

Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017

Schools ruled by measurement results: School effectiveness and educational policies during the transition to democracy, Chile 1990-2017

Juan F. Herrera Jeldres*, Leonora Reyes-Jedlicki, Carlos M. Ruiz Schneider

Universidad de Chile, Santiago, Chile

*herrerapancho@gmail.com

Recibido: 8-junio-2017

Publicado: 12-junio-2018

RESUMEN

Los gobiernos de la transición democrática comprendieron la tarea de re-democratizar el sistema educacional en base al imperativo de la calidad y la equidad. Este estudio analiza los conceptos que fundamentan las políticas educacionales de la transición democrática en Chile (1990-2017). Se postula que el elemento articulador de estas políticas es la efectividad escolar, un discurso teórico e ideológico relacionado a una compleja trama discursiva que se acopla con transformaciones más generales del Estado, llamadas también reformas de segunda generación. Se utiliza un método cualitativo de análisis documental, y la historia intelectual y la teoría de la ideología como técnicas de análisis de la información. Entre los resultados emerge la generalización del proceso de nueva gestión pública, sometiendo a las instituciones a una nueva forma de control y competencia interna. Se concluye que la efectividad escolar se fundamenta en un modelo de investigación que reduce la complejidad social de la educación a lo medible, lo que es funcional a los gobiernos que buscan consensos y que no están orientados al cambio social ni hacia la construcción de sociedades más igualitarias, instituyendo, de esta manera, respuestas técnicas a problemas políticos.

Palabras clave: capital humano, efectividad escolar, medición de resultados, nueva gestión pública, políticas educacionales, transición democrática

ABSTRACT

The Chilean democratic transition governments understood the task of re-democratizing the educational system based on the imperative of quality and equity. This study analyzes the grounding concepts of educational policies established in the democratic transition in Chile (1990-2017). It postulates that school effectiveness is the articulating element of these policies, a theoretical and ideological discourse related to a complex discursive plot, coupled with more general transformations of the State, also called second generation reforms. This study uses a qualitative documentary method analysis, and intellectual history and the theory of ideology as data analysis techniques. Among the results emerges the generalization of new public management process, subjecting the institutions to a new form of control and internal competition. It is concluded that school effectiveness is based on a research model that reduces the social complexity of education to the measurement, which is functional to governments that seek consensus and that are not oriented to social change or to the construction of more egalitarian, instituting, in this way, technical answers to political problems.

Keywords: democratic transition, educational policies, human capital, measurement results, new public management, school effectiveness

Financiamiento: Proyecto FONDECYT 1140744.

Cómo citar este artículo: Herrera Jeldres, J. F., Reyes-Jedlicki, L., Ruiz Schneider, C. M. (2018). Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1110>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Los gobiernos de la transición democrática comprendieron la tarea de re-democratizar el sistema educacional en base al imperativo de la calidad y la equidad. Esto se fundamentó en decisiones políticas tales como proseguir con la municipalización y el financiamiento público a la educación privada y municipal vía subvención a la demanda, establecidos en 1981, asentando los principios ideológicos y jurídico-normativos del sistema educacional vigente. Otra decisión relevante, producto de un consenso de las élites políticas respecto al “fracaso” del modelo de Estado Docente, consistió en avanzar hacia un nuevo tipo de gestión del sistema escolar basado en una nueva forma de regulación por parte del Estado.

La mantención del compromiso parcial con el modelo privatizador, facilitó que importantes instituciones, como el Banco Mundial, financiaran las nuevas políticas educacionales basadas en el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE). En la perspectiva de los responsables de las políticas de educación de la transición democrática, estas correspondían a un nuevo paradigma, distante de las orientaciones neoliberales de la década de 1980 y del sistema vigente hasta el golpe de Estado de 1973. Se habló de un nuevo ciclo del sistema educativo que comprendería tanto la descentralización, la diversificación de las fuentes de financiamiento y la competencia por recursos, como la introducción de nuevos instrumentos de información y evaluación pública de programas e instituciones por parte del Estado (Cox, 1994).

Desde el primer gobierno de la transición democrática, existió la convicción de que la competencia por sí sola no garantizaba la mejora en la calidad de la educación. Esto implicó, un desplazamiento del propósito y función inicial del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce): desde un instrumento de información de resultados a los padres-clientes y así regular la calidad educativa de manera externa, a través de la selección de escuelas, hacia uno donde lo importante es que progresivamente los resultados tengan impacto al interior del sistema escolar generando dinámicas de responsabilización por el desempeño. El Simce se convirtió, con ello, en el punto de encuentro entre las concepciones educativas de la dictadura y la transición democrática (Corvalán, 2013) pero, a la vez, en eje de la nueva narrativa del mejoramiento de la calidad educacional.

Este proceso continuó con la institucionalización de la agenda pro-calidad, aprovechando el contexto de “la revolución pingüina” (2006), que demandó “educación de calidad para todos”. Es el inicio de una fase normativa de promulgación de leyes que, en su conjunto,

establecieron un “nuevo marco regulatorio de la educación escolar chilena” (Cornejo, et al., 2015, p. 76). Este proceso fue complementado con leyes promulgadas durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018), dando forma a lo que algunos autores conciben como un nuevo orden educativo (Assaél, et al., 2012; Cornejo, & Redondo, 2007; Falabella, & Opazo, 2014; Sisto, & Fardella, 2011). A juicio de los investigadores comprometidos en estas decisiones, la Ley General de Educación de 2009 (LGE) -como respuesta a la crisis de 2006- estableció las bases de la “nueva arquitectura de la educación chilena” rompiendo con el pasado dictatorial y reinstalando un rol más protagónico del estado (Bellei, & Vanni, 2015). Teóricamente sustentaron la idea de una nueva fase con conceptos como “estado evaluador” (Martinic, 2010), “reforma basada en estándares” (RBE) (Espínola, & Claro, 2010), “path dependence” (Cox, 2012), “tercera vía” (Bellei, & Vanni, 2015) y “post-neoliberalismo” (Picazo, 2011).

En este artículo se revisa analíticamente los conceptos que fundamentan las políticas educacionales de la transición democrática centradas en el mejoramiento de la calidad y equidad. Se postula que el elemento articulador es el concepto de efectividad escolar, que define calidad educativa, estrechamente vinculada con equidad, pues se orienta a mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes de sectores vulnerables. Este discurso se sustenta teóricamente en dos líneas de investigación complementarias en educación, reconocidas como “escuelas efectivas” y de “mejora escolar”, que intentan identificar aspectos relevantes de la dinámica escolar que determinan el nivel de los resultados escolares. Estas líneas de investigación, han servido de soporte epistémico a las políticas educacionales de las últimas dos décadas, desarrollándose de manera convergente con un proceso de transformación del Estado, que ha puesto énfasis en la evaluación y gestión institucional en base a resultados. De este modo, la lógica de la efectividad que se traduce en resultados cuantificables, facilitan la administración y gestión de las políticas educacionales acordes a las llamadas “reformas de segunda generación”.

El presente texto se propone reconstruir la trayectoria y contexto de posicionamiento del modelo de escuelas efectivas en el desarrollo de las políticas de la transición democrática, desde su aparición en la literatura especializada desde comienzos de la década de 1990, hasta su instalación en el nuevo marco normativo iniciado con la promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial en 2008. Por otro lado, se analizan críticamente textos fundamentales para comprender la adopción del modelo de investigación en eficacia y mejoramiento escolar en Chile.

El objetivo de este artículo es demostrar que el modelo de la gestión educativa basada en la efectividad escolar funciona en un registro ideológico que desplaza discursivamente los problemas de desigualdad del país a las diferencias de resultados escolares trasladando con ello, la resolución del problema al sistema educativo.

La efectividad escolar: Investigación e institucionalización

Aun cuando la institucionalización de la efectividad escolar se establece desde 2009 en adelante, estas ideas estaban presentes en documentos y leyes de la fase inicial de la transición democrática. El *Informe del Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena*, considerado la hoja de ruta de la reforma transicional que presidió José Joaquín Brunner, sociólogo y Ministro de Estado en el gobierno de Eduardo Frei (1994-1998), proponía en 1994, un modelo de escuela muy similar a la definición estándar de escuela eficaz: “existen escuelas que con un nivel dado de insumos y recursos humanos y materiales logran niveles de rendimiento muy superiores a otras que cuentan con esos mismos niveles, aun cuando ambas atienden a alumnos de similar origen social” (Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, 1994, p. 78).

Casi una década más tarde, otro documento asociado a la política educacional, en el que también participa J. J. Brunner, recomendó desarrollar mecanismos de examinación para determinar la eficacia, y financiar y mantener en el tiempo solamente a aquellos establecimientos escolares que logren resultados exitosos. Se trata del *Informe de Capital Humano en Chile* (2003), que señalaba la necesidad que la reforma educacional se concentrara, “de ahora en adelante, en generar escuelas efectivas con profesores efectivos” (Brunner, & Elacqua, 2003, p. 9). Es evidente la presencia del discurso teórico de la efectividad en ambos informes, sin embargo, en ninguno se profundiza en los contextos de emergencia de este discurso.

El origen de las investigaciones en escuelas efectivas puede situarse hacia 1970 en Estados Unidos y Gran Bretaña, pero su incidencia en las políticas educativas comenzó después de 1980, bajo los gobiernos de Ronald Reagan y Margaret Thatcher (Arancibia, 1992; Báez de la Fe, 1994). Este enfoque investigativo responde a las visiones reproduccionistas contenidas tanto en las conclusiones de los informes Coleman (1966) en Estados Unidos, y Plowden en Inglaterra (Central Advisory Council for Education, 1967), como en las teorías sociológicas de

la reproducción. En estas se enfatizaban las determinaciones estructurales y los contextos sociales, culturales y económicos que configuran la división desigualitaria de la sociedad capitalista, por sobre el quehacer del sistema educativo. Los resultados de las evaluaciones de aprendizajes reproducen las desigualdades estructurales de la sociedad.

Las investigaciones en escuelas efectivas, por el contrario, aunque consideran en su diagnóstico el condicionamiento de variables externas en los procesos de aprendizaje, asumen como objetivo central la identificación y caracterización de las denominadas “condiciones intra-escuela” o “efecto escuela” (Medina, 2011), esto es, aquellos factores que hacen la diferencia entre establecimientos que, atendiendo un grupo similar en cuanto a origen, muestran mayores logros en resultados de aprendizajes. Un ejemplo es el trabajo de Edmonds (1979), que identifica aspectos relevantes en la caracterización de una escuela eficaz, tales como liderazgo, las expectativas de los profesores en el logro de resultados de aprendizaje, clima escolar, énfasis en habilidades básicas, y la evaluación. Desde entonces hasta la actualidad, la investigación ha ido profundizando en cada uno de ellos e identificando otros factores relevantes (Murillo, 2007).

En Chile, las investigaciones surgieron durante la década de 1980 y estudiaban principalmente el rol de los docentes en los procesos de aprendizaje en un contexto de precarización de su trabajo (Filp, Cardemil, & Valdivieso, 1983; Himmel, Maltes, & Majluf, 1984, texto sin publicar, citado en Murillo, 2007). En 1992, destaca la publicación de Violeta Arancibia, del Centro de Estudios Públicos (CEP), quien desarrolla un estudio comparado de la investigación en escuelas efectivas en los países desarrollados y del tercer mundo (Arancibia, 1992).

Durante la década de 1990, en Chile e Iberoamérica, proliferaron los análisis de los factores incidentes en los rendimientos de los estudiantes, tal como lo indican los estados del arte realizados sobre la temática (Cornejo, & Redondo, 2007; Murillo, 2007). Si bien a comienzos de este milenio la cantidad de investigaciones no aumentó significativamente, sí creció en complejidad al asociarse con los estudios de mejoramiento escolar, línea de investigación complementaria que apuntó a desarrollar intervenciones prácticas en los establecimientos, con el objetivo de aumentar su rendimiento académico. Esta variante en la investigación utiliza, en gran parte, los aspectos teóricos centrales de la investigación en escuelas efectivas (Bustos, 2014; Edmonds, 1982).

Metodología

El estudio sigue un método cualitativo de análisis documental. El análisis se centra en 21 documentos específicos publicados en el período 1990-2017. Para el desarrollo de la investigación, se definió un corpus centrado en tres tipos de documentos:

- i) Informes y publicaciones de organismos nacionales e internacionales relevantes en el debate respecto a las políticas educacionales de los primeros gobiernos de la transición democrática;
- ii) Bibliografía especializada en efectividad escolar tanto de sus cultores como visiones críticas; y
- iii) Leyes que han definido un marco normativo para la instalación de la efectividad escolar en el conjunto del sistema educacional chileno. Del análisis de los textos se establecieron ocho categorías, o ejes conceptuales de las políticas de educación de la transición democrática, en específico aquellas consideradas dentro de la agenda pro-calidad. Estas son: calidad asociada a resultados, equidad, competitividad, capital humano, nueva gestión pública, estado evaluador, escuelas eficaces y mejoramiento escolar.

En el primer grupo, se incluyó 11 documentos publicados en el período 1990 - 2003. A nivel nacional, el *Informe de la Comisión Brunner* (1995), resultado del consenso de las fuerzas políticas de la transición democrática y que propone una hoja de ruta con lineamientos generales para el desarrollo de las políticas de las últimas tres décadas. Otro documento relevante es el *Informe de Capital Humano en Chile*, publicado en 2003 por J. J. Brunner y G. Elacqua, que contiene un exhaustivo estudio del sistema educacional chileno, considerado el componente principal de la formación de capital humano.

A nivel internacional, se seleccionó publicaciones desarrolladas por la Comisión Económica para América Latina (Cepal), organismo que ocupa un lugar central en la formulación de ideas y políticas relacionadas al desarrollo económico de la región. Sus documentos tienen significativa relevancia en el debate interno de los intelectuales y políticos de la coalición gobernante. De los casi veinte libros publicados por la Cepal durante la década de 1990, se seleccionó aquellos que sitúan las discusiones y conceptos presentes en los debates de educación y gestión estatal, durante los primeros gobiernos de la transición democrática: *Transformación productiva con equidad* (1990), *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad* (1996), *El pacto fiscal. Fortalezas, debilidades, desafíos* (1998), además de un artículo publicado en la Revista de la Cepal, de Juan Ocampo, su Director Ejecutivo, *Más allá del Consenso de Washington: una*

visión desde la CEPAL (1998). Además se seleccionó tres textos de Cristian Cox, reconocida figura intelectual y política a nivel nacional, en del área de educación, en los cuales fundamenta, interpreta y justifica las transformaciones del sistema educacional de los primeros gobiernos de la transición democrática: *Sociedad y conocimiento en los 90: Puntos para una agenda sobre currículo del sistema escolar*, de 1992; Las políticas educacionales del gobierno de la transición democrática (Chile, 1990-1994), de 1994; y *El Estado y el mercado en educación*, escrito junto a Courard, 1996. También se analiza, del Banco Mundial (BM) -institución clave para comprender la inserción de ciertas lógicas de gubernamentalidad educacional en nuestro país-, un informe estratégico: *Más allá del Consenso de Washington. La hora de la reforma institucional* (1998). Este texto es altamente significativo en relación con el desarrollo de la Segunda Cumbre de las Américas realizada en Chile en ese mismo año y clave en el proceso de reformas al Estado bajo las orientaciones de la nueva gestión pública.

Para el trabajo de lectura de estos textos, el análisis de los contextos discursivos y los debates en que se insertan, se utilizó una perspectiva metodológica denominada *historia intelectual o de los conceptos políticos*. Esta perspectiva subraya la necesidad de una lectura pragmática de los textos, con una atención especial a lo que los autores o los informes hacen cuando dicen algo, esto es, en la reconstitución de los contextos de acción en los que se sitúan los documentos analizados (Pocock, 1999; Skinner, 2002). La aplicación del análisis conceptual y la historia intelectual permite un estudio que cuestiona críticamente los conceptos usados en las teorías educacionales, evitando así naturalizarlos o considerarlos, como en este caso, innovaciones inevitables en los procesos de modernización del Estado.

Para el segundo grupo de documentos, se analizó 3 textos publicados por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile en el período 2003-2015, que destacan por la participación del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) como organismo internacional patrocinante y por el rol de difusión del Ministerio de Educación de Chile. Se trata de la trilogía *Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dice que no se puede?* (Bellei, Muñoz, Pérez, & Raczyński, 2004); *Lo aprendí en la Escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (Bellei, Valenzuela, Vanni, & Contreras, 2014); *Nadie dijo que era fácil: Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después* (Bellei, Morawietz, Valenzuela, & Vanni, 2015). En este segmento discursivo también se procura un tipo de lectura derivada de las teorías de la ideología, que permite reorganizar lo escrito a partir de la

deconstrucción del discurso manifiesto que articula un texto, rehaciendo sus conexiones sintomáticas con proyectos políticos y sociales hegemónicos que el texto menciona sin destacar su significado (Zizek, 1992). Esta perspectiva privilegia lo que los textos no destacan explícitamente pero que aparece en ellos de manera marginal, esto es, el antagonismo, la desigualdad social, y más en general las relaciones hegemónicas y de poder en una sociedad.

Por último, en el tercer grupo, se seleccionó un conjunto de 7 documentos de carácter jurídico, principalmente leyes dictadas durante las últimas dos décadas, seleccionadas y analizadas en relación al rol que se le otorga a la efectividad y el mejoramiento escolar: Ley General de Educación (LGE) (Ley N° 20.370, 2009), Subvención Escolar Preferencial (SEP) (Ley N° 20.248, 2008), Calidad y Equidad (Ley N° 20.501, 2011) y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización (SAC) (Ley N° 20.529, 2011), Inclusión Escolar (Ley N° 20.845, 2015), Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley N° 20.903, 2016) y Nueva Educación Pública (Ley N° 21.040, 2017). La perspectiva de lectura y análisis, se sitúa en la constatación de que la ley es la instancia normalizadora por excelencia, por lo cual, lo que ahí se establezca genera campos performativos claramente definidos que determinan prácticas y subjetividades. De esta manera se revisa específicamente la institucionalización de normas que consolidan la responsabilización por desempeño, la distribución de recursos e incentivos, la clasificación de escuelas, entre otros, elementos que, en conjunto, van a modelar el ejercicio educacional (Ball, 2013).

Resultados

Los análisis se distribuyen en tres secciones. La primera sección reconstruye el contexto histórico-político en que se sitúa la instalación de la efectividad escolar en la política educacional nacional; la segunda se concentra en analizar algunas de las principales ideas teóricas y políticas de la efectividad y el mejoramiento escolar en tres textos clave de difusión de esta postura investigativa a nivel nacional, y por último, a través del análisis de los textos normativos establecidos durante los últimos años, se examina las propuestas legales que sostienen la efectividad escolar en el conjunto del sistema escolar.

Transformaciones en el Estado neoliberal: El contexto para la efectividad escolar

Los gobiernos de la transición democrática, en un contexto internacional marcado por la crisis y caída del socialismo real y de un progresivo estilo neoliberal deglobalización, llegaron a consensos en el área

educativa con los representantes políticos del régimen cívico-militar, buscando compatibilizar desarrollo económico y equidad social (Cox, 1992). Esto se complementó con las propuestas de la Cepal sobre la transformación productiva con equidad (Cepal, 1990) y el valor que le asignó a la emergencia de un nuevo contexto sociocultural denominado “sociedad del conocimiento” (Cepal-Unesco, 1996). La Cepal consideró que las transformaciones, derivadas de lo que se concibe como una “revolución científico-técnica”, acrecientan las brechas entre los países desarrollados y los en vías de desarrollo, haciendo imperativo realizar importantes cambios en los sistemas educacionales (Tedesco, 1992). Sobre esta base, propuso transitar hacia economías fundadas en el conocimiento, estrechando el vínculo entre las instancias de producción de conocimiento y el mercado, que posibilite inaugurar un nuevo ciclo de crecimiento basado en el valor agregado dado por el potencial intelectual y técnico aplicado a los recursos naturales de cada región (Cepal-Unesco, 1996).

El objetivo era aumentar la competitividad de las economías regionales, mejorando la “calidad” de la mano de obra o “factor humano”. En sus documentos la Cepal propone un rol más activo del Estado en la gestión de las condiciones para el aumento de la competitividad y del capital humano, haciéndose parte de un proceso global de reconfiguración del Estado, definido por una serie de reformas al interior de sus instituciones. En su diagnóstico reconoce fallas de gobierno que hacen ineficientes la provisión de servicios, valorando la creación de cuasimercados “... con la participación de agentes privados y con cambios en las modalidades de apoyo estatal (desde los tradicionales subsidios a la oferta de dichos servicios hasta subsidios a la demanda)” (Cepal, 1998).

En un importante texto titulado “El Estado y el mercado en Educación”, el sociólogo Cristián Cox, de gran incidencia en la integración de estas ideas, concluye que las políticas educacionales de la década de 1990 “... combinan el ejercicio de acciones directas sobre el sistema educativo, con estrategias de incentivos y procesos competitivos vicarios...” (Courard, & Cox, 1996, p. 54). En el mismo texto se menciona extensamente el libro *Reinventando el gobierno: Cómo el espíritu empresarial está transformando el sector público*, de Osborne y Gaebler (1992) inscrito en el paradigma de la “Nueva Gestión Pública”. Para estos especialistas es necesario avanzar hacia un modelo de gobierno empresarial enfocado en resultados, que descentralice la autoridad, reduzca la burocracia y promueva la competencia, al interior y fuera del gobierno.

La Segunda Cumbre de las Américas, de jefes de Estado

latinoamericanos celebrada en Santiago de Chile en abril de 1998, recoge un documento del Banco Mundial, *Más allá del Consenso de Washington: La hora de la reforma institucional*. En esta se señala que una debilidad de las políticas asociadas al “Consenso de Washington” fue ignorar “la función que podrían cumplir los cambios institucionales en acelerar el desarrollo social y económico de la región” (Javed, & Perry, 1998, p. 1). Las reformas del sector público, deben apuntar a un cambio radical del “Estado burocrático y administrativo” y su sustitución por un Estado reconfigurado en términos de lo que se llama Nueva administración pública, que tiene por objetivo “... el mejoramiento del desempeño, trasladando el énfasis desde el control de los insumos al control de los productos...” (p. 140). Según los autores, estos cambios han tenido lugar en la administración pública en Chile desde el inicio de la década de 1990, adoptando “...una gama cada vez más amplia de instrumentos de la Nueva Administración Pública, incluyendo planificación estratégica, acuerdos de modernización con agencias individuales, salarios por desempeño, indicadores de desempeño y evaluación de los programas públicos.” (p. 150). De estos años también data un proceso específico de reformas al interior del Estado que se define por la incorporación sistemática de los resultados en la toma de decisiones respecto a los recursos públicos, denominado presupuesto por resultados (Marcel, 2009).

El “Consenso de Santiago”, como se denomina a las conclusiones de la Segunda Cumbre de las Américas, propuso reformas educativas basadas en lógicas de incentivos, cumplimiento de estándares de aprendizaje y fortalecimiento de la formación/capacitación para el trabajo. (Segunda Cumbre de las Américas, 1998). El caso emblemático es el modelo chileno, que parte por conformar un importante consenso básico respecto al rol estratégico de la educación, el cual además de consolidar la descentralización, el sistema de incentivos, y evaluación, estableció que “los profesores y las escuelas son ahora responsables por los resultados de la educación, y no tanto del cumplimiento de las normativas” (p. 119).

Por otro lado, la idea de capital humano, que influyó de manera importante en la reforma educativa del gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970), justificando la necesidad de que el Estado invirtiera en la educación de la clase obrera (Schultz, 1960), reaparece con mucha fuerza en los discursos a finales de la década de 1990. La Cepal, en función de la equidad, establece una estrecha vinculación entre la educación, el desarrollo del capital humano y la distribución del ingreso, motivo por el cual el Estado debe actuar decididamente (Ocampo, 1998).

Dos actores políticos relevantes de los gobiernos post-dictatoriales ofrecieron los argumentos ideológicos y económicos necesarios para la reactualización de la idea de capital humano en la política educacional chilena. Uno de ellos fue Brunner, quien participó de la elaboración del *Informe Capital Humano en Chile*. En este texto se establece claramente el vínculo entre capital humano y efectividad escolar, señalando que las potencialidades de la educación chilena, a pesar de los progresos que ha experimentado:

... se ven coartadas por la falta de escuelas efectivas capaces de compensar las desigualdades de origen socio-familiar de los alumnos [...]. Las sociedades contemporáneas dependen del conocimiento y las destrezas de su población: su capital humano. Para los individuos este representa una inversión en sus capacidades productivas, las cuales al aumentar incrementan también sus ingresos personales (Brunner, & Elacqua, 2003, p. 6).

Por su parte, Nicolás Eyzaguirre, economista y Ministro de Estado (2013-2017), participó en la elaboración del documento *Hacia la economía del conocimiento: el camino para crecer con equidad al largo plazo*. En este se señala que “la contribución del capital humano al crecimiento se encuentra respaldada por una extensa investigación empírica que muestra que [...] un elemento clave de este crecimiento corresponde a la calidad de la educación” (Eyzaguirre, Marcel, Rodríguez, & Tockman, 2005, p. 36). Se requiere para ello “...de un reforzamiento de los estándares de logros de aprendizaje [...] Igualmente válido en este sentido es la aplicación de estándares mínimos sobre las competencias de los docentes, lo que requiere medios de verificación o acreditación independientes...” (Eyzaguirre, et al., 2005, p. 53).

En ambas visiones se visualiza un tipo de Estado, orientado a los resultados y a financiar estos resultados, para lo cual es fundamental el control y evaluación de lo realizado. Se trata de recuperar “para el Estado un mayor poder de regulación basado en el control del currículo, de la pedagogía y principalmente de la evaluación de resultados” (Elacqua, & Martinic, 2010, p. 57). La tarea de este nuevo “Estado evaluador” es controlar los agentes educacionales, los resultados y la asignación de recursos, en base a criterios definidos y medibles (Elliot, 2002).

La efectividad escolar en Chile: Ideas teóricas y políticas
Para analizar la recepción en Chile de la investigación en efectividad y mejoramiento escolar, nos detendremos en el análisis de una serie de textos desarrollados por el Centro de Investigación Avanzado en Educación (CIAE),

de la Universidad de Chile, que a comienzos de la década de los 2000, en conjunto con Unicef, aplicó en Chile el modelo de investigación de escuelas efectivas. Este se centró en 14 establecimientos escolares, seleccionados en base a los resultados obtenidos en pruebas Simce en Lenguaje y Matemática. El estudio publicado en 2004 con el título *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*, fue prologado por el entonces ministro de Educación, Sergio Bitar, quien mostró el compromiso del Gobierno por este enfoque que, a su juicio, “ilumina nuestro quehacer y puede proyectarse a todo el sistema educacional” (Bellei et al., 2004, p. 2).

Los resultados negativos en las pruebas internacionales a finales de la década de 1990 marca el contexto en el que surge este estudio (Bellei, et al., 2004). Frente a la evidencia del “reproduccionismo educacional”, los autores de la investigación intentan reponer la importancia de la escuela y de la pedagogía en los resultados educativos, probando que una parte de los resultados de aprendizaje está bajo el ámbito de decisión de la escuela y los profesores (Bellei, et al., 2004, p. 10). Se sostiene que Chile, habiendo superado el tema del acceso y la cobertura, debe orientarse a resolver la calidad: “... la mitad de los estudiantes chilenos está logrando aprendizajes mínimos en sus escuelas. Como sabemos, ellos pertenecen mayoritariamente a familias de menor nivel económico y educativo” (Bellei, et al., 2004, p. 26). La respuesta a esta situación es de carácter educativo. Una escuela efectiva, señalan, puede contribuir a “doblarle la mano a las condiciones adversas” (Bellei, et al., 2004, p. 21). Los promotores de la escuela efectiva renuncian a la transformación de los contextos por considerarlo algo “quijotesco”, reduciendo su ámbito de acción a las posibilidades que da la escuela (Teddlie, & Reynolds, 2001).

De acuerdo a esta visión, las desigualdades de la sociedad son comprendidas en función de resultados educativos, por tanto, la forma de reparar esta situación y generar condiciones de equidad es mejorar los rendimientos de los sectores más carenciados: “Superar esta nueva forma de exclusión, trasladada ahora al interior de las aulas, es el desafío de Chile contemporáneo” (Bellei, et al., 2004, p. 26). Con ello, los investigadores coinciden con un discurso público que sostiene que la responsabilidad principal en la superación de las desigualdades sociales recae en el sistema educativo; una idea ya presente en el Informe de la comisión Brunner, que señala: “La educación es el único medio eficaz de hacer frente a la pobreza” (1995, p. 31). Esto muestra un desplazamiento en la manera de atender a las desigualdades sociales que ya había sido advertido por investigadores como Wrigley, quien señala que centrar los estudios en las escuelas exitosas “sugiere falsamente que la desventaja social

puede ser superada en una población entera o sistema educacional sin transformaciones sociales dramáticas” (2004, p. 236).

El estudio mencionado, fechado en 2004, tuvo continuidad en otras dos investigaciones de seguimiento a dichas escuelas. Una década después fueron publicadas *Lo aprendí en la Escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (Bellei, et al., 2014) y *Nadie dijo que era fácil: Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después* (Bellei, et al., 2015). La primera, asociada al mejoramiento escolar, mientras la segunda a la sostenibilidad del mejoramiento.

En estas publicaciones se reitera uno de los puntos más conflictivos del modelo de investigación de escuelas eficaces, que dice relación con la pregunta: ¿eficacia en qué? En general en estas investigaciones, las escuelas eficaces son identificadas en relación al éxito en las pruebas estandarizadas. Es a través de estos resultados que las escuelas comprueban ante la sociedad el cumplimiento de sus objetivos. En este contexto, lo evaluado aparece como lo realmente significativo y pertinente, por lo cual el proceso educativo comienza a orientarse en función de las pruebas, poniendo en cuestión la integralidad de la formación de los estudiantes. Los autores, conscientes de estas críticas, advierten del peligro de la generalización de una “enseñanza para los tests” y la posibilidad de un estrechamiento del currículo. Sin embargo, señalan: “Desafortunadamente, no existen en Chile, estudios que permitan estimar la masividad y severidad de las prácticas de ‘enseñanza para la prueba’” (Bellei, et al., 2015, p. 22), con lo cual le restan pertinencia científica a esta perspectiva crítica.

Si bien los autores del estudio intentan incorporar más variables a la definición de una escuela efectiva, destacan el Simce como una política educacional que actúa como efectivo “mecanismo de control de calidad y rendición de cuentas” (Bellei, et al., 2014, p. 62). Reconocen además que esta prueba y la publicación de sus resultados ha sido también un elemento motivacional positivo para directivos, docentes y alumnos; el deseo de aumentar el prestigio de la escuela en la comunidad local, un espíritu competitivo por destacar y en varios casos el orgullo de pertenecer a una escuela percibida como de buen desempeño (Bellei, et al., 2014, pp. 62-63). A la vez, este equipo de autores destaca la presencia, en casi todos los casos estudiados, de dos medidas legales que conforman el paquete básico de políticas de la última década: el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) y la ley SEP (Bellei, et al., 2014, p. 64). Con ello los autores no se comprometen con una visión más global sobre el potencial efecto distorsionador de la realidad escolar

contenido en estas políticas que instalan nuevos dispositivos de control, incentivo y responsabilización por desempeño en función de los resultados del Simce.

La efectividad escolar en el marco legal de la transición democrática

Un plan piloto de la efectividad escolar se encuentra en el SNED (1996). Bajo esta normativa se establece un aumento de las remuneraciones de los docentes en las escuelas que muestran principalmente: “a) Efectividad, consistente en el resultado educativo obtenido por el establecimiento en relación con la población atendida. b) Superación, consistente en los diferenciales de logro educativo obtenidos en el tiempo por el establecimiento educacional” (Ley N°19.410, 1996, Art. 16). Esta primera política de incentivos por rendimiento, se sustentó en un principio de efectividad escolar: “La existencia de significativas diferencias de rendimiento entre colegios que atienden a una población similar en términos socioeconómicos, avala la importancia de premiar a los docentes que logran un mejor desempeño escolar entre sus alumnos” (Mizala, & Romaguera, 2000).

Diez años después, la ley SEP, cuyo objetivo fue aumentar el financiamiento de los colegios que atienden a estudiantes socio-económicamente vulnerables, estableció una serie de criterios para la asignación de recursos. Estos refieren al rendimiento académico, incluyendo nuevos dispositivos de control del sistema escolar como las planificaciones anuales de las asignaturas, y formas de *accountability*, además de establecer un primer modelo de clasificación de los establecimientos escolares en base a resultados en las pruebas estandarizadas. En uno de sus objetivos señala, “establecer y cumplir las metas de efectividad del rendimiento académico de sus alumnos, y en especial de los prioritarios, concordadas con el Ministerio de Educación, en función de los resultados que se obtengan por aplicación del sistema de evaluación nacional” (Ley N° 20.248, 2008, Art. 7). Así también la Ley SEP, establece como requisito presentar planes de Mejoramiento educativo, en las áreas críticas de la efectividad escolar, dando lugar a organismos especializados: las Agencias de Asistencia Técnica Educativa (ATE).

La aprobación de la LGE, implicó la creación de una nueva institucionalidad que evalúe la calidad de la educación y fiscalice los establecimientos a través de una Superintendencia (2009). Se trata de servicios públicos con estatuto propio, con estructuras y funciones separadas del Ministerio de Educación y que se articulan con el SIMCE al medir la eficiencia de los establecimientos en base a estándares de aprendizaje y de proceso, definidos por el Ministerio y aprobados por el Consejo

Nacional de Educación y evaluados por la Agencia de la Calidad (Ley N° 20.370, 2009, Art. 7).

La concreción de este nuevo sistema de mediciones, ordenamientos y clasificaciones se realizó dos años más tarde, a través de la promulgación de la ley SAC (2011), con un nuevo modelo de responsabilización por desempeño más sofisticado y complejo que sus primeras versiones, SNED (1996) y SEP (2008). El SAC, se estableció en una relación de complementariedad con el SNED, pues este último premia exclusivamente a docentes y asistentes de la educación de establecimientos que logran los mejores resultados educativos de su región, sin sanción para aquellos con resultados deficientes. El SAC, a través de la Agencia de la Calidad, propone una metodología de clasificación para todos los establecimientos educacionales en función de los resultados obtenidos en el Simce.

Al igual que en el SNED, el Simce es el principal criterio de evaluación, con no menos de un 67% de ponderación (Art. 18) frente a otros indicadores de calidad referidos a participación, equidad, género y convivencia entre otros (Art. 3, letra f). Agregándole estos “otros indicadores” que en el caso de género también es medido por el Simce, hace que su peso final sea entre 73% y 77 % del total (Ministerio de Educación, 2015, p. 43). A diferencia del SNED, y más en concordancia con la ley SEP, la ordenación de establecimientos es de carácter público (Art. 20) con sanciones para aquellos que se encuentren en la categoría inferior durante cuatro años, pudiendo ser revocado su reconocimiento oficial (Art. 31).

El peso teórico de las investigaciones nacionales en escuelas efectivas queda de manifiesto no sólo en lo que prescriben las leyes, sino también en los fundamentos que le dan sentido. El mensaje de la Ley de Inclusión señala como argumento para terminar con mecanismos como la selección en el ingreso a las escuelas el hecho de que estos “no permiten estimar la efectividad de las escuelas ni la calidad de su trabajo, entregando al sistema una medida distorsionada de aquella”. En efecto, si los resultados son producto de la composición socioeconómica de los estudiantes es imposible verificar cual es “la efectividad de sus procesos educacionales”. En este sentido la Ley de inclusión consolida una política general de efectividad escolar, superando uno de los principales obstáculos para la medición certera de la calidad de los establecimientos escolares. Pero la evidencia de esta influencia incluso va más allá de los mismos textos legales, apareciendo en informes técnicos como en el caso del Consejo Nacional de Educación quien destaca que el Modelo de Ordenación de Escuelas (MOE), “recoge, en términos generales, las definiciones

utilizadas en la literatura de efectividad escolar (Murillo, 2007; Pérez, Bellei, Raczynski, & Muñoz, 2003), que conjugan componentes de equidad, valor agregado y desarrollo integral de los estudiantes” (Consejo Nacional de Educación, 2013, p. 7).

Discusión

La respuesta que encontró el Gobierno a la demanda levantada por los estudiantes de “educación de calidad para todos” fue la instalación progresiva y sistemática de un modelo de aseguramiento de la calidad asociado a la efectividad escolar. A través de frases como, “¿quién dijo que no se puede?”, “la escuela hace la diferencia”, se fue consolidando la imagen de una escuela ideal, que lograba superar las expectativas de aprendizaje de sus estudiantes por sobre las determinaciones de origen. La escuela efectiva se transformó así en una unidad de medida que permite organizar la administración del sistema escolar, permitiendo transformar un discurso y sus opciones políticas, en un lenguaje técnico y neutral. El relato de la efectividad escolar otorga a las escuelas la centralidad en la explicación de la diversidad de rendimientos y logros de los estudiantes, situando el logro de la equidad, al interior de los establecimientos educativos. La perspectiva abierta por la teoría de la ideología permite una lectura que pone especial atención en estos aspectos, en este caso, al problema estructural de la segregación y la desigualdad social que se traslada a un plano más evidente y menos conflictivo de controlar y gestionar: el rendimiento escolar. (Normand, 2011).

El itinerario legislativo de la transición democrática hacia la democracia consolidó, en definitiva, la instalación de un modelo gerencial de administración escolar, basada en la generación de escenarios de competencia al interior de cada uno de los niveles del sistema educacional en base a un concepto de calidad ligado al rendimiento. Un discurso que progresivamente ha ido permitiendo un sistema de gestión y gobierno del sistema escolar en base a resultados escolares. Este proceso de reformas nacionales coincide con uno de carácter global donde convergen políticas de privatización con dispositivos de *accountability*, estandarización y examinación que incluyen pruebas nacionales e internacionales, rankings y clasificaciones (Carrasco, 2013). Este conjunto de reformas ha sido identificado por la literatura especializada como “Agenda Globalmente Estructurada de Educación” (Dale, 2001) o “Movimiento Global de Reformas Educativas” (Verger, 2012).

El nuevo Estado evaluador, intenta resolver la tensión entre el predominio del mercado en educación y la idea de que el Estado debe intervenir, porque la competencia

no es suficiente para mejorar la calidad del sistema. Esta nueva institucionalidad proyectada con el objetivo de regular el mercado educacional, borra los rasgos básicos de los servicios públicos. Se han entendido estos cambios como un retorno hacia el control estatal de la educación, pero esto es paradójico, porque el Estado al que se retorna no es ya el Estado docente tradicional, sino un Estado de nueva gestión pública, que funciona según la lógica de las empresas globales. Las demandas estudiantiles, limitadas al ámbito del financiamiento y sin proposiciones de recambio del concepto de calidad educacional, no lograron romper con la continuidad del modelo, ya que como lo señalan algunos autores, este es un proceso de privatización encubierta o “privatización endógena”, menos visible pero altamente relevante pues implica la importación de “ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa...” (Ball, & Youdell, 2007, pp. 8-9).

El regreso a la teoría del capital humano en las políticas educacionales de la década de 1990 implicó volver a la creencia de que la clase social de origen no es determinante para el futuro de los estudiantes pues, tal como Schultz lo argumentó durante la década de 1960, la incorporación de capital a las personas hace que estos se transformen en capitalistas (1964). Con ello, se instala la idea, ahora en un contexto de reestructuración neoliberal, que es la educación, componente central del capital humano, el que puede romper con la estratificación y posibilitar una mayor movilidad social, por lo que la tarea principal, es generar igualdad de oportunidades de aprendizaje en el sistema escolar.

En este artículo se muestra que las políticas educacionales de la transición democrática generalizan el proceso de nueva gestión pública, en los distintos ámbitos del sistema, teniendo como sustento teórico el discurso de la efectividad escolar que justifica una nueva forma de control y competencia interna. Se consolida con ello un complejo sistema de disciplinamiento inspirado en la lógica de funcionamiento de la empresa privada, que parte de la evidencia de que la sola competencia entre los establecimientos no es suficiente. Se trata de una tecnología del control que asigna una importancia decisiva a los resultados educativos y a través de estos ahonda en la responsabilización de las escuelas, directores y especialmente de los docentes por los malos rendimientos, instalando una modalidad de competencia que obliga a los actores del sistema a compararse y clasificarse.

Las políticas educacionales de las tres últimas décadas, no son un conjunto de respuestas pragmáticas a los problemas heredados de la dictadura, o de modificación

de los excesos del neoliberalismo. Estas reflejan más bien, una trama ideológica coherente y excluyente. Se construye desde este discurso una institución escolar que, reconociendo la profunda desigualdad social del país que se refleja en ella, pretende superarla, pero que la olvida en el camino, al enfocarse solamente en un trabajo intra escuela que busca la efectividad de las interacciones en el interior del sistema escolar reducidas en su complejidad a lo estrictamente medible. En definitiva, la efectividad escolar es discursivamente funcional a los gobiernos que buscan consensos y que no están orientados al cambio social ni a la construcción de sociedades más igualitarias, estableciendo como norma las respuestas técnicas a los problemas políticos.

Referencias

- Assaél, J., Contreras, P., Corbalán, F., Palma, E., Campos, J., Sisto, V., & Redondo, J. (2012). Ley SEP en escuelas municipales emergentes ¿cambios en la identidad docente? *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 11(11), 219-228.
- Arancibia, V. (1992). Efectividad escolar: un análisis comparado. En *Estudios Públicos N° 42* (pp. 101-125). Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Báez de la Fe, B. (1994) El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* N°4, 93-116.
- Ball, S., & Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Londres, UK: Instituto de educación, Universidad de Londres.
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J., & Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil: Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago, Chile: LOM.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L., & Raczynski, D. (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dice que no se puede?* Santiago, Chile: Unicef.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: LOM.
- Bellei, C., & Vanni, X. (2015). The evolution of educational policy in Chile, 1980-2014. In S. Schwartzman, (Ed.), *Education in South America* (pp. 179-200). New York, NY: Bloomsbury.
- Brunner, J., & Elacqua, G. (2003). *Informe capital humano en Chile*. Santiago, Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Bustos, N. (2014). *Concepto de calidad utilizado por la investigación cualitativa sobre eficacia y mejora escolar de la última década en Iberoamérica* (Tesis de posgrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Carrasco, A. (2008). Investigación en efectividad y mejora escolar: ¿Nueva Agenda? *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(4), 7-23.
- Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile. *Observatorio Cultural*, 15, 4-9.
- Central Advisory Council for Education. (1967). *Children and their Primary Schools (The Plowden report)*. Londres, UK: HMSO
- Cepal (1990): *Transformación productiva con equidad, LC/G.1601-P*. Santiago, Chile: Cepal.
- Naciones Unidas. (1998): *El pacto fiscal. Fortalezas, debilidades, desafíos*. Santiago, Chile: UN.
- Cepal-Unesco. (1996). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad (versión resumida)*. Lima, Perú: Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas.
- Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. GPO.
- Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena (1995). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI: Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*. Santiago, Chile: Universitaria.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). *Informe final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*. Santiago, Chile: Universitaria.
- Consejo Nacional de Educación. (2013). *Informe del Consejo Nacional de Educación a la Agencia de Calidad sobre Metodología de Ordenación de Establecimientos*. Disponible en http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionEducacionEscolar/acuerdos/Informe_%20CNED_MetodologiaOrdenacionEstablecimientos.pdf
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 155-175.
- Cornejo, R., Albornoz, N. Castañeda, L., Palacios, D. Etcheberrigaray, G., Fernández, ..., & Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue2-fulltext-580>
- Corvalán, J. (2013). La narrativa educacional chilena y su proceso de transformación reciente: un análisis sociológico-histórico, *Revista Folios*, 37, 63-8.

- Courard, H., & Cox, C. (1996). El Estado y el mercado en educación. En *Educación en Chile: un desafío de calidad* (pp. 15-55). Santiago, Chile: ENERSIS.
- Cox, C. (1992). Sociedad y conocimiento en los '90: Puntos para una agenda sobre currículo del sistema escolar. *Estudios Públicos*, 47, 70-99.
- Cox, C. (1994). Las políticas educacionales del gobierno de la transición democrática (Chile, 1990-1994). *Proposiciones*, 25, 119-131.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-42.
- Dale, R. (2001). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *Revista ESC-Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 133-169.
- Dardot, P., & Laval, C., (2013). *La nueva Razón del mundo, Ensayo sobre la sociedad neoliberal*, Barcelona, España: Gedisa.
- Edmonds, R. E., (1979). Effective school for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-18, 20-24.
- Edmonds, R. E., (1982). Programs of school improvement: An overview. *Educational Leadership*, 40, 4-11. Disponible en http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198212_edmonds.pdf
- Elliot, J. (2002). La reforma educativa en el Estado evaluador. *Perspectivas*, 32, 3.
- Espínola, V., & Claro, J., (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. En C. Bellei, D. Contreras, & J. Valenzuela. *Ecos de la revolución pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 51-85). Santiago, Chile: Unicef.
- Eyzaguirre, N., Marcel, M., Rodríguez J., & Tockman, M. (2005). Hacia la economía del conocimiento: el camino para crecer con equidad al largo plazo. *Estudios Públicos*, 97, 5-55.
- Falabella, A., & Opazo, C. (2014). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejora: Una mirada desde la gestión educativa: Informe Ejecutivo, Ministerio de Educación*, Unesco. Santiago, Chile: CIDE.
- Filp, J., Cardemil, C., & Valdivieso, P. (1983). *Profesoras y profesores efectivos en Chile*. Santiago, Chile: CIDE.
- Javed, S., & Perry, E. (1998). *Más allá del Consenso de Washington*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Ley No. 18.962. Biblioteca del Congreso Nacional, Santiago, Chile, 10 marzo de 1990.
- Ley No. 19.410. Biblioteca del Congreso Nacional, Santiago, Chile, 2 de septiembre de 1995.
- Ley No. 20.248. Biblioteca del Congreso Nacional, Santiago, Chile, 1 de febrero de 2008.
- Ley No. 20.370. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Ley No. 20903. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 1 de abril de 2016.
- Ley No. 20.529. Biblioteca del Congreso Nacional, Santiago, Chile, 28 de agosto de 2011.
- Ley No. 20.845. Biblioteca del Congreso Nacional, Santiago, Chile, 8 de junio de 2015.
- Ley No. 20.845. Biblioteca del Congreso Nacional, Santiago, 20 febrero 2011.
- Ley No. 21.040. Biblioteca del Congreso Nacional, Santiago, 24 de noviembre 2017.
- Marcel, M. (2009). Presupuesto por resultados: ¿Moda burocrática o nuevo paradigma en gestión pública? en BID, *Efectividad en el desarrollo y gestión presupuestaria por resultados: Documentos presentados en las reuniones de la Red de Gestión y Transparencia de la Política Pública del Diálogo Regional de Política* (pp. 235-253). Washington, D. C.: BID.
- Martinic, S. (2010). Cambios en las regulaciones del sistema educativo: ¿Hacia un estado evaluador? En: S. Martinic, & G. Elacqua, (Eds.), *¿Fin de ciclo? cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 55-78). Santiago, Chile: Unesco-PUC.
- Ministerio de Educación. (2015). *Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile: Informe Equipo de Tarea para la revisión del SIMCE*. Santiago, Chile, Mineduc.
- Mizala, A., & Romaguera, P. (2000). *Sistemas de incentivos en educación y la experiencia del SNED en Chile*. Documentos de Trabajo, 82, Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile. Disponible en http://www.dii.uchile.cl/~cea/sitedev/cea/www/download.php?file=documentos_trabajo/ASOCFI_LE120030328123122.pdf
- Murillo, F. J. (Coord.). (2007). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica: Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Normand, R. (2011). *Gouverner la réussite scolaire: Une arithmétique politique des inégalités*. Lyon, France: École Normale Supérieure de Lyon.
- Ocampo, J. (1998). Más allá del Consenso de Washington: una visión desde la Cepal. *Revista de la Cepal*, 66.
- Osborne, D., & Gaebler, T. (1992). *Reinventing government: How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. New York, NY: Addison-Wesley.
- Pascual Medina, J., (2011). El efecto escuela: Más allá del aula, *Revista Iberoamericana sobre Calidad*,

Eficacia y Cambio en Educación, 9(1).

- Picazo, I. (2011). La metamorfosis de la regulación pública en la educación escolar en Chile: hacia un Estado post-neoliberal. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 46(1), 63-91.
- Pocock, J. (1999). La historia del pensamiento político Una investigación metodológica. En A. Velasco, (Comp.), *Resurgimiento de la teoría política en el siglo XX: Filosofía, historia y tradición* (pp. 255-276). México, D. F.: UNAM.
- Segunda Cumbre de las Américas (1998). *Plan de acción de la Segunda Cumbre de las Américas*. Santiago, Chile: OAS.
- Sisto, V., & Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: El caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudios Universitarios*, 37, 123-141.
- Schultz, T. (1960). Capital formation by education. *Journal of Political Economy*, 68(6), 571-583.
- Schultz, T. (1968). *El valor económico de la educación*. México, D. F.: UTEHA.
- Skinner, Q. (2002). *Visions of politics, Volume 1, Regarding method*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2001). Countering the critics: Responses to recent criticism of school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 41-82.
- Tedesco, J., (1992). Nuevas estrategias de cambio educativo en A. Latina. *Boletín: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 28, 7-24.
- Verger, A. (2012). Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente. *Docencia*, 46, 4-13.
- Wrigley, T. (2004). 'School effectiveness': The problem of reductionism. *British Educational Research Journal*, 30(2), 227-244.
- Zizek, S. (1992). *¿Cómo inventó Marx el síntoma?* En *El sublime objeto de la ideología* (pp. 35-81). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.