado un mayor número y diversidad de estudiantes en



Inequidad según origen: Cobertura Educativa según nivel de ingreso familiar.

Fuente: Encuesta CASEN, Mideplan 2000.

instituciones escolares difíciles de permear o modificar, por tanto con respuestas bastante homogéneas que no siempre satisfacen las necesidades y expectativas de niños, niñas y jóvenes y de sus familias y comunidades.

En este plano, la rigidez del sistema también ha operado en oposición a la equidad, ya que ha primado la lógica de que son las y los estudiantes quienes deben adaptarse al sistema educativo y no éste a ellos, ni tampoco a los contextos diversos de procedencia, lo que ha limitado la superación de las barreras para el logro de aprendizaje de calidad, incluyendo dentro de ellos los asociados a participación y ciudadanía.

Este modelo supone que niños, niñas y jóvenes asisten a la escuela para “llenar sus cabezas vacías”. En otras palabras, todos ellos carecen totalmente de algún capital cultural, como si no fueran personas. Por ende, la escuela se responsabiliza de construir ese capital, con contenidos homogéneos y prácticas iguales para todos, de acuerdo con las prescripciones del currículum y de las tradiciones institucionales. Esta idea sigue prevaleciendo en la implementación pedagógica que realizan las escuelas actuales, aunque más matizada, pero que en definitiva no consideran las diferencias de entrada de las y los estudiantes, y terminan reproduciendo las desigualdades que están a la base del sistema. Por otra parte, podemos señalar que la escolaridad tradicional presume la uniformidad de los ritmos de aprendizaje de todos las y los estudiantes.

Así, todos los aspectos relacionados con la organización del sistema escolar- especialmente de la escuela pública- se fundamentan en dicho paradigma, a saber: su marco legal, los planes de estudios, el currículum, la formación de los profesores, la práctica pedagógica con un fuerte énfasis en lo administrativo más que en lo profesional, los materiales didácticos y textos escolares, la gestión de las escuelas, la administración del sistema, la relación con las familias y la comunidad local, el calendario escolar, la infraestructura escolar y muchos otros.

Un sistema escolar así organizado carece de la flexibilidad necesaria para atender las demandas sociales y educativas propias de una heterogeneidad cultural, social y económica de una población escolar proveniente de familias que han diversificado sus expectativas respecto de la educación de sus hijos. Lo que es más complejo aún cuando centramos la atención en las estrategias empleadas en escuelas que trabajan con niños, niñas y adolescentes en contexto de mayor vulnerabilidad social.

Al respecto, cabe citar una frase de Bourdieu respecto al sistema escolar “**la indiferencia hacia las diferencias transforma las desigualdades iniciales ante la cultura en desigualdades de aprendizaje y, más tarde, en desigualdades de éxito escolar.**”

Si esta mirada general de la escuela la ponemos en el contexto de:

- La profunda segmentación del sistema educativo, como lo señala el informe de la OCDE “un sistema conscientemente estructurado por clases sociales”⁵, el que además carece de

un sistema de supervisión y asesoría técnico, como también del financiamiento necesario para avanzar o al menos remediar la notable desigualdad social.

- Un sistema educativo público, y una escuela que ha ido perdiendo el reconocimiento o validación ciudadana, por sus deficientes resultados, como también por no considerar las nuevas y diversas expectativas respecto a la construcción de trayectorias de vida escolar, e incluso, laboral de los niños, niñas, adolescentes y sus familias.
- Una participación ciudadana débil, por no decir inexistente, no sólo en el diseño del sistema y de las políticas educativas, sino que también en la gestión e implementación de estrategias de soporte, y en su posterior evaluación.

Entonces, cabe preguntarse sobre la comprensión que la escuela tiene de estas debilidades y ¿De qué forma se responsabiliza de ellas?, ¿Logra dimensionar y diseñar estrategias que les permitan retroalimentar los énfasis de las políticas educativas, desde su diversidad y quehacer cotidiano?

En este sentido, **la equidad debe incorporar, con mayor vigor, la dimensión diversidad**, la cual debe tener expresiones concretas y más operativas tanto en la gestión de la institución escolar como en sus prácticas pedagógicas y didácticas.

Se trata de superar un sistema escolar uniforme, en donde **las políticas de promoción de la calidad, la equidad y la eficiencia no han sido traducidas adecuadamente por las prácticas en la gestión en escuelas, especialmente a aquellas que atienden a colectivos socialmente vulnerables**. En efecto, las metas de *mejoramiento de la eficiencia, promoción de la equidad y construcción de mejor calidad*, muy relacionadas entre sí, como parte de las reformas educativas de nuestro continente, no han tenido una expresión acabada en esa escuela y, por ende no han afectado lo esencial del proceso educativo: *los aprendizajes*. En definitiva, el logro de la equidad se juega con fuerza en el proceso desarrollado en el aula.

Esto no sólo nos hace cuestionar la capacidad de la escuela para leer y operativizar la política de acuerdo a su contexto, sino que también sobre la forma en que se construyen las políticas educativas y los canales de retroalimentación e incidencia que se generan desde el sistema escolar y en específico de las experiencias de sus actores o estos sólo son concebidos como operadores de los lineamientos nacionales.

3 Ana Luisa Machado y otros, op.cit. página 10.

4 Juan Eduardo García- Huidobro. En: “Políticas Educativas y equidad en Chile”. Políticas Educativas y equidad. Reflexiones del Seminario Internacional. Santiago de Chile, Octubre del 2006. Universidad Alberto Hurtado, UNESCO, Fundación Ford y UNICEF.

5 OCDE. “Revisión de políticas nacionales de educación. Santiago de Chile. Mineduc. 2004.

Estrategias de solución

Un significado de equidad enriquecido con la dimensión de diversidad ha de ser uno de los ejes a partir del cual se construye una política educativa tendiente al fortalecimiento de una nueva escuela. Escuelas con identidad propia, constituidas en permanente tensión entre la heterogeneidad de sus estudiantes, docentes y comunidad, y los objetivos nacionales de la educación. De esta forma, se apuesta por instituciones educativas con capacidad de emprender iniciativas y de formular y ejecutar proyectos pedagógicos acordes con la diversidad de su población escolar, y aquella propia a sus circunstancias institucionales.

Se requiere, por tanto, de estrategias educativas capaces de visualizar a la escuela en su integridad y en relación al contexto en el que se encuentra situada, y a las relaciones pedagógicas, sociales, culturales que se establecen entre sus actores.

De esta forma, en relación a la problemática, desafíos planteados y los principales aprendizajes de las experiencias mencionadas, es posible distinguir un conjunto de dimensiones que deberían ser consideradas al momento de revisar y ajustar la política educativa en pro del logro de la equidad. Estas dimensiones dicen relación con:

I. Regulación del sistema educacional.

En esta dimensión se consideran aspectos como la relación entre libertad y derecho a la educación, especialmente en sociedad como la nuestra en donde la privatización del sistema educacional ha sido el elemento que con mayor fuerza ha permeado el proceso en las últimas décadas. Entonces, ¿Cómo el Estado, en tanto garante principal del Derecho a la Educación, establece las regulaciones efectivas que le permitan garantizar/generar las condiciones necesarias para el ejercicio efectivo de este derecho?, y también ¿Cuáles son las condiciones esenciales y los requisitos que se exigen a una escuela, y a su respectivo sostenedor municipal o particular, para ser reconocida por el Estado y, más aún, merecedora de aportes en subvención estatal?

Considerando la segregación del sistema educacional actual y las diferencias asociadas a los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes, el énfasis central de la política pública en la materia ha de estar en **levantar y fortalecer la educación pública**, con un fuerte foco en la gestión y administración del sistema que en la actualidad está en los municipios.

En este sentido, se requiere la generación de sistemas locales de educación pública, que, radicados en un municipio o en un espacio territorial más amplio⁶, constituyan propuestas educativas con mayor sentido y énfasis en la integralidad del proceso.

De esta forma, se requiere mayor sintonía entre las Políticas Educativas y aquellas de desarrollo local y regional. Se trata de que las primeras establezcan los énfasis y orientaciones a la luz de las cuales las regiones, provincias y comunas puedan incorporar

elementos de su propia realidad, en términos de fortalezas, expertiz y debilidades, de modo de propiciar transferencia de experiencias y competencias técnicas entre los equipos locales.

En forma paralela, se hace necesario establecer un sistema que establezca, no sólo claridad respecto de la transferencia de recursos a los sostenedores municipales para gestionar la educación local, sino que incorpore a estos equipos locales en el desarrollo de competencias educativas que apunten a mejorar su gestión entendida no sólo como la administración, sino que también como las condiciones que promueven aprendizajes de calidad, en base a compromisos evaluables por parte de los sostenedores municipales, de las escuelas y liceos.

2. Financiamiento.

En este punto la discusión es extensa y diversa, pero sin querer entrar en el detalle de ella, nos interesa relevar que cuando nos situamos en escuelas que atienden a una población con mayor vulnerabilidad social y el objetivo está en generar las condiciones para que a través del proceso educativos estos niños, niñas y adolescentes logren un desarrollo integral que les permita situarse socialmente en igualdad de condiciones, tenemos muy claro que la inversión social allí debería ser más fuerte. Entonces, un sistema de subvención de la educación que no considera la variable socioeconómica de los estudiantes, y en su defecto establece una subvención para todos por igual, no hace más que profundizar las desigualdades.

Finalmente, cabría preguntarse también sobre la forma en que el tipo financiamiento, vía subvención estudiantes, como también a través de programas y asesorías de apoyo, consideran estímulos a las gestión del sistema escolar que promuevan el compromiso de las instituciones en el logro de equidad y calidad en los aprendizajes de todos los estudiantes, reconociendo y asumiendo positivamente la diversidad de ellos y ellas.

Inequidad según resultados: Promedios SIMCE de 4° básico, por grupo socioeconómico y tipo de establecimiento educacional									
	Lenguaje y Comunicación			Matemática			Comprensión del Medio		
	M	PP	PS	M	PP	PS	M	PP	PS
Bajo	229	216	-	223	210	-	229	218	-
Medio Bajo	232	230	-	229	227	-	232	231	-
Medio	249	258	-	246	253	-	248	258	-
Medio Alto	276	281	382	270	275	277	275	280	280
Alto	-	303	302	-	299	301	-	300	300
	M: Colegio Municipal PP: Colegio Particular Pagado			PS: Colegio Particular Subvencionado					
Fuente: SIMCE, Informe de Resultados 2002.									

3. Gestión institucional.

En esta dimensión haremos distinciones entre el ámbito local y el escolar.

a) Gestión local

- Se requiere una profesionalización de la gestión intermedia, en manos de sostenedores particulares y municipios, con una coordinación y apoyo permanente de carácter técnico-pedagógico y de gestión, lo que podría estar en manos de los supervisores provinciales. De esta forma, se lograría articular de forma coherente esta doble dependencia de las escuelas subvencionadas, favoreciendo un sistema integral de apoyo real a las escuelas y sus procesos educativos particulares.
- Desarrollar instancias locales- territoriales que promuevan y fortalezcan el carácter público de la educación financiada por el Estado, como espacios de reflexión sobre las necesidades y desafíos comunes, ampliando la participación a representantes de la comunidad, además de los sostenedores y actores educativos.

b) Gestión escolar.

- Es fundamental reconocer el protagonismo de la institución escolar en las propuesta de innovación, lo que implica fortalecer las capacidades de los sujetos y sistemas de forma tal de relevar los aprendizajes en su contexto y cómo estos alimentan las políticas y estrategias nacionales.
- Definir y desarrollar estrategias que apunten a fortalecer la capacidad de gestión escolar asociada al mejoramiento de los climas escolares, como condición mínima necesaria para el desarrollo de un mejoramiento en el logro de calidad y equidad en los aprendizajes de los estudiantes.
- Ampliar la mirada a una gestión escolar integral, lo que implica dar un paso de un rol meramente administrativo a uno que se sitúa como eje el desarrollo pedagógico, desde el cual articula el quehacer profesional de la escuela, lo que implica situar como punto de partida en aula, los procesos que allí se implementan, y las necesidades que emergen.

- Establecer criterios y procesos que permitan acordar compromisos de gestión anuales entre las escuelas, sus sostenedores y supervisores y asesores técnico-pedagógicos.
- Fomentar el desarrollo de experiencias de intercambio de buenas prácticas de gestión escolar nivel nacional.

4. Prácticas educativas docentes

Si consideramos que la equidad de los aprendizajes se juega, en gran medida, en el proceso desarrollado en el aula, entonces la figura docente cobra un especial significado al momento de pensar en estrategias de mejoramiento.

Al respecto, los aprendizajes de las experiencias mencionadas, aluden con claridad a dos ejes fundamentales:

a) Formación y perfeccionamiento docente.

Un tema muy abordado desde diversos estudios dice relación con el desajuste existente entre la formación docente inicial y los requerimientos del sistema escolar. Al respecto se requiere instalar exigencias públicas más claras, como también de implementar un proceso de regulación de la calidad en las carreras de pedagogía, acreditando aquellas que cumplen con los requerimientos del sistema, pero asimismo, resguardando la diversidad y el sello propio de cada una de ellas.

- Por otra parte, se encuentra el perfeccionamiento continuo de los docentes, la diversidad, pertinencia y calidad de los procesos que se han implementado, lo que sin duda no puede suplir las debilidades de la formación inicial, sino que debe estar situada en la profundización y actualización pedagógica.

Una apuesta interesante en este punto, dice relación con el desarrollo de perfeccionamientos a nivel territorial – comunal, como una forma de trabajar desde las necesidades más específicas de las escuelas, aprovechando las capacidades existentes en aquellos docentes con excelencia académica. Este podría ser una interesante posibilidad de ir formando comunidades de aprendizaje, que desde la reflexión de la práctica pedagógica cotidiana, sistematizan sus aprendizajes y generan nuevos conocimientos posibles de transferir a otros actores, incluso pensando en el apoyo directo a escuelas y al quehacer en el aula.

Inequidad según origen: Características de grupos socioeconómicos y distribución de matrícula Por tipo de establecimiento, SIMCE 4° Básico, 2002							
Grupo Socio-económico	Años Estudio madre	Ingreso Familiar (pesos por mes)	Gasto Familiar en Educación (pesos por mes)	Matrícula y % en Colegios Municipales	Matrícula y % en C. Particulares Subvencionados	Matrícula y % en C. Particulares Pagados	Numero y % del grupo en el total de la matrícula
A Bajo	7	100.563	10.029	22.234 - 79,4 %	5.775 - 20,6 %	0 - 0 %	28.099 - 10 %
B Medio Bajo	9	129.776	11.589	71.607 - 81,9 %	15.788 - 18,1 %	0 - 0 %	87.395 - 32 %
C Medio	11	195.772	18.845	48.116 - 47,6 %	52.855 - 52,3 %	0 - 0 %	100.993 - 37 %
D Medio Alto	13	391.242	42.323	5.132 - 13,0 %	32.140 - 81,6 %	2.131 - 5,4 %	30.403 - 14 %
E Alto	16	1.252.361	137.147	0 - 0 %	1.159 - 6,1 %	17.815 - 93,9 %	18.974 - 7 %

Fuente: Resultados SIMCE 2002, Ministerio de Educación, Abril 2003

b) Relevar las capacidades de los docentes, fortalecer sus confianzas en el quehacer profesional.

- Potenciar el desarrollo de **espacios y proyectos de trabajo colectivo de los docentes**, con un fuerte énfasis de reflexión y análisis de sus prácticas profesionales cotidianas, incorporando una mirada cualitativa del proceso pedagógico. Aquí resulta clave fortalecer el rol de las unidades técnico pedagógicas y de orientación de las escuelas, como equipos articulados que, en su rol de “soporte” al quehacer docente en aula, facilitan y gestionan instancias de aprendizaje permanente al interior de las escuelas.
- Ampliar la mirada y práctica de la gestión educativa, pasando desde la gestión directiva a una gestión más integral que incorpora la gestión curricular y pedagógica de forma permanente en su análisis y toma de decisiones. De esta forma, la gestión en términos del quehacer no sólo radica en los directivos, sino que debe incorporar a los docentes de aula, al ser ellos quienes implementan parte importante del proceso.

5. Participación de actores.

El desafío del logro de una educación de calidad, que tenga en sus bases la equidad en los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes, no puede dejar a un lado el sentido de la educación y, en especial de la escuela pública, en relación al fortalecimiento de la convivencia social democrática, sustentada en la participación ciudadana.

Se trata de ampliar la mirada respecto de la ciudadanía, y del rol que le compete a la escuela y al liceo en este plano. Esto significa la generación de estrategias que promuevan e desarrollo de procesos educativos que abran espacios para una efectiva participación de todos los actores involucrados. Lo que implica reconocer intereses y necesidades diversas, a partir de lo cual generar propuestas de fortalecimiento educativo pertinentes, que se alimentan del contexto, pero que a la vez son capaces de retroalimentar efectivamente a la política.

En este sentido, se hace fundamental darle más relevancia al espacio de encuentro, reflexión y definición, que ya existen constituidos como los Consejos Escolares- en el plano de escuelas y liceos- como también a los Consejos o Mesas Regionales.

Finalmente, y centrando el foco en escuelas que trabajan con niños, niñas y adolescentes con mayor vulnerabilidad social, resulta primordial definir políticas y “estrategias integrales”, capaces de articular distintas ofertas, las cuales tienen que:

- Tener por eje el fortalecimiento educativo y el logro de equidad y calidad en los aprendizajes. De forma tal que el acento esté en programas educativos en contexto social, y no a la inversa como a veces ocurre en que el énfasis en estas escuelas ha

estado en “el problema social” y la vulnerabilidad de los estudiantes- foco problemático- y no en las potencialidades de ellos y ellas.

- Estar sustentadas en un conjunto de orientaciones respecto a énfasis y prioridades educativas, con flexibilidad para que sea la escuela quien defina las alternativas de acuerdo a su realidad, como también las posibilidades de alimentar estas estrategias de acuerdo a sus experiencias.

A modo de conclusión

Para que todo lo anteriormente planteado tenga un mínimo rango de posibilidad, se requiere tomar decisiones sostenidas en un fuerte apoyo social, permitiendo darle permanencia y continuidad a las políticas, junto con establecer como foco central la equidad, a partir de los cuales se definen acciones, dejando de ser parte de programas periféricos que tienen su eje en la calidad- eficiencia y establece por principio rector la integración y la calidad en los aprendizajes, por tanto no sólo la equidad en el acceso, sino que también en el proceso y los resultados.

Dado que la escuela juega un rol relevante en tanto espacio de aprendizaje y pertinencia cultural de estos, se hace esencial que la organización de la misma y de los procesos pedagógicos que allí se desarrollan se fundamenten en un paradigma de la trayectoria no lineal de los itinerarios formativos; entregando, además, desafíos significativos a las y los estudiantes, y una alta pertinencia de los aprendizajes a su realidad sociocultural y a sus vidas cotidianas.

6 Por ejemplo a través de la asociatividad entre municipios vecinos con características sociales, culturales y económicas parecidas y desarrollos locales similares.

* Los tres cuadros fueron extraídos de “Revisión de Políticas Nacionales de Educación”. Chile 2004- OCDE



Bibliografía

Briceño Rosales, César Augusto. "Escolaridad, calidad y equidad: convivencia frustrada". En: Encuentro de Directivos y Altos Funcionarios de los Ministerios de Educación de los países Iberoamericanos. Antigua, Guatemala, marzo del 2000.

Contreras, Dante y Elacqua G. "El desafío de la calidad y equidad en la educación chilena". Expansiva, 2005.

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Informe de Avance. Santiago de Chile, septiembre del 2006.

Cornejo, Rodrigo. "El Experimento Educativo Chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar". En: Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación- REICE. 2006, vol.4, N° 1.

García- Huidobro, Juan Eduardo. En: "Políticas Educativas y equidad en Chile". Políticas Educativas y equidad. Reflexiones del Seminario Internacional. Santiago de Chile, Octubre del 2006. Universidad Alberto Hurtado, UNESCO, Fundación Ford y UNICEF.

Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel. "Comprender y Transformar la Enseñanza". Editorial Morata, Madrid, 1992.

Hopenhayn, Martín. "El desafío Educativo: En busca de la equidad perdida". División de Desarrollo Social. CEPAL. Santiago, Chile, 1999.

Innovemos- UNESCO. Versión preliminar del Módulo "Innovación educativa y calidad de la educación". Rosa Blanco. Curso Taller Investigación y sistematización de Innovaciones Educativas 2005-2006.

López, Néstor. "Equidad Educativa y Desigualdad Social: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano". IPPE-UNESCO. Buenos Aires-Argentina. 2005.

Machado, Ana Luisa , y otros.. En: Políticas Educativas y equidad. Reflexiones del Seminario Internacional. Santiago de Chile, Octubre del 2006. Universidad Alberto Hurtado, UNESCO, Fundación Ford y UNICEF.

Murillo T., F. Javier. "El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes". REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Julio- diciembre, año 2003. Vol.1, número 2. Madrid, España.

OCDE. "Revisión de políticas nacionales de educación. Santiago de Chile. Mineduc. 2004.

Perrenoud, Philippe, "¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos". En: Educar, Universidad Autónoma de Barcelona, España. 1998.

PIIE. Documento de trabajo: Desafío y Propuesta Educativa 2006.

Redondo, Jesús M. "El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación?". En: Última Década N° 22, CIDPA, Valparaíso, Agosto del 2005.

Patrocinado por la Fundación Ford

