

ENSAYOS

REFORMA EDUCACIONAL, CAPITAL HUMANO Y DESIGUALDAD EN CHILE

Educational reform, human capital and inequality in Chile

Francisco Cisterna Cabrera

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Casilla 447, Chillán, Chile. Teléfonos: 56-42-253508; 56-42-253470. fcistern@ubiobio.cl; fcisterna@yahoo.com

Resumen

En este trabajo se discute, de forma sintética, el éxito de la política educacional aplicada en Chile durante los gobiernos democráticos (1990 a la actualidad), a la luz de resultados escolares que demuestran que a pesar de las intenciones e inversiones económicas y de la aplicación de una reforma educacional, no hay avances significativos ni en cuanto a mejoramiento de calidad, medida en los indicadores cuantitativos de pruebas estandarizadas, ni en cuanto a equidad, pues la brecha social ha seguido agrandándose, expresando de manera directa la diferencia socio-económica-cultural de tipo estructural existente en la sociedad chilena. En esta línea argumental se discute también la pertinencia de la aplicación del concepto de “capital humano”, que se ve como un concepto importado y acomodado, que más que responder a la realidad, responde a los parámetros de un modelo económico neoliberal que tiende a reproducir la desigualdad más que a resolverla positivamente y además se reflexiona cómo todo lo anterior se complementa con la escasa participación del profesorado en la definición de temas centrales del quehacer educativo nacional. Desde allí se rescata finalmente, el rol del docente como sujeto actor fundamental para generar reflexiones que, desde su rol como sujeto pedagógico y como actor ciudadano, pueda contribuir efectivamente a superar la situación planteada.

PALABRAS CLAVE: Educación, desigualdad, capital humano, participación docente.

Abstract

In this article, we briefly discuss the success of educational policies applied in Chile during the democratic governments (1990 up to now), in terms of school results. Despite good intentions, economic investments and application of an educational reform, there is neither significant progress in quality of education, as measured by quantitative indicators of standardized tests nor is there social equity, since the social gap has become larger and larger, which shows the cultural, social and economic differences in the structure of Chilean society. In this line of argument, the article examines the pertinent application of the words “Human Capital”, which seems to be an ‘imported’ and ‘well-off’ concept that responds to reproduce inequality rather than to solve it in a positive way. In addition, the article presents a reflection on how the above is complementary with the scarce teachers’ participation in defining the main issues of the country’s educational concerns. From this angle, we rescue the teacher role as a fundamental agent who can foster reflections from a two-fold perspective, being a pedagogical subject and a citizen who can effectively contribute to overcome the sketched situation.

KEY WORDS: Education, inequality, human capital, teacher participation.

Recepción: 25/10/07 Revisión: 24/11/07 Aprobación: 29/11/07

1. Introducción

El desarrollo de las políticas públicas de educación aplicadas en Chile por los gobiernos democráticos, desde 1990 a la fecha, en cuanto a lo efectivamente logrado en materias sustanciales, tiene que ver con la forma cómo se mantiene o modifica una sociedad cuya principal característica es la desigualdad en la distribución de los ingresos y el acceso a los diferentes bienes y servicios.

La intencionalidad explícita en el discurso oficial es sostener y legitimar en la sociedad la idea de la importancia de la educación como factor esencial para la movilidad social y el desarrollo de la nación. Desde este supuesto, la formación alcanzada por los individuos estaría en directa relación con las posibilidades de inserción en la estructura socio-ocupacional, mejoramiento de la ubicación en la jerarquía social, participación activa en la vida económica, acceso pleno a los bienes culturales y a los sistemas de previsión y salud, entre otros ámbitos vitales que van conformando la base real sobre la que erige la calidad de vida.

Desde nuestra opinión, fundamentada en datos empíricos, en investigaciones sociales y en la propia información entregada por los organismos estatales, esta intencionalidad central de la política educativa chilena, no se está logrando, sino que contrariamente a ello, la realidad está evidenciando que en vez de avanzar en la superación de la brecha social, ésta tiende a agrandarse año tras año y en ese contexto, los esfuerzos que desde el mundo de la educación se realizan, no están logrando ser efectivos, lo que obliga a una reflexión mayor de los educadores, de los padres y apoderados, de los diversos actores sociales y de las propias autoridades y agentes políticos, económicos y sociales para afrontar esta situación y para generar actitudes y acciones que resueltamente puedan ir en pos de su verdadera superación.

El propósito de la información y reflexión que se presenta en las páginas siguientes, es poner de manifiesto antecedentes que aporten a la discusión sobre el contexto y realidad de la educación latinoamericana en este inicio de nueva época.

2. Reforma Educacional en Chile: El peso de las desigualdades.

El Chile heredado de la dictadura militar (1973-1990) se caracterizó en lo social, por un gran retro-

ceso en cuanto a inversiones en educación, salud, vivienda, obras públicas, que estuvieron emparejadas directamente con la falta de libertades civiles y políticas.

El gobierno militar llevó a cabo desde inicios de la década de 1980 una completa re-estructuración del Estado, acorde con el establecimiento a ultranza de un modelo económico neo-liberal (que en todo caso, en lo principal, según muchos expertos, continúa hasta la actualidad). En materia educacional, las políticas del régimen autoritario estuvieron marcadas por la aplicación del principio de subsidiariedad, consistente en el postulado de que el Estado se desliga de la función de administrar y financiar directamente los principales servicios públicos, pasando su gestión a administradores privados. La aplicación de este principio de subsidiariedad llevó a que el Ministerio de Educación por una parte, dejara de administrar los colegios, traspasando esta función a las municipalidades y por otra, dejara de financiar directamente el servicio educativo, aplicando entonces el financiamiento indirecto mediante un sistema denominado "unidad de subvención escolar", que en lo esencial consiste en que se vincula la entrega de dineros de acuerdo con la asistencia escolar diaria. Este sistema existe hasta el día de hoy y su aplicación ha significado la bancarrota del sistema de educación municipal, dado que no permite a las alcaldías hacer frente a los costos de mantener los servicios educacionales, que incluye entre otras cosas, los sueldos de los docentes y el personal administrativo. Este dato resulta relevante para entender cómo en Chile se ha ido produciendo una profunda segmentación social, donde se ha ido estableciendo distintos tipos de colegios según el sector socio-económico-cultural que atienden (Cisterna, 2006).

Al comenzar su gestión, el primer gobierno democrático inicia entonces un proceso destinado a recuperar y estabilizar el gasto público en educación, que pasa por aumentar la inversión, vía aumento de la unidad de subvención escolar, mejorar la infraestructura, devolver a los profesores los derechos perdidos y además, por aplicar una serie de iniciativas paliativas destinadas a atender de forma urgente a los sectores más vulnerables. De hecho, una de las primeras acciones fue la atención focalizada a las 900 escuelas más pobres del país.

En este sentido, los gobiernos democráticos efectivamente han hecho un esfuerzo significativo por mejorar la calidad y equidad de la educación, lo que se ha expresado orgánicamente en los últimos 17

años a través de acciones que han implicado un proceso de inversiones e intervenciones de gran variedad, donde el esfuerzo esencial ha estado centrado en introducir un conjunto de cambios destinados a modificar aspectos de base del sistema escolar. Estas inversiones e intervenciones pedagógicas que se inician bajo la denominación del “esfuerzo por modernizar la educación y mejorar su calidad y equidad” (García-Huidobro, 1999), a partir de 1996 se transforma directamente en un proceso orgánico al que se le da el nombre de Reforma Educacional.

En la opinión de quienes han sido actores relevantes de la Reforma Educacional Chilena, “Durante la década de los noventa, emerge a nivel mundial una revalorización de la educación que guarda estrecha relación con los cambios históricos de este fin de siglo los que se han descrito como el paso de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento. Sociedad globalizada y dinamizada por la expansión y centralidad creciente que posee en ella la utilización del conocimiento facilitada por el rápido despliegue a nivel mundial de las modernas tecnologías de la información y la comunicación. Sociedad en la cual tanto para producir y lograr la competitividad económica, como para vivir en sociedad y construir democracia, se requiere de destrezas culturales de nuevo tipo que los sistemas educativos deben comenzar a proveer. El discurso acerca del valor de la educación para el desarrollo de la sociedad y de la economía es muy antiguo; lo nuevo es que la educación empieza a ser el desarrollo” (García-Huidobro, 1999, p. 25-26).

El problema es que habiendo transcurrido ya una década y media del inicio de las políticas educativas de los Gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, coalición gobernante desde 1990 hasta la actualidad, los resultados obtenidos por el sistema escolar (considerando la Educación General Básica y la Educación Media o Secundaria) son inferiores a lo proyectado, tanto en la calidad de los resultados medidos en indicadores de pruebas nacionales estandarizadas (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE), como en equidad (Cassassus, 2003; Mella, 2001).

En cuanto a calidad, los resultados obtenidos en las pruebas SIMCE 2006, que midieron competencias en Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática y Comprensión del Medio (Ciencias Sociales), el promedio nacional sigue estando más bajo de lo esperado en tanto sistema escolar, situándose en una media cercana a los 253, 248 y 258 puntos respec-

tivamente, puntajes que son similares e incluso más bajos que los obtenidos el año 2005. Lo peor de todo es que si estos puntajes se miden con los obtenidos hace 10 años atrás, no hay mayor variación positiva, es más, incluso muchos colegios presentan más retrocesos que avances, lo que indicaría que a pesar de toda la inversión realizada y los proyectos que se han aplicado en materia educacional, no hay avances concretos (Datos disponibles en www.simce.cl).

En cuanto a equidad, la situación aún es más crítica: en Chile hay tres tipos de colegios según su dependencia administrativa: colegios públicos, que son administrados por los municipios; colegios particulares que reciben subvención o financiamiento estatal y; colegios particulares pagados, que son financiados totalmente por los apoderados.

Los niños y jóvenes de sectores de más bajos recursos económicos asisten a los colegios públicos; los de sectores medios-bajos a los colegios particulares subvencionados y los pertenecientes a los sectores de altos ingresos asisten a los colegios particulares pagados. Todos los resultados obtenidos en los últimos 15 años evidencian que los estudiantes que obtienen los mejores puntajes pertenecen en una relación abrumadora que sobrepasa el 90%, a colegios particulares pagados.

Para demostrar lo anterior bastan los datos de la última prueba SIMCE, efectuada con alumnos de 4º año de Educación General Básica y 2ª año de Educación Media: en el primer caso, de los diez colegios con mejores puntajes nacionales, nueve son colegios particulares pagados y sólo uno es particular subvencionado y ninguno pertenece al sector municipal o público; en el segundo caso, de los diez mejores colegios a nivel nacional, ocho son colegios particulares pagados, dos son municipales y ninguno corresponde al sector de colegios particulares subvencionados (www.simce.cl). Es decir, la brecha de la desigualdad social en vez de disminuir se acrecienta cada año (Mella, 2000; Fontaine, 2002; Larrañaga, 2004).

Lo anterior devela que de forma más directa de lo que comúnmente se suele admitir, el sistema educativo está replicando en su interior las grandes desigualdades existentes en el seno de la sociedad chilena, donde al clasificar a la población en deciles, resulta revelador que el 10% más rico recibe ingresos mensuales que en promedio son 40 veces más altos que el 10% más pobre (Brunner y Elacqua, 2003).

La modernidad de la que Chile hace gala en cuanto a aspectos referidos por ejemplo, a su inserción en la economía mundial y sus éxitos macro-económicos, no parecen estar llegando a toda la gente. Los resultados de la última Encuesta de Caracterización Social (CASEN 2006) informan que en Chile existe oficialmente un 13,7% de la población sumida en la pobreza y la indigencia, resultados que se amplían cuando se considera que en términos efectivos la pobreza real estaría llegando en torno al 25% si se consideran datos más efectivos, como por ejemplo el acceso a sistemas de salud, vivienda y bienes culturales (CASEN, 2006, disponible en www.mideplan.cl).

Esta problemática socio-educativa existente en Chile, atenta no sólo contra las intenciones de lograr un país más justo y solidario, con democracia social efectiva, sino que también atenta contra uno de los pilares básicos de los últimos gobiernos, que es la integración al mundo desarrollado. Es decir, por una parte, Chile difunde como un logro importante la reciente incorporación como Estado observador de la OCDE, y por otra parte, evidencia en su interior contradicciones propias de un estado subdesarrollado.

3. El riesgo de avanzar un paso sin haber cumplido el anterior: Pertinencia de la teoría del capital humano en un país no desarrollado

Muchas iniciativas y acciones se siguen desarrollando y aplicando diariamente en Chile, sin embargo, una de las más llamativas es aquella que informa de una dualidad discursiva que en sí misma refleja la intrínquila existente: mientras las políticas educativas no logran mejorar sustantivamente la calidad y equidad de la educación básica y media (la educación superior refleja casi la misma desigualdad), en el discurso oficial se va instalando la idea de agregar un nuevo propósito: instalar la relación entre logros educativos de los sujetos y formación de capital humano.

En un documento que se ha vuelto paradigmático en Chile (Informe de Capital Humano, Brunner y Elacqua, 2003), se sostiene que sería esta cultura acumulada, expresada como competencias laborales y profesionales, la clave para las sociedades contemporáneas, ya que éstas “dependen del conocimiento y las destrezas de su población”. Si para los individuos, el capital humano representa una inversión en sus capacidades productivas, las cuales al aumentar

incrementan también sus ingresos personales, para las sociedades representa una fuente de bienestar social y es el motor del crecimiento económico (Brunner y Elacqua, 2003).

En esta lógica resulta hasta coherente afirmar que si todos los trabajadores chilenos alcanzaran 12 años de educación, la proporción de la fuerza de trabajo que gana menos de un dólar por día (dólar de valor internacional equivalente) se reduciría a la mitad. Para alcanzar la meta anterior, la escolarización promedio tendría que aumentar en 2 años. Al ritmo actual de acumulación de capital humano, Chile demoraría dos décadas en llegar a esa meta. De acuerdo a simulaciones económicas, si Chile pudiera situarse entre el 10% de países de mejor rendimiento en educación, junto con llevar los mecanismos de intermediación financiera a ese mismo nivel de excelencia, el crecimiento de la economía podría incrementarse en casi tres puntos porcentuales respecto a la tasa observada durante los últimos 15 años. Si Chile alcanzara el promedio internacional de rendimiento en matemática y ciencia medido por el TIMSS, podría incrementar la productividad (PTF) en 0.7 puntos porcentuales. Si la calidad de la educación chilena estuviera a la altura de su ingreso per cápita, la economía podría aumentar su crecimiento en hasta dos puntos porcentuales. En economías con bajo capital humano la abundancia de recursos naturales es negativa para el crecimiento, pues las empuja a especializarse en un sector de baja productividad. Por el contrario, altos niveles de capital humano no sólo pueden compensar sino revertir dicho efecto. Un año adicional de educación secundaria y terciaria en la población masculina generaría en promedio una ganancia en la tasa de crecimiento del producto de un 0.44% anual (Brunner y Elacqua, 2003).

Ya en la década pasada, el director del área de Recursos Humanos del Banco Mundial, Juan Luis Londoño (1995) planteaba que “La insuficiencia en la formación de capital humano es uno de los elementos básicos que explica tanto el débil desempeño de la economía latinoamericana en los últimos 15 años, como su falta de progreso en materia de pobreza, distribución de ingreso y democracia” (Londoño, 1995, p. 31). Londoño afirma que la única forma de revertir el cuadro consiste en fortalecer el “capital humano” con fuertes inversiones en educación. Destaca que la “fuerza de trabajo funcionalmente analfabeta – que llega a los 25 años sin haber estudiado o habiendo cursado apenas unos años de primaria- sigue creciendo a niveles inde-

seablemente altos... con un esfuerzo financiero, el continente podría alcanzar nueve años de educación para el conjunto de su fuerza de trabajo en menos de dos décadas, llegando desde muy pronto con educación básica completa a 200 millones de jóvenes” (Londoño, 1995, p. 31).

La convicción de que la educación progresó mucho más lentamente en América Latina que en el resto del mundo y que era necesario aproximarse a Asia – donde la fuerza laboral tiene un promedio de nueve años de educación contra apenas cinco en América Latina –, ha sido, en realidad, uno de los estímulos principales de este cambio educativo. Las propuestas del Banco Mundial para la educación son propuestas que han sido y son determinantes para que la relación costo-beneficio y la tasa de retorno influyan en la definición de las prioridades de inversión por niveles educativos y para que los criterios de calidad sean asociados a las competencias y a los rendimientos. Eso también ha influido para que hoy sea objetivo prioritario la reducción del papel del Estado en la toma de decisiones, la descentralización con instituciones escolares autónomas responsabilizadas por resultados y, en varios casos, el aliento de políticas de privatización (Coraggio y Torres, 1999).

Desde mi perspectiva, este supuesto si bien es cierto se sostiene desde razonamientos teóricos y demostraciones argumentales que pueden ser coherentes para sociedades modernas y desarrolladas, en el contexto de las sociedades latinoamericanas, entre ellas la sociedad chilena, resulta más bien discutible. Si siguiéramos la lógica argumentativa de esta teoría del capital humano, entonces tendríamos que los problemas estructurales de desigualdad de la población chilena, encontrarían una de las claves de su solución en el factor educacional. Condiciones de pobreza histórica, con índices oficiales de pobreza por sobre los dos dígitos, diferencias significativas y persistentes en los resultados académicos obtenidos por los establecimientos educacionales de acuerdo con el origen social de los alumnos y situaciones de exclusión de larga data, entre otras situaciones que caracterizan nuestra sociedad, perfectamente podrían ser reinterpretadas como una forma de deficiencia que como país contamos en cuanto a capital humano. Si en esta argumentación no existiera toda una visión ideológica, podríamos hasta llegar a considerar sincera la creencia de esta teoría en cuanto al poder de la educación como factor dinamizador y herramienta fundamental para el desarrollo de las sociedades, independiente de factores objetivos

como el hecho de que el origen fundamental de las desigualdades escolares radica en el factor familiar y su ubicación dentro de la pirámide social (Redondo, 2005; Cisterna, 2007).

De acuerdo con Redondo (2005), el planteamiento de que la educación resulta ser el factor determinante para el progreso de los pueblos y los individuos que los integran, es un “mito de larga data, y también ha sido aplastado innumerables veces por los estudios tanto cuantitativos como cualitativos en la sociología de la educación. La corriente crítica y de las teorías de la reproducción da cuenta de esto desde hace ya tres décadas. Las excepciones en individuos, algunos grupos sociales, algunas escuelas, e incluso algunos países; no contradicen la regla general, sino que la confirman como excepciones estadísticas de regularidades persistentes: los sistemas educativos no favorecen la igualdad de oportunidades” (p. 2-3) y por otra parte también ocurre que si bien “más años de escolaridad (cobertura, retención, doce años) parece un bien indiscutible para todos; las condiciones de inequidad en que ocurre la escolarización, más bien justifican el éxito escolar de los ya destinados socialmente (desde sus familias) para el éxito, y culpabilizan el fracaso escolar de los desfavorecidos; convirtiéndose en una instancia de psicologización de los problemas sociales y de legitimación de un orden social y económico inequitativo, injusto y antidemocrático” (ibid., p. 2-3).

En esta mirada, si bien es cierto se pueden reportar informes que dan cuenta de una mejora de salarios, una tasa de retorno significativa de la inversión, “no existe evidencia, que garantice que en el futuro vaya a continuar así para todos los egresados de enseñanza media, sobre todo si todos los ciudadanos son egresados de enseñanza media; más bien, en la evolución del actual modelo de acumulación capitalista globalizado, podemos prever que ocurrirá lo contrario: doce años de escolaridad será condición necesaria, pero no suficiente para mejores salarios y mayores tasas de retorno. Eso sí, la productividad que se acumulará por cada ciudadano de doce años de escolaridad será mayor; y esa acumulación la realizarán cada vez menos ciudadanos conforme a la regla universal de la acumulación capitalista del neoliberalismo, empíricamente comprobada en todo el mundo: «cada vez más ciudadanos tienen menos y cada vez menos ciudadanos tienen más» (Redondo, 2005; p. 6).

La historia de América Latina evidencia que a lo largo del siglo XX, si hay algo constante en los países

de la región, esto es la existencia de continuas modificaciones y cambios en las concepciones y estrategias de sus sistemas educacionales. Las sucesivas y diferentes propuestas de reforma, impulsadas sobre todo a partir de la década de los 60, han tenido como características haber abarcado casi todos los aspectos susceptibles de ser transformados en los sistemas educacionales y de haber sido determinadas, con frecuencia por factores externos. Los escasos resultados de dichos cambios y el escepticismo generado acerca de las posibilidades reales de modificar el funcionamiento de la administración de los sistemas educacionales contrastan con los actuales consensos, que otorgan importancia prioritaria a la educación y al conocimiento como factores centrales del desarrollo y de la competitividad de nuestros países (Blanco, 2003).

En la década pasada el discurso de la globalización y el dominio de la lógica de mercado han influido en la irrupción de la retórica del capital humano. En un escenario hipotético en que el modelo neoliberal expresa el discurso hegemónico de esta época (hegemonía fortalecida por la crisis del proyecto ideológico y político alternativo al sistema capitalista) y caracterizado por la lucha de fuerzas y capacidades por el progreso material mediante las competencias en los mercados, se asigna a la escuela el papel de habilitar a los individuos para que obtengan ingresos compatibles con un nivel de vida civilizado, de modo que el resultado agregado de la suma de esas conductas fuese economías local e internacionalmente sostenibles.

Lo señalado por reconocidos analistas queda ratificado cuando se sostiene que América Latina es la región del mundo con peor distribución del ingreso y con mayor concentración de riqueza. A lo cual se suma la fractura social de raíz étnica y económica con expresión de sociedades y regímenes políticos excluyentes. Por esto, como han señalado Chomsky y Dieterich, (1997) resulta “ciertamente demagógico sostener que la miseria latinoamericana sea el resultado de la deficiente educación del sub-continente, cuando hay una serie de variables determinantes de igual o mayor importancia, como son: la deuda externa; la corrupción de las elites; el proteccionismo del Primer Mundo que le brinda diez veces más de lo que da en términos de “ayuda”;... la falta de ahorro interno; la fuga de capitales; la pobreza absoluta y la distribución extremadamente desigual del ingreso; los gastos militares; el impedimento de cualquier proceso de reforma profunda en pos de los intereses populares... por parte de Estados

Unidos y sus aliados; el desinterés y la ineptitud de la clase empresarial criolla para la innovación científica y tecnológica” (Chomsky y Dieterich, 1997; p. 19).

4. Reflexiones: Las trabas a la participación como trabas a la superación de la desigualdad

El mejoramiento de los resultados escolares es una tarea a la que no nos podemos restar, tanto si consideramos nuestro doble rol como educadores y como formadores de futuros educadores, como si consideramos nuestra responsabilidad como ciudadanos conscientes de nuestro protagonismo como sujetos actores. Sin embargo, cuando se observa con detenimiento que las políticas educativas no funcionan, que los resultados escolares no suben significativamente, aun más, que ni siquiera son distintos a los obtenidos hace 10 años atrás, a pesar de toda la inversión en infraestructura, en perfeccionamiento docente, en instalación de redes de conectividad, en incorporación de las tecnologías de la info-comunicación, etc., que la brecha socio-económica-cultural en vez de disminuir, se agranda, es porque ya ha llegado perentoriamente el tiempo de reflexionar seriamente sobre qué está pasando, de re-conceptualizar los patrones del discurso oficial y sobre todo, de dejar de ser indiferentes ante la auto-complacencia del discurso oficial.

La revisión de la literatura pedagógica especializada da cuenta hoy, entre otros, de dos hechos fundamentales: en primer lugar, que dentro del ámbito propiamente tal de las ciencias pedagógicas, es el currículum educacional (entendido éste como el campo disciplinar cuyo objeto de estudio son los contenidos de enseñanza, que expresan una determinada selección cultural realizada por una determinada comunidad en un determinado contexto histórico) el punto de partida de la acción docente, y, en segundo lugar, que es el tercer nivel de concreción curricular (el ámbito de su desarrollo en el aula) el más relevante, porque es aquí donde aparecen la acción didáctica y la acción evaluativa (Cisterna, 2005). Si admitimos esto, debemos admitir entonces que cualquier política educacional que se quiera aplicar con verdadero sentido de innovación debiera incluir entonces de forma importante e imprescindible a quienes son los responsables de materializar en el aula las definiciones estratégicas: los profesores.

Personalmente desconozco de cerca la realidad de

otros países de América Latina en cuanto a lo que ha sido y está siendo el sistema educacional, de las falencias y contradicciones profundas que seguramente deben existir, pero si me permito hacer una reflexión en torno a los antecedentes explicativos para lo que ha sucedido en Chile, uno de estos antecedentes esenciales está dado sin duda, en la escasa consideración y participación del profesorado, que se expresa en nula participación en la definición de las mallas curriculares de formación, escasa o nula participación en la construcción de las propuestas de planificación y organización didáctica, escasa o nula participación en cuanto a políticas de evaluación y sistemas de aseguramiento de la calidad de la gestión, no inclusión de observaciones a los procedimientos de evaluación docente, y ahora más recientemente, escasa y nula participación en la elaboración del proyecto de nueva Ley General de Educación.

Una vez más en Chile, como tal vez ocurra en otras partes de la América Latina, somos no partícipes de la construcción de nuestra historia: el pasado colonial caracterizado por la imposición de leyes y normas venidas desde afuera, esta vez desde los poderes centrales del Estado, nos enmarca la realidad. Quizás por eso las políticas no funcionan, quizás por eso es también necesario reflexionar sobre este devenir, para generar desde allí respuestas, que desde la concepción del profesor como "intelectual transformador" (Giroux, 1990) puedan ser culturalmente pertinentes y relevantes, sobre todo pensando en los que no están participando de los supuestos beneficios del sistema.

5. Bibliografía

- BLANCO, E. (2003). Modernidad, Estado, Educación y Exclusión Social en América Latina. Trabajo para optar a la Suficiencia Investigativa. Documento de Trabajo Académico. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- BRUNNER, J., J. y ELACQUA, G. (2003). Informe de Capital Humano en Chile. Universidad Adolfo Ibáñez: Santiago de Chile.
- CISTERNA C., F. (2006). Estado Subsidiario, Libertad de Enseñanza y Privatización de la Educación Chilena. Trabajo presentada en Foro Social de la Educación. Documento de Trabajo Académico. Universidad del Bío Bío. Chillán, Chile.
- CISTERNA C., F. (2007). Estructura social, acceso a los bienes educativos y culturales y calidad de vida. Documento de Trabajo Académico. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile.
- CISTERNA C., F. (2005). "Criterios y procedimientos de categorización, triangulación e interpretación en investigación cualitativa". Concepción, Chile: Revista THEORIA. Universidad del Bío Bío.
- CHOMSKY, N. Y DIETERICH, H. (1997) "La Sociedad Global: Educación, Mercado, Democracia", Editorial Voz de los Sin Voz: Madrid.
- FAZIO, HUGO (2003). Quiénes gobiernan América Latina?. LOM: Santiago de Chile.
- Coraggio, J. L. y Torres, R. M. (1999), "La Educación Según el Banco Mundial", Miño y Dávila Editores: Madrid.
- FONTAINE T, A. (2002). "Equidad y calidad en la educación: cinco proposiciones interrelacionadas". Santiago de Chile: Serie Puntos de Referencia. Centro de Estudios Públicos Nº 87.
- GARCÍA-HUIDOBRO, JUAN EDUARDO (1999) "La Reforma Educacional Chilena", Editorial Popular: Madrid.
- GIROUX, HENRY A. (1990). "Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje". Barcelona: Paidós.
- LARRAÑAGA. O. (2004). "Competencia y participación privada. La experiencia chilena en educación". Santiago de Chile: Revista del Centro de Estudios Públicos Nº 96.
- LONDOÑO, JUAN: "Conferencia del Banco Mundial". (1995). Documento de Trabajo Académico.
- MELLA, O. (2000). Educación y equidad. Aportes a la discusión a partir de resultados de investigación". Santiago de Chile: Revista Digital Umbral Nº 10.
- MIDEPLAN (2007), Resultados Encuesta CASEN 2006: Santiago de Chile

MINEDUC. (2006). Reforma Educacional Chilena. Centro de Documentación. www.mineduc.cl
MINEDUC (2007), Resultados SIMCE 2006. Disponible en www.simce.cl

REDONDO, JESÚS M. EL EXPERIMENTO CHILENO EN EDUCACIÓN: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? Última década. [Online]. Agosto 2005, Vol.13, no.22 [citado 15 Junio 2007], p.95-110. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362005000100005&lng=es&nrm=iso. ISSN 0718-2236.