

Implicancias del cierre de escuelas en contextos de políticas de rendición de cuentas

Dra. Verónica López

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

Antecedentes

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Ley SAC) mandata a la Agencia de Calidad de la Educación a evaluar las escuelas y generar una ordenación a partir del análisis de los resultados SIMCE y los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS). A partir de lo anterior se generan categorías de desempeño para cada establecimiento: alto, medio, medio-bajo e insuficiente. Si una escuela no tiene mejoras significativas (nivel insuficiente) después de cuatro años, corren el riesgo de ser intervenidas y perder su reconocimiento oficial.

Hasta el año 2018, 218 escuelas –en su mayoría establecimientos públicos– se encontraban en riesgo de cierre, lo que dio paso a la implementación de políticas focalizadas como el Programa Escuelas Arriba.

Recientemente se publicaron los Resultados 2019 que muestran una disminución a 36 establecimientos, quienes dispondrán hasta fines del 2020 para lograr mejoras.

Síntesis

- La amenaza de cierre no sirve para potenciar procesos de mejora integral en las escuelas, sino que favorece prácticas de entrenamiento y demostración para responder a los estándares.
- Las escuelas en riesgo de cierre atienden a la población más vulnerable del país: sector municipal, GSE medio-bajo y bajo, con alta proporción de estudiantes migrantes y de pueblos originarios. No se puede responsabilizar a las escuelas por factores externos a ellas.
- El cierre de escuelas atenta contra el principio de inclusión de nuestro sistema educativo, en tanto pone en riesgo las trayectorias educativas de NNyA; además afecta a la comunidad en la que está inserta, en tanto pone en riesgo la cohesión social de la escuela, fragilizando un espacio vital de articulación del tejido social.
- Es necesario evaluar el impacto del Programa Escuelas Arriba, así como transparentar el cálculo específico anual para el ordenamiento de escuelas.
- Potenciar sistemas de apoyo focalizados a escuelas con bajo rendimiento, basado en sistemas de información que permita dirigirlos.

Proyecto de Ley

El presente documento se enmarca en la invitación a la Dra. Verónica López a participar de la Comisión de Educación y Cultura del Senado para comentar el contenido del Boletín N° 12.980-04, del Proyecto de Ley que evita el cierre de escuelas por haber sido categorizadas por la Agencia de Calidad de la Educación en nivel "insuficiente", presentado por el Senador Juan Ignacio Latorre, la Senadora Yasna Provoste y el Senador Jaime Quintana.

Políticas de Rendición de Cuentas: Sus Efectos en Chile

En las últimas décadas nuestro país ha seguido el sendero de las políticas de rendición de cuentas a través de la implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Ley SAC), la Ley de Violencia Escolar, entre otras normativas.

Estas políticas definieron un conjunto de estándares de desempeño, metas de resultados y prescripciones legales a ser cumplidas por las comunidades educativas, para lo cual establecían procesos de evaluación, fiscalización y sanción en caso que las normas o estándares fueran incumplidos (Oyarzún & Soto, 2017). Estas reformas, alineadas con los principios de la Nueva Educación Pública (Bessant, Robinson & Ormerod, 2015; Verger & Normand, 2015), sostienen que las personas deben hacerse responsables por obtener y mantener una educación de calidad y que, en caso de incumplir, queden sujetos a pérdidas económicas o de desarrollo profesional (López, González, Manghi... et al, 2018).

Esto implicó el diseño de una arquitectura educacional que se construyó sobre el modelo de evaluación estandarizada iniciado durante la dictadura cívico-militar a través del Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER) que luego derivará en lo que conocemos como SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) (Falabella, 2018). La implementación de estas normativas fue progresivamente instalando lo que hemos denominado "ambiente de política punitiva" la que ha transformado la cultura escolar, las prácticas pedagógicas y de gestión en los actores educativos (Ascorra, Carrasco, López & Morales, 2019).

Numerosas investigaciones han dado cuenta de los efectos de las políticas de rendición de cuentas en nuestro sistema educativo. Si bien se ha registrado una disminución en el número de transgresiones a la norma, lo que es fiscalizado por la SUPEREDUC (Oyarzún & Soto, 2017), es posible advertir una serie de aspectos que han afectado a las comunidades educativas en este ambiente de política punitiva:

- Se genera una red de presión multi-direccional sobre los actores educativos que promueve la "gestión de la demostración" como respuesta a los estándares exigidos. Es decir, los adultos de la escuela constantemente están resguardando tener las evidencias requeridas para mostrar a entidades externas, ya sea la Agencia de Calidad de la Educación, la Superintendencia o su sostenedor (Falabella & Opazo, 2014).
- Se instala una lógica de desconfianza respecto al rol profesional docente lo que conlleva la restricción de la autonomía profesional a través de la estandarización y tecnificación del su trabajo (Cornejo et al, 2015; Rojas & Leyton, 2014; Sisto, 2012).
- Se reduce el currículum a "lo medible": tanto la gestión pedagógica como la orientación de los apoyos externos (ATEs, Supervisores MINEDUC) se focaliza en mejorar los resultados (Falabella & Opazo, 2014; Cornejo et al, 2015).
- Las comunidades educativas al concentrar sus esfuerzos en responder a la exigencia y control externo, vive una tensión en la construcción de sentido sobre su proyecto educativo (Assaél et al, 2014).

Según la Ley SAC (Ley N° 20.529, 2011), este modelo de responsabilización se establece a partir de la ordenación de escuelas que integra análisis de los indicadores cognitivos del SIMCE con los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) que da lugar a las categorías de desempeño: alto, medio, medio-bajo e insuficiente. Si una escuela no tiene mejoras significativas después de cuatro años, corren el riesgo de ser intervenidas o perder su reconocimiento oficial y con ello el cierre del establecimiento.

¿Responsables de... la segregación? Caracterización de Escuelas en Riesgo/ Bajo Amenaza de Cierre

Una de las tesis que se sostiene desde la lógica de rendición de cuentas, es que es necesario que las escuelas se hagan responsables de sus logros y fracasos educativos. De allí, el uso oficial del término “responsabilización”, que está presente en la Ley SAC.

Sin embargo, la literatura internacional señala que los sistemas de rendición en las que pruebas estandarizadas ejercen alta presión a las escuelas, directivos y profesores mediante altas consecuencias, generan regímenes de jerarquización de escuelas y de sistemas escolares, en la que es probable que quienes queden en las jerarquías menores sean aquellas escuelas que atienden a la población de estudiantes provenientes de contextos más pobres y con mayores distancias socioculturales respecto de la norma escolar (Gannon, 2019). Chile, a través de la posibilidad de retiro del reconocimiento oficial de las escuelas que permanecen cuatro años consecutivos en categoría insuficiente, constituye uno de los sistemas escolares con más altas consecuencias en el mundo. Entonces, es probable que en un sistema de alta presión salgan perjudicadas –es decir, reciban las peores consecuencias- justamente aquellas escuelas que realizan los mayores esfuerzos por retener y proteger a los estudiantes más vulnerables del país (Angulo, 2019).

Para poner a prueba esta hipótesis, realizamos un análisis secundario de la información proveniente de las bases de datos sobre categorías de desempeño que entrega la Agencia de Calidad de la Educación. Metodológicamente, fusionamos las bases de datos de Categorías de Desempeño a nivel nacional para los años 2016, 2017 y 2018 (la base de datos del año 2019 no estaba aún disponible al momento de realizar el estudio). A su vez, se incorporó información respecto de las escuelas y estudiantes, disponibles en las bases de datos de SIMCE para los respectivos años, así como en las bases de datos del Registro Nacional de Estudiantes. Realizamos un análisis descriptivo para caracterizar a aquellos establecimientos escolares con alta probabilidad de riesgo por haber sido clasificado en la categoría insuficiente durante tres años

consecutivos para el caso de enseñanza básica (2016-2018, N=218) y por dos años consecutivos para el caso de enseñanza media (2017-2019, N= 195).

Los resultados muestran que, en enseñanza básica, las 218 escuelas en riesgo de cierre (hoy 36) se caracterizan por ser escuelas municipales (75%) urbanas (96%) que atienden a los estudiantes más pobres (GSE medio-bajo 56%, bajo 28% = 84% medio-bajo y bajo según los tramos definidos por la Agencia de la Calidad), sin encontrarse colegios de GSE Altos dentro de este grupo. La mayor cantidad de estos establecimientos se ubicaría en zonas donde existe una alta competencia por parte de los establecimientos particulares subvencionados, no así de establecimientos PP. En relación a su matrícula (en 4° y 6° básico) es posible mencionar que la mayor parte de los establecimientos cuenta con inmigrantes en la composición de su alumnado (89%), donde un 71% contaría con 10% o más de estudiantes inmigrantes. En relación a la población con ascendencia indígena se observó que un 84% de los establecimientos contaría con alumnos con algún tipo de ascendencia indígena, y de estos un 61% contaría con 10% o más de alumnos con ascendencia indígena. Finalmente, en relación a las NEE, tienen en promedio un 28% de sus alumnos con NEE en 4° y 6° básico, con un 90% de los establecimientos con un 10% o más de alumnos con NEE (ver Tablas 1, 2 y 3).

Tabla 1. Proporción de estudiantes inmigrantes en establecimientos de enseñanza básica en riesgo de cierre.

| | N | % |
|--------------------------|-----|-----|
| 10% o más de inmigrantes | 155 | 71% |
| 20% o más de inmigrantes | 88 | 40% |
| 30% o más de inmigrantes | 51 | 23% |

Tabla 2. Proporción de estudiantes con ascendencia indígena en establecimientos de enseñanza básica en riesgo de cierre.

| | N | % |
|--------------------------------|-----|-----|
| 10% o más ascendencia indígena | 133 | 61% |
| 20% o más ascendencia indígena | 64 | 29% |
| 30% o más ascendencia indígena | 30 | 14% |

Tabla 3. Proporción de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en establecimientos de enseñanza básica en riesgo de cierre.

| | N | % |
|-------------------|-----|-----|
| 10% o más con NEE | 196 | 90% |
| 20% o más con NEE | 140 | 64% |
| 30% o más con NEE | 61 | 28% |

En enseñanza media, las 195 escuelas en riesgo de cierre se caracterizan por ser escuelas municipales (61%) urbanas (98%) que atienden a los estudiantes más pobres (GSE medio-bajo 42%, bajo 34% = 76% medio-bajo y bajo según los tramos definidos por la Agencia de la Calidad). A diferencia de lo que ocurre en educación básica, en este nivel si se encuentran establecimientos en el GSE Alto, aunque la cantidad es bastante marginal (8%). Al igual que en educación básica, se concentran en su mayoría en establecimientos de dependencia municipal (61%) en zonas urbanas del país. Estos liceos se ubicarían en zonas donde existiría una alta competencia tanto de establecimientos PS como PP, a diferencia de lo que ocurre en educación básica donde la competencia provenía principalmente de los establecimientos PS. En relación a la composición de su matrícula, un 94% atiende a estudiantes inmigrantes, donde un 66% de estos tendrían 10% o más de su matrícula compuesta por estudiantes inmigrantes. De igual forma, el 84% de los liceos atiende a estudiantes cuyos padres informaron tener algún tipo de ascendencia indígena, de estos un 52% tendría un 10% o más de estudiantes con este tipo de ascendencia. A diferencia de lo observado en educación básica, en promedio los 192 establecimientos en esta situación tienen un 18% de estudiantes con NEE (ver Tablas 4, 5 y 6).

Tabla 4. Proporción de estudiantes inmigrantes en establecimientos de enseñanza media en riesgo de cierre.

| | N | % |
|--------------------------|-----|-----|
| 10% o más de inmigrantes | 129 | 66% |
| 20% o más de inmigrantes | 68 | 35% |
| 30% o más de inmigrantes | 38 | 19% |

Tabla 5. Proporción de estudiantes con ascendencia indígena en establecimientos de enseñanza media en riesgo de cierre.

| | N | % |
|--------------------------------|-----|-----|
| 10% o más ascendencia indígena | 101 | 52% |
| 20% o más ascendencia indígena | 37 | 19% |
| 30% o más ascendencia indígena | 19 | 10% |

Tabla 6. Proporción de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en establecimientos de enseñanza básica en riesgo de cierre.

| | N | % |
|-------------------|-----|-----|
| 10% o más con NEE | 142 | 73% |
| 20% o más con NEE | 94 | 48% |
| 30% o más con NEE | 32 | 16% |

Por lo tanto, los resultados muestran que las escuelas en riesgo de cierre según la normativa establecida en la Ley SAC, son justamente aquellas escuelas que atienden a la población más vulnerable del país. Como señala Gannon (2014), la distribución de los efectos residuales no es aleatoria en los sistemas de rendición de cuentas con altas consecuencias, sino que recae en y se concentra en estas escuelas. En consecuencia, estos resultados ponen en duda la hipótesis de que las escuelas sean totalmente "responsables" de sus logros o fracasos educativos, toda vez que estamos en presencia de un alto

porcentaje de factores externos o exógenos a la escuela, que la literatura internacional reconoce explican un mayor porcentaje de la varianza en rendimiento escolar que los factores internos o endógenos a ellas, tales como la calidad de los procesos de aprendizaje (Amrein & Berliner, 2002; Berliner & Biddle, 1996; Coleman, 1966; Nichols, & Berliner, 2007) En términos pedagógicos, es fundamental reconocer que estas escuelas deben realizar esfuerzos mayores que el resto de las escuelas del país para compensar las brechas socioculturales que distancian a los estudiantes que viven en contextos de mayor pobreza, aquellos provenientes de pueblos originarios, inmigrantes y estudiantes con discapacidad. Esto es lo que la teoría de la reproducción (Bourdieu & Passeron, 1990) denomina habitus, definido como las normas socializadas que guían el comportamiento y el pensamiento e influyen en la identidad, acciones y elecciones de los individuos. Para Bourdieu, el habitus es producido por los condicionamientos asociados con una clase particular de condiciones de existencia, que constituyen sistemas de disposiciones duraderas.

Por lo tanto, en términos de política educativa, no resulta éticamente responsable el responsabilizar completamente a las escuelas de sus fracasos escolares, toda vez que quien fracasa es el sistema escolar y la sociedad en su conjunto, al no ser capaces de proveer oportunidades justas y equitativamente distribuidas a todos sus estudiantes, con independencia de sus contextos de origen (UNESCO, 2019). El hecho de que los porcentajes de las características de las escuelas con alta probabilidad de cierre sean tan altos en nivel socioeconómico, dependencia escolar, situación de migración y origen étnico, es un efecto directamente relacionado con la segregación del sistema escolar que aún persiste y que forma parte del fenómeno de “guetización” (Atria, 2010) o segregación consciente (OCDE, 2004) descrito en la literatura. Entonces, no es culpa ni responsabilidad de estas escuelas recibir a una alta proporción de estudiantes que para las otras escuelas son “difíciles de enseñar”. Es responsabilidad de la sociedad en su conjunto, poner a algunas escuelas en esta posición, y amenazarlas con su cierre.

Tensiones que Pone en Evidencia la Amenaza de Cierre

Recientemente se publicaron los Resultados de Categoría de Desempeño 2019, donde afortunadamente disminuyen de 218 escuelas en riesgo a solo 36 establecimientos.

En el caso particular de la Ley SAC y la ordenación de escuelas que realiza la Agencia de Calidad de la Educación, en este documento discutimos tres nudos críticos que se configuran a partir de la amenaza de cierre de establecimientos educativos como medida de presión propia de los sistemas de rendición de cuentas con altas consecuencias (high-stakes accountability):

- Tensión en la concepción de Calidad Educativa.
- Implicancias psicosociales del Cierre de Escuelas.
- Evaluación, monitoreo y análisis de las políticas de apoyo a las escuelas.

1. Tensión en la concepción de calidad educativa

La ordenación de escuelas se realiza analizando ponderadamente la suma de resultados cognitivos medidos por SIMCE (Lenguaje y Matemáticas) - distribución de los/as estudiantes en los Niveles de Aprendizaje (adecuado, elemental o insuficiente) de las últimas tres evaluaciones Simce-, con los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (convivencia escolar, formación ciudadana, hábitos de vida saludable, entre otros).

Este cálculo contraviene el principio de calidad educativa amplia de nuestra Ley General de Educación, en tanto prioriza y pondera con mayor porcentaje aquellos aspectos cognitivos (67%) en relación a los IDPS que velan por otras dimensiones del aprendizaje para el desarrollo integral del estudiantado.

“La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (Art. 2º, Ley General de Educación)

La ponderación entre ambos datos, luego se corrige al contexto, considerando las características del estudiante. La forma específica de cálculo de este ajuste, i.e la incorporación de ajustes y correcciones por GSE y otros factores, no es de conocimiento público.

Esto es aún más grave en tanto que, para la consideración de sanciones como el cierre de las escuelas, los IDPS no son considerados, dejando como único criterio aquellos estándares de aprendizaje cognitivos y disciplinares (Ascorra, Carrasco, López & Morales, 2019).

Por tanto, se establece una tensión entre los principios legales de nuestro sistema educativo, y sus formas de evaluación, en tanto estos últimos se centran en el logro de resultados académicos cognitivos más que en el desarrollo integral de la persona.

2. Implicancias psicosociales del cierre de escuelas

Si bien el debate académico se ha centrado en la disponibilidad de oferta educativa de calidad y en la mitigación de efectos adversos de la movilidad de aquellos estudiantes cuyos establecimientos sean

cerrados (Berg, 2019), esta discusión se ha enmarcado en el acceso al mercado educativo sin necesariamente atender al impacto social y cultural que el cierre de una institución social tan importante como la escuela puede generar en su entorno.

En este sentido, es relevante aprender de la investigación y documentación de procesos semejantes en nuestro país, por ejemplo, el impacto del cierre en escuelas rurales.

Entre el año 2000 y el año 2012, 828 establecimientos de educación rural cerraron en Chile, argumentando el impacto de la baja matrícula de las escuelas en la disponibilidad de recursos por concepto de subvención que permita costear el funcionamiento de las escuelas, la cual se daría por la migración rural-urbana, la baja en las tasas de natalidad o la percepción de menor calidad de la educación según mediciones como el SIMCE (Núñez, Cubillos & Solorza, 2015).

Estudios que han indagado en el impacto del cierre de las escuelas rurales dan cuenta de la sensación de pérdida de la comunidad en la que la escuela estaba inserta, en tanto el establecimiento educacional era un espacio de encuentro, articulador de tejido social que facilitaba la construcción de una identidad territorial colectiva (Núñez, Cubillos & Solorza, 2015).

Así también, las y los estudiantes expresaban que el acceso a otro establecimiento no necesariamente asegura calidad de los aprendizajes e implicaba de todos modos la pérdida del capital social acumulado en la escuela de origen (Núñez, Peña, Cubillos & Solorza, 2016), afectando de este modo la trayectoria educativa de niños y niñas.

Si bien la cantidad de escuelas rurales en riesgo de cierre por su categorización es menor, es esperable que efectos similares se produzcan en zonas urbanas, especialmente aquellas más segregadas social y territorialmente.

3. Evaluación, monitoreo y análisis de las políticas de apoyo a las escuelas

Las políticas de rendición de cuentas y la Nueva Gestión Pública responsabilizan a las escuelas e individuos por los resultados que logran o no. No obstante, el Estado también tiene la responsabilidad de generar estrategias de apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales, con foco en aquellos con desempeño insuficiente y medio bajo, a través de terceros (Asistencia Técnica Educativa, en adelante ATE) o de apoyo técnico directo con la labor que realizan los supervisores y supervisoras de los DEPROV.

La evidencia demuestra que ninguna de las dos modalidades ha sido relevante en la mejora educativa de las escuelas chilenas. En el caso de la supervisión de la DEPROV, estudios han explicitado consistentemente en el tiempo que el acompañamiento entregado es muy dispar tanto en estilos de asesoría, técnicas o la periodicidad de los encuentros (Navarro et al, 2002). Prueba de ello es que los establecimientos que hoy son calificados como insuficientes, han recibido entre 8 y 23 sesiones de supervisión técnico pedagógica cada uno desde el año 2016 (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

Así también y acorde a las políticas implementadas el rol de las y los supervisores se ha ido orientando más al control y monitoreo de indicadores, en desmedro de labores de apoyo y agenciamiento de capacidades de las escuelas (OCDE, 2004). Según datos del mismo MINEDUC (2007), esta modalidad de apoyo era percibido por directores/as como focalizada, esporádica e insuficiente.

Por su parte, las ATE han presentado dificultades en que los cambios que incorporan perduren más allá de su presencia (Muñoz & Vanni, 2008; González et al en Espínola & Claro, 2010). Junto con lo anterior, las ATE - desde su concepción de entidades que forman parte del mercado educativo- presentan una alta heterogeneidad en los servicios que entregan, así como la imposibilidad de evaluar su impacto (Bellei, Osses & Valenzuela, 2010).

Con los resultados de la Categoría de Desempeño 2019, el gobierno ha destacado el *Programa Escuelas Arriba* como política focalizada para que las escuelas

que estuvieran en nivel insuficiente pudiesen movilizar su calificación. Sin embargo, imputar la disminución de escuelas en riesgo al impacto del *Programa Escuelas Arriba* resulta, con la evidencia actual disponible a la opinión pública y al mundo académico, poco riguroso puesto que a) aún no se conoce ni el diseño ni los resultados de una evaluación de impacto de esta política, b) tampoco se sabe si sus posibles efectos se podrían sostener en el tiempo (evaluación a mediano y largo plazo) y c) es necesario considerar que el hecho de que la fórmula de cálculo de la corrección para las Categorías de Desempeño no sea pública año a año genera dudas respecto de la comparabilidad del cálculo utilizado que permita sostener conclusiones del tipo "mejoró debido al programa" posibilita la hipótesis que cualquier modificación a la misma pudo haber significado la disminución de escuelas con riesgo de cierre.

Conclusiones

El ambiente de política punitiva que instala el modelo de rendición de cuentas se aleja de la concepción integral de educación explicitado en nuestra legislación, reduciendo el acto pedagógico al cumplimiento de estándares dando lugar a prácticas de entrenamiento para las pruebas o la gestión de demostración para evitar las consecuencias de no cumplir con la normativa, como por ejemplo la amenaza de cierre de escuelas.

Las políticas de rendición de cuentas al responsabilizar a los individuos y a las escuelas por el logro o no logro de metas, ha invisibilizado la inestable política de apoyo a las escuelas.

Si bien es una buena noticia la disminución de escuelas en riesgo de cierre, con la evidencia actualmente disponible, resulta poco riguroso adjudicar este logro a un Programa específico y tan reciente como *Escuelas Arriba*. Además, las acciones del Programa como -por ejemplo, la provisión de "herramientas para la corrección masiva de pruebas de diagnóstico, seguimiento y ensayos Simce" (Agencia de Calidad de la Educación, 2019)- profundiza lógicas de entrenamiento y no de fortalecimiento de las capacidades de las comunidades educativas, lo que pone en duda su

potencial de impacto a mediano y largo plazo. A pesar de los numerosos estudios que buscan resguardar condiciones para la mejor reubicación y apoyo a estudiantes cuyas escuelas cierran, el impacto social, cultural y psicológico de esta acción es infranqueable, afectando el tejido social, así como las trayectorias educativas de niñas, niños y adolescentes, especialmente de aquellos más vulnerable al interior de cada una de las escuelas que cierran (segregación intra-escuela).

El cierre de escuelas en el contexto de las políticas de rendición de cuentas son una amenaza ante la promesa de inclusión de nuestro sistema educativo, en tanto afecta las posibilidades acceso y permanencia del estudiantado, además de limitar el rol social de la escuela como espacio de articulación y encuentro social.

Ante la contingencia actual y las demandas ciudadanas, en vez de pensar en el cierre de escuelas debiésemos como sociedad –y Estado- asumir el desafío de fortalecerlas, mejorar nuestras formas de apoyo, para que podamos tener un sistema educativo inclusivo y de calidad para todos y todas.

Recomendaciones

- Mantener un sistema de información permanente que permita dirigir apoyos focalizados.
- Potenciar sistemas de apoyo focalizado a escuelas de bajo rendimiento, que cuenten con procesos de monitoreo y evaluación constante para saber si los apoyos son relevantes para la mejora escolar.
- Transparentar anualmente el cálculo específico para establecer las categorías de desempeño, de manera de garantizar su comparabilidad en el tiempo.
- Modificar la Ley SAC, eliminando política de cierre de escuelas y fortaleciendo el rol de aquellas instituciones que apoyan y orientan a las comunidades educativas.

Agradecimientos

Agradezco la colaboración de Juan Pablo Álvarez y Claudio Allende en la elaboración de este documento, así como al proyecto FONDECYT 1191267 “La inclusión excluyente: Prácticas de segregación y exclusión en escuelas chilenas”.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación (2019). El Sistema Escolar se moviliza y establecimientos logran mejorar resultados. Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/el-sistema-escolar-se-moviliza-y-establecimientos-logran-mejorar-resultados/>

Amrein, A. L., & Berliner, D. C. (2002). High-stakes testing & student learning. Education policy analysis archives, 10, 18.

Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., & Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. Estudios Pedagógicos, 40(2), 7-26.

Ascorra, P., Carrasco, López, V., & Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. Education Policy Analysis Archives, 27.

Atria, F. (2010). ¿Qué educación es “pública”? En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), Ecos de la Revolución Pingüina: Alcances, debates y silencios en la reforma educacional (pp.153-182.). Santiago: Editorial Pehuén.

Bellei, C., Osses, A., & Valenzuela, J. P. (Eds.) (2010). Asistencia técnica educativa: de la intuición a la evidencia. Santiago de Chile: Ocho Libros Editores.

Berg, A. (2019). Cierre de Escuelas. Apuntes de Política Pública Ideapaís, 2.

Berliner, D. C., & Biddle, B. J. (1996). The manufactured crisis: Myths, fraud, and the attack on America's public schools. Nassp Bulletin, 80(576), 119-121.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). Reproduction in education, society and culture (Vol. 4). Sage Publications.

Coleman, J. S. (1966). Equality of educational opportunity. Washington, DC: US Department of Health, Education, and Welfare.

Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., ... Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. Psicoperspectivas, 14(2), 72-83.

Espínola, V., & Claro, J. P. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. En C. Bellei, D. Contreras, & J. P. Valenzuela (Eds.), Ecos de la revolución Pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional (pp. 51-83). Santiago de Chile: Pehuén Editores.

Falabella, A. (2018). La seducción por la hipervigilancia: el caso de la educación escolar chilena (1973 a 2011). En C. Ruiz, L. Reyes, & F. Herrera (Eds.), Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación. (pp. 163-187). Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Falabella, A., & Opazo, C. (2014). Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejoramiento: una mirada desde la gestión educativa.

Gannon, S. (Ed.). (2014). Contemporary issues of equity in education. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Ministerio de Educación (2007). Percepciones y opiniones sobre la supervisión Mineduc: una aproximación desde los actores de escuelas y liceos focalizados.

Muñoz, G., & Vanni, X. (2008). Rol del Estado y de los agentes externos en el mejoramiento de las escuelas: Análisis en torno a la experiencia chilena. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(4), 48-68.

Navarro, L., Pérez, S., Aránguiz, G., Molina, M., & Hernández, R. (2002). La supervisión técnico-pedagógica en Chile. París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE.

Nichols, S. L., & Berliner, D. C. (2007). Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools. Harvard Education Press.

Núñez, C. G., Cubillos, F. & Solorza, H. (2015). El cierre de las escuelas rurales en Chile: la escuela desplazada al no lugar. *Arquitectonics: Mind, Land & Society*, 27, 107-113.

Núñez, C., Peña, M., Cubillos, F., & Solorza, H. (2016). Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños. *Educação E Pesquisa*, 42(4), 953-967.

OCDE (2004). Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile. Santiago de Chile: Centro para la cooperación con los países no miembros de la OCDE.

Oyarzún, C., & Soto, R. (2017). Procesos de fiscalización escolar en Chile: Aproximación preliminar al contexto de los establecimientos municipales y particulares subvencionados de la Región Metropolitana. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 225-238.

Rojas, M.T. & Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios Pedagógicos*, XI, 205-221.

Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psykhé (Santiago)*, 21(2), 35-46.

UNESCO. (2019). Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en Educación: Todas y todos los estudiantes cuentan. Conferencia realizada en Bogotá, Colombia.

Acerca de la Autora

Dra. Verónica López



Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctora en Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Directora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, donde es Directora del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PACES PUCV y co-editora de la Revista Psicoperspectivas. Con vasta experiencia en el ámbito de la docencia y la investigación, especialmente en el área de violencia y convivencia escolar.

Centro Eduinclusiva

Somos un centro de investigación que permite la convergencia de distintas disciplinas y que tiene como principal propósito trabajar para que Chile tenga una educación inclusiva y de calidad. Hacemos investigación de avanzada en el tema, formamos capital humano especialista y aportamos al mejoramiento de las políticas y las prácticas que potencian la educación inclusiva.

Serie Policy Briefs

El Área de Incidencia en Política Pública del Centro Eduinclusiva hemos desarrollado una serie de Policy Briefs -denominados “**Propuestas para Políticas Educativas**”- los cuales tienen por objetivo aportar al debate público y a los distintos actores sociales en pos de la transformación del sistema educativo hacia la inclusión y la calidad.



Av. El Bosque 1290, Viña del Mar
Campus Sausalito PUCV
ciecomunicaciones@pucv.cl
32 - 237 2575