

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/356144644>

Implementación de leyes, contrareforma, penalización de la juventud y crisis sociosanitaria. Un análisis del sistema escolar entre 2018 y 2021.

Chapter · November 2021

CITATION

1

READS

155

2 authors:



[Ernesto Treviño](#)

Pontificia Universidad Católica de Chile

128 PUBLICATIONS 1,791 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Cristobal Villalobos](#)

Pontificia Universidad Católica de Chile

124 PUBLICATIONS 1,146 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

CAPÍTULO 5

IMPLEMENTACIÓN DE LEYES, CONTRARREFORMA, PENALIZACIÓN DE LA JUVENTUD Y CRISIS SOCIOSANITARIA. UN ANÁLISIS DEL SISTEMA ESCOLAR ENTRE 2018 Y 2021

ERNESTO TREVIÑO

Profesor Asociado, Facultad de Educación UC
Centro de Justicia Educacional UC

CRISTÓBAL VILLALOBOS

CEPPE UC

1. INTRODUCCIÓN

Hoy, la educación escolar en Chile está al debe con las niñas, niños y jóvenes. Por una parte, el país lleva más de una década sin mejoras sustanciales en el aprendizaje de los estudiantes ni con disminuciones relevantes en las brechas de aprendizaje, convirtiéndose así —*grosso modo*— en un espacio que reproduce las diferencias de oportunidades y de desarrollo de las personas según el origen social. Por otro lado, la organización del sistema escolar sigue en gran parte estando sustentada por los principios del mercado y la competencia. Aunque desde comienzos de la década pasada se ha visualizado un giro en las políticas educativas, orientadas a desarrollar un “Estado Evaluador” (Bellei, 2015), que incluyó la creación de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad, así como de otras instituciones gubernamentales (Subsecretarías y Superintendencia), a la fecha es posible aún afirmar que la configuración del sistema escolar y su funcionamiento parecieran estar alejados del propósito de apoyar el desarrollo integral de los estudiantes y acortar las brechas educativas y sociales existentes entre niños, niñas y jóvenes. Incluso más, los incentivos del sistema están lejos de apoyar trayectorias educativas positivas de los estudiantes, de fomentar la inclusión social y educativa de los niños y niñas, y de promover el bienestar de los estudiantes y otros actores educativos (Treviño, Villalobos y Castillo, 2020). Esta deuda, acumulada por años en el sistema escolar, es el telón de fondo del análisis que presenta este texto.

Teniendo como foco principal las políticas escolares del segundo gobierno de Sebastián Piñera (2018 a 2021), el presente capítulo busca indagar cómo estas políticas han aportado (o no) a la construcción de un sistema educativo más inclusivo, justo y orientado al bienestar de los niños, niñas y jóvenes del país. Sin seguir una completa linealidad histórica, reconocemos que la implementación de las políticas educativas ha estado marcada por tres grandes momentos o tópicos. En primer lugar, desde su inicio el gobierno del Presidente Piñera tuvo la responsabilidad de implementar importantes leyes educativas aprobadas por el Congreso Nacional durante el período anterior (2015 a 2018). De esta forma, el gobierno entrante tuvo que implementar, entre otras, la Ley de Inclusión (20.845), la Ley de Nueva Educación Pública (21.040), y la Ley del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (20.903), todas aprobadas durante el período anterior y que han sido consideradas como las mayores reformas educativas de los últimos 30 años (Treviño, 2018; Bellei, 2016). En segundo término, y al poco andar de la presente administración, el Go-

bierno buscó implementar iniciativas que buscaron controlar y penalizar el actuar de los actores estudiantiles (especial, pero no únicamente, de los estudiantes), lo que cobró singular fuerza desde el segundo semestre de 2018, políticas que eclipsaron a partir de lo que se ha conocido como el “estallido social” en el 2019 (Araujo, 2020). Finalmente, y desde marzo de 2020, los planes del Gobierno debieron ajustarse nuevamente, esta vez para responder a la crisis sociosanitaria provocada por la pandemia del coronavirus, lo que marca un tercer punto de inflexión de la política educativa.

Como una forma de considerar este dinamismo, el capítulo se organiza en cuatro grandes apartados. Los primeros dos se focalizan en los procesos de implementación de legislaciones y el intento de contrarreforma de algunas de estas leyes. El primero, denominado “*El proceso de implementación de leyes clave*”, se focaliza en describir y analizar dos leyes (Nueva Educación Pública y Sistema de Desarrollo Profesional Docente) que implementaron —con descuidos, matices y bemoles— legislaciones aprobadas en el gobierno anterior. De manera complementaria, el segundo apartado, titulado “*El intento de contrarreforma*”, profundiza en otro eje de la reforma del gobierno pasado (la Ley de Inclusión), mostrando cómo, a diferencia de las leyes anteriores, el Gobierno desarrolló conscientes esfuerzos por realizar una contrarreforma, generando iniciativas que pusieran en competencia las lógicas originales de estas leyes. El tercer apartado, que denominamos “*Penalización de la juventud y el cuestionamiento a la discusión política*”, se concentra en los intentos de establecer medidas de control punitivo en las comunidades escolares y en especial a las y los estudiantes como forma de responder a los problemas de convivencia, falta de diálogo y algunos casos de violencia escolar. Finalmente, el cuarto apartado se denomina “*La respuesta a la pandemia*”, y en él se revisan las medidas de política educativa que se encaminaron a responder a la crisis del coronavirus y se valoran sus potencialidades. El capítulo se cierra con un apartado de discusión y conclusiones.

2. EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LEYES CLAVE

Como mencionamos, el gobierno de Sebastián Piñera a su llegada en 2018 recibía un conjunto de mandatos legales para la implementación de tres importantes leyes aprobadas años antes: la Ley de Inclusión (2015), la Ley de Nueva Educación Pública (2017) y la Ley del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016). Dichos proyectos, aprobados en la administración de la Presidenta Michelle Bachelet, buscaban corregir externalidades negativas de las políticas de mercado y de nueva gestión pública en educación (Treviño, 2018). Aunque sin acabar ni transformar la lógica de mercado y de la competencia prevaleciente en el sistema escolar (Villalobos, Pereira y Quaresma, en prensa), estas reformas se orientaron a limitar la selección, el lucro y el copago en las escuelas, reestructurar el nivel intermedio de la educación pública y fortalecer la carrera docente, incluyendo a educadoras y docentes de centros educativos públicos o subvencionados desde la educación parvularia hasta la educación media. Sin duda, estas reformas constituyeron el mayor esfuerzo de reforma de la estructura del sistema escolar aplicado desde la implementación del

sistema orientado al mercado a comienzos de los ochenta, hecha en dictadura y sin deliberación democrática.

En este apartado nos concentraremos en analizar la forma de desarrollo de la Nueva Educación Pública (NEP) y del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (SDPD). Respecto de la Nueva Educación Pública, la administración actual recibió la nueva institucionalidad de la educación pública en pleno proceso de implementación. Así, el año 2017 se fundaron los dos primeros Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) (de un total de 70 planteados en la ley). Este proceso, coloquialmente conocido como “*desmunicipalización de la educación*”, implicó el traspaso de las escuelas y funcionarios desde los órganos municipales encargados de educación hacia un Servicio Local que agrupaba a los establecimientos públicos gestionados por un conjunto de municipalidades aledañas. Asimismo, se creó la Dirección Nacional de Educación Pública (DEP), con el propósito de orientar y coordinar las políticas educativas en los establecimientos públicos a nivel nacional (Bellei, 2018).

Desde sus inicios, la instalación de la Nueva Educación Pública (NEP) ha estado plagada de desafíos burocráticos, administrativos, políticos y educativos. En términos conceptuales, la NEP implica un desafío mayor, pues requiere conectar intereses diversos, generar una nueva cultura organizacional, cambiar mecanismos históricos de operación y comunicación territorial, mejorar el bienestar y aprendizaje de los estudiantes, promover procesos de colaboración entre docentes y escuelas y potenciar la alicaída educación pública (Villalobos et al., 2019; Uribe et al., 2019; Bellei, 2018). En términos prácticos, la operación misma de la NEP ha tenido que afrontar problemas, como las diferencias en condiciones laborales de los funcionarios municipales que se transfirieron a los nuevos SLEP, las deudas (incluyendo no pago de imposiciones) que tenían los municipios con los docentes, el déficit económico en las finanzas de la educación municipal, la sobredotación de personal para los SLEP (Donoso-Díaz, 2021) y las diferencias de opinión entre funcionarios de distintos domicilios políticos, todos aspectos que han hecho que este proceso sea aún más desafiante de lo que ya se anticipaba.

En este escenario, el desarrollo y fortalecimiento de la Nueva Educación Pública necesitaba de una política de gobierno focalizada en esta tarea. El despliegue del gobierno de Sebastián Piñera en esta materia ha sido, sin embargo, bastante escuálido, lo que puede verse en cuatro hechos. Por una parte, y relacionado con el cambio de gobierno, todos los cargos directivos de los SLEP, incluyendo el director de la DEP, fueron removidos en 2018, siendo reemplazados por personas con carácter de interino, lo que se mantuvo hasta mediados del 2019 (es decir, casi un año y medio), derivando en que la Nueva Educación Pública operara de manera básica e inercial por un tiempo considerable y cuando más se necesitaba (Donoso-Díaz, 2021).

En segundo término, los esfuerzos políticos puestos alrededor de la Nueva Educación Pública han sido bastante escasos. Aunque se han generado algunas iniciativas para anticipar problemas, como la generación de los llamados “territorios de anticipación” para preparar la implementación de los Servicios Locales de Educación, la NEP no ha recibido atención comunicacional relevante, ni mayores

soportes técnicos para desarrollar su labor. De hecho, solo el 13 de mayo de 2020 y luego de recibir múltiples comentarios y críticas en la Cámara de Diputados, el Senado y el Consejo Nacional de Educación (proceso que duró más de un año), se logró aprobar la “Primera Estrategia Nacional de Educación Pública”, documento que debería guiar el desarrollo de la NEP y los SLEP, lo que refuerza la idea de que la actual administración se ha despreocupado de la implementación de la educación pública.

En tercer lugar, el gasto asociado a la Nueva Educación Pública y los Servicios Locales de Educación ha caído durante los últimos años. Tal como muestran Donoso-Díaz et al. (2019), a julio de 2019 la DEP había ejecutado el 21% de su presupuesto anual, bastante por debajo de lo esperado. En el caso de los SLEP, esta cifra alcanzó el 51% durante el año 2019, revelando así una deficiencia relevante en la ejecución del gasto y mostrando las dificultades del Gobierno para impulsar con fuerza este proceso y la inexperiencia de orientar el trabajo hacia lo público.

Finalmente, la implementación de la Nueva Educación Pública ha generado nuevos desafíos relativos a la gestión estratégica para lograr la creación de un sistema de educación pública escolar de calidad mundial. Así, se han generado problemas asociados a la reducción de los fondos adicionales (FAEP), pues la estructura y nociones de trabajo jerárquico instaladas en el Ministerio de Educación y en la Dirección de Educación Pública han representado barreras adicionales para la instalación de los SLEP. Además, evidencia empírica reciente (Donoso-Arias, 2021; Uribe et al., 2019; González, Ehren y Montecinos, 2020; Garretón, Sanfuentes y Núñez, 2019) ha mostrado cómo aspectos como la baja capacidad de planificación del sector público, la falta de una visión compartida, la baja densidad de las redes de colaboración o la poca información de los actores educativos son problemas adicionales que debe abordar la Nueva Educación Pública.

A pesar de estos problemas, lo cierto es que la Nueva Educación Pública continúa su implementación. En esta línea, el Gobierno anunció en 2021 la creación de 11 nuevos Servicios Locales de Educación para el año 2022, lo que representa un avance en el cumplimiento de la ley y del establecimiento de esta política educativa, aunque esta no se materialice en este gobierno, y sugiere una visión de largo plazo que excede la mirada cortoplacista sobre la educación pública. La generación de un sistema paralelo por más de 10 años (Donoso-Arias, 2021), las dificultades organizacionales (Uribe et al., 2019; Garretón, Sanfuentes y Núñez, 2019), la escasa sustentabilidad política de la NEP (Villalobos et al., 2019) y el nulo cambio al esquema de financiamiento de lo público (Treviño et al., 2020), sin embargo, permiten suponer un futuro incierto de esta política.

En cuanto al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el proceso de implementación de esta ley fue bastante distinto al de la Nueva Educación Pública. Por una parte, el Gobierno pareciera haber adoptado de mejor forma la implementación de esta ley, generando disposiciones y legislaciones para su avance. Por otra parte, el SDPD comenzó a instalarse en el 2016, por lo que el gobierno de Sebastián Piñera tuvo que continuar su implementación luego de dos años de operación. Finalmente, el proceso de implementación de esta ley se vio fuertemente interrumpi-

do por el estallido social, en primera instancia, y por la pandemia, en segundo lugar. Así, por ejemplo, la suspensión de la obligatoriedad de la evaluación asociada al Sistema de Reconocimiento para los docentes en el año 2020 (a través de la Ley No 21.272) fue una acción necesaria, dada la contingencia. Estos tres elementos (mayor aceptación política, mayor avance en la implementación y mayor contingencia en la implementación) son aspectos que se deben considerar para entender la implementación de esta ley entre 2018 y 2021.

En términos de la política educativa, la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente introdujo cambios rápidos en el sistema escolar, pudiendo reconocerse especialmente dos ámbitos de impacto. Por un lado, los cambios promovidos por la ley han generado ajustes en la estructura de la formación inicial docente. Así, por ejemplo, durante 2020 se redujeron de cerca de 250 a 50 los programas no acreditados, producto de las exigencias incorporadas a la formación docente en la nueva ley. Estos programas atendieron a 54.676 aspirantes a docentes o educadoras de párvulos, de los cuales 64% eran mujeres (Treviño y Cáceres, en prensa).

De esta forma, pareciera ser que las exigencias desarrolladas por el SDPD generaron que la cantidad de estudiantes de pedagogía en el país fuera insuficiente para cubrir la demanda futura por profesores, al conjugarse con otros factores. Por un lado, estudios muestran que los docentes en Chile permanecen en la misma escuela básica en promedio 5 años y en la media 1,8 años antes de dejar el sistema escolar (Carrasco, Manzi y Treviño, 2018), revelando así un abandono temprano de la profesión. Por otra parte, es probable que la implementación de la gratuidad de la educación superior en conjunto con la exigencia de mayores puntajes esté generando una situación en la que jóvenes que pudieran ser docentes elijan otras carreras tradicionales, dado su mayor reconocimiento social y réditos económicos futuros (AEQUALIS, 2019). Finalmente, el SDPD impuso regulaciones a las carreras y universidades que ofrecen pedagogía, ya que no se acompañaron de las necesarias inversiones estratégicas para mejorar las plantas académicas de esas carreras a lo largo del país y tampoco se vieron reflejados en un arancel regulado que ayudara a proyectar las carreras de pedagogía para que, similar a lo que ocurre con las de la salud, tengan una sólida combinación teórico-práctica.

Un segundo ámbito de impacto tiene que ver con la incorporación de docentes al nuevo sistema de evaluación o reconocimiento. A julio de 2020, alrededor de 140 mil docentes, que equivalen al 56% de los profesores y profesoras en el sistema escolar, se habían categorizado en el sistema de evaluación creado por el SDPD (Treviño y Cáceres, en prensa). Esto les permitió ingresar a la carrera docente e incrementar sus ingresos, según lo ha mostrado evidencia administrativa (DIPRES, 2019) y una encuesta representativa a nivel nacional (Elige Educar y Centro de Políticas Públicas UC, 2018). Dentro de los docentes categorizados, se aprecia que cerca de la mitad se encuentran en los niveles de acceso o inicial. Los docentes en la categoría de acceso, que representan 21% del total, son aquellos que ingresan al SDPD por primera vez, y pueden considerarse noveles. Por su parte, un 27% de los docentes está en la categoría inicial y 21% en la categoría temprana. Si bien el

sistema está en funcionamiento recientemente y hace falta conocer más elementos sobre la validez de la evaluación para predecir buenas prácticas en el aula, los resultados muestran una situación problemática en relación con la combinación entre conocimientos y desempeño docente, que hace que prácticamente dos tercios de los profesores de Chile se ubiquen en las tres categorías más bajas, generando sensación de insatisfacción (creciente) respecto de la ley (Elige Educar y Centro de Políticas Públicas UC, 2018).

Vale la pena indicar que la ley del SDPD priorizó en su implementación la inclusión inicial de los docentes de escuelas públicas. La totalidad de los docentes de escuelas públicas se incorporó a la carrera el primer año de implementación. En contraste, los docentes de escuelas particulares subvencionadas y de administración delegada ingresaron al sistema a partir del año 2018. De esta forma, los docentes de estas dos dependencias (que incluyen casi el 50% de ellos) se incluyen, por primera vez, en una política global de desarrollo profesional docente, pues hasta antes del 2016 no existía un esquema de carrera docente donde pudieran participar, en una razón de 15 mil docentes anuales entre 2021 y 2025. Hasta el año 2020, un total de 76.179 docentes de escuelas subvencionadas o de administración delegada permanecían fuera del sistema (Treviño y Cáceres, en prensa). De esta forma, si bien la implementación de esta ley va acorde con lo planificado, será necesario redoblar esfuerzos para incorporar a la totalidad de los docentes restantes hacia el año 2025, principalmente en virtud de los obstáculos que la pandemia pueda instalar en este aspecto.

Por último, vale la pena indicar qué ocurre con las educadoras de párvulos que laboran en centros educativos que reciben financiamiento estatal. Aquellas que trabajan en escuelas públicas en los niveles de prekínder y kínder ingresaron en el año 2017, mientras que aquellas en escuelas particulares subvencionadas han ingresado y lo seguirán haciendo paulatinamente hasta el año 2025. Un total de 2.376 educadoras de párvulos, que representan una quinta parte de las educadoras en jardines infantiles que se financian públicamente, ingresaron al SDPD en 2020. La ley mandata que se incorpore el resto de las educadoras de párvulos a razón de 20% del total anual, hasta completar la totalidad al año 2025, lo que también se constituye como un desafío de la implementación de esta política para los próximos años.

En síntesis, pareciera ser que, en estos dos casos, la política educativa del gobierno de Sebastián Piñera ha sido bastante distinta. Mientras en lo que se refiere al Sistema de Desarrollo Profesional Docente parecieran haberse desarrollado esfuerzos para cumplir con los plazos y temporalidades, en lo que respecta a la Nueva Educación Pública, el Gobierno no ha puesto la energía suficiente para apoyar o mejorar su implementación, condicionando su viabilidad y sustentabilidad futura, aunque sin llegar al extremo de que, por este hecho, sea una contrarreforma propiamente tal.

3. EL INTENTO DE LA CONTRARREFORMA

A diferencia de la implementación de la Nueva Educación Pública y del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, la Ley de Inclusión ha sido objeto de una verdadera contrarreforma. Focalizada especialmente en las regulaciones respecto del nuevo Sistema de Admisión Escolar (SAE), más que en las reformas contra el lucro y el copago, el Gobierno del Presidente Piñera realizó, desde su llegada, esfuerzos constantes para deshacer parte de la Ley de Inclusión, buscando también promover cambios orientados a entregar mayor relevancia a los mecanismos de mercado en el sistema educativo. Este apartado se focaliza en describir los principales elementos de este esfuerzo de contrarreforma y de profundización del mercado.

Sin lugar a dudas, la iniciativa que mayor atención acaparó respecto de este ámbito fue la desarrollada por la ministra de Educación Marcela Cubillos, que se conoció como el proyecto de “Admisión Justa”. Considerado por Carrasco et al. (2021a) como un proyecto de corte populista, conservador y de orientación neoliberal, “Admisión Justa” buscó desarmar el Sistema de Admisión Escolar (SAE). Aunque el proyecto se desarrolló principalmente en la esfera legislativa, también incluyó de manera fuerte una dimensión comunicacional y un despliegue ideológico, que buscaron oponer dos visiones sobre la elección escolar y el ordenamiento de los estudiantes en el sistema escolar (Carrasco et al., 2021a).

En términos legislativos, el proyecto se dividió en dos iniciativas (una en el Senado y otra en la Cámara de Diputados) organizadas en torno a tres aspectos: i) permitir la selección en el 30% de los estudiantes de acuerdo con el proyecto educativo del establecimiento; ii) expandir la definición de selectividad académica a más escuelas (cerca de 1.000) de las definidas por el proyecto de Inclusión Escolar, y iii) permitir a estas escuelas seleccionar al ciento por ciento de su estudiantado buscando privilegiar el “mérito”, definido como los resultados en los notas de los estudiantes. Adicionalmente, incluía ajustes menores al proceso de admisión para estudiantes con necesidades educativas especiales y del sistema de protección estatal (Carrasco et al., 2021a).

Además del componente legislativo, el desarrollo de este proyecto implicó una serie de acciones de política educativa en planos no relacionados con las leyes. En términos comunicacionales, la estrategia de “Admisión Justa” utilizó el desconocimiento de una fracción de las clases medias del Sistema de Admisión Escolar (Hernández y Carrasco, 2021) para construir la idea de que el proyecto les devolvería su capacidad de elegir. Esta estrategia implicó un despliegue de acciones comunicacionales, que incluyeron la entrega de información masiva (por ejemplo, correos masivos, flyers, cápsulas audiovisuales) desprestigiando al SAE y promoviendo el nuevo proyecto como dos caras de la misma moneda. De manera paralela, y como forma de construir la “articulación ideológica” del proyecto, se promovió una agenda de acciones directas con un grupo reducido de padres y apoderados (primero, a través de encuentros, y luego, a través de cabildos) que buscaron mostrar la cercanía de la política y el alejamiento de las críticas “técnicas y burocráticas” (Carrasco et al., 2021a).

Frente a este despliegue, la investigación educativa demostró tres principales falencias del proyecto de “Admisión Justa”. En primer lugar, la evidencia nacional e internacional indicó que la posibilidad de que todos los estudiantes de alto rendimiento queden en su primera preferencia en el sistema escolar chileno, dadas las dinámicas de demanda y la escasez de oferta de escuelas de alto rendimiento, era bastante improbable. Es más, simulaciones realizadas por Carrasco y Honey (2019) mostraron que la incorporación de los criterios del proyecto de “Admisión Justa” no mejoraba la posibilidad de este grupo. En segundo lugar, un análisis de la evidencia nacional relativa a este proyecto mostró que los establecimientos de alto rendimiento académico no necesariamente generan valor agregado en el aprendizaje, que la segregación de estudiantes de alto y bajo rendimiento entre escuelas o salas es perjudicial para el aprendizaje de estos últimos, que los liceos de alta exigencia se caracterizan por la homogeneidad de su cuerpo estudiantil de nivel socioeconómico medio y medio alto, y que los primeros estudios del SAE concluyen que este no perjudicó a estudiantes de alto rendimiento (Gelber y Escribano, 2019), evidenciando así la escasa fundamentación técnica del proyecto. En esta misma línea, un análisis mixto (cuantitativo y cualitativo) reveló que el riesgo de los grupos medios por la implementación del SAE no tenía un correlato en la disminución de las ventajas de este grupo (Carrasco et al., 2021b), poniendo así en cuestión los fundamentos del proyecto. Finalmente, un reciente estudio (Fariña, 2020) indica que el SAE entrega un escenario más justo en lo que respecta a la elección de escuela que el escenario anterior, aunque en ciertos tipos de establecimientos hay un desbalance entre oferta y demanda.

Aunque el proyecto no fue aprobado finalmente, su desarrollo produjo dos consecuencias importantes en la implementación de la Ley de Inclusión. Por una parte, puso en cuestión el desarrollo del Sistema de Admisión Escolar, pues la propia autoridad encargada de implementarlo cuestionó y criticó el sistema. Por otro lado, desperdició la posibilidad de mejorar la calidad de la información y de elección de los padres en el sistema, generando desgaste en las comunidades escolares.

En una línea similar a “Admisión Justa”, otras dos iniciativas se pueden destacar como esfuerzos de contrarreforma. Por una parte, durante 2018 el Gobierno promovió la idea de incluir una subvención por asistencia para que las escuelas que ya ofrecen prekínder y kínder pudieran ofrecer también los niveles medios de la educación parvularia y recibir una subvención en base a asistencia (Boletín N° 12.436-04). Aunque esta propuesta no prosperó en el Congreso Nacional, se desarrollaron dos críticas centrales a la misma. En primer lugar, la instalación de una subvención por asistencia para los niños y niñas de niveles medios es una medida regresiva, que afectaría negativamente a establecimientos que atienden a niños de menor nivel socioeconómico, que son los que asisten menos a este nivel (ELPI, 2017). Asimismo, se ha mostrado que el uso de subvenciones por asistencia en niveles medios de educación parvularia hace que los jardines infantiles Vía Transferencia de Fondos (subvencionados) tengan un 40% de menores recursos para atender a los niños y niñas en comparación con establecimientos JUNJI de administración directa (Treviño, 2014). De manera complementaria al proyecto de subvenciones

en educación parvularia, también durante 2018 se envió un proyecto focalizado al nivel de sala cuna. Desarrollada desde el Ministerio del Trabajo (pero apoyada por el Ministerio de Educación), esta iniciativa, conocida como el “Fondo Solidario para la Sala Cuna”, creaba un fondo solidario donde cada trabajador, hombre o mujer, beneficiario o no, aportaría un 0,1% de su renta, la que sería complementada por el Estado para ampliar, vía subvención, la cobertura para estos niveles (Telias et al., 2020). Aunque este proyecto tampoco llegó a buen puerto y no fue aprobado en el Congreso Nacional, ambos son muestras adicionales del espíritu de contrarreforma, pues buscaron, a través de los hechos, instalar una política de subvención y copago contraria a la lógica de la Ley de Inclusión aprobada en el 2015.

Finalmente, en el año 2020 y 2021 (Boletín 12.979-04) el Gobierno propuso un ajuste a la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). En su diseño original, la SEP apunta a beneficiar a escuelas gratuitas que atienden a estudiantes de bajo nivel socioeconómico, entregando mayores recursos a aquellos establecimientos por cada estudiante, así como a aquellos que tienen mayores niveles de concentración de estos alumnos. La propuesta del Gobierno, si bien apuntaba a desburocratizar algunos aspectos de la Subvención Escolar Preferencial, como la eliminación del “Convenio de Igualdad de Oportunidades”, dada la propuesta de expansión de la SEP a todo el sistema subvencionado y público, también introduce mecanismos contradictorios con el espíritu de la SEP. Entre ellos se cuentan la expansión de la SEP a escuelas particulares subvencionadas con financiamiento compartido (que, aunque marginales respecto del conjunto del sistema, aún existen), lo que generaría una importante desigualdad en la cantidad de recursos por alumnos a favor de estas escuelas, comparadas, por ejemplo, con todas las gratuitas, especialmente en este segmento de la clase media. Este proyecto sigue bajo análisis en el Congreso Nacional, a pesar de haber sido criticado por la Comisión de Educación del Senado por la inconsistencia entre las medidas propuestas y la búsqueda de una mayor equidad en el financiamiento, que busca favorecer a los estudiantes de menores recursos económicos.

En suma, todas las iniciativas destacadas en este apartado, y en especial el proyecto de “Admisión Justa”, pueden ser caracterizados como esfuerzos de contrarreforma, que intentaron, con distinta intensidad, retrotraer al sistema educativo en relación con las reformas impulsadas en el período presidencial anterior, lo que constituye una segunda característica de la política escolar del segundo gobierno de Sebastián Piñera.

4. LA PENALIZACIÓN DE LA JUVENTUD Y EL CUESTIONAMIENTO A LA DISCUSIÓN POLÍTICA

Además de la implementación de la reforma educativa heredada del gobierno anterior (revisada en los apartados anteriores), desde los primeros meses de 2018 el Ministerio de Educación desarrolló una política educativa que consideramos como políticas de penalización de la juventud. A partir de una visión crítica de los procesos de movilización estudiantil desarrollados durante 2006 y 2011, y partiendo

de la idea de que los cambios en las formas de participación política juvenil —más orientadas a acciones contenciosas, con un foco identitario y con altas repercusiones públicas (Aguilera, 2016)— podían ser el caldo de cultivo de procesos generalizados de violencia al interior de las escuelas, durante el segundo semestre de 2018 el Gobierno promovió y potenció la aprobación del proyecto “Aula Segura”.

En términos resumidos, “Aula Segura” (Ley 21.128) fortalece las facultades de los/as directores educacionales en materia de expulsión y cancelación de matrícula en los casos de violencia al interior de los establecimientos. En rigor, el proyecto no entrega nuevas facultades ni crea un programa propiamente tal, sino que busca fortalecer la atribución de un actor (director/a) para acelerar los tiempos de los procesos, permitiendo separar y suspender a los estudiantes acusados y generando un deber de asumir estas medidas, sin entregar margen decisional a las comunidades educativas (Retamal, 2018). De esta forma, y utilizando hábilmente la coyuntura de inicios del segundo semestre de 2018 (donde se generaron hechos de violencia en algunos liceos emblemáticos de Santiago), el Gobierno argumentó que existía un entorno de creciente violencia que era necesario controlar y que podría apaciguarse a través de este proyecto.

El proyecto tuvo distintas fases de discusión legislativa (incluyendo indicaciones del Senado que se declararon inadmisibles por el Ejecutivo) y su tramitación no estuvo exenta de críticas. Por una parte, un conjunto de más de 40 académicas y académicos indicó que, si bien el problema de la violencia debería ser trabajado, el proyecto no entregaba garantías de debido proceso y además no generaba políticas de prevención escolar. Esta opinión fue compartida por centros de estudios y organizaciones no gubernamentales, como Educación 2020¹ o el Instituto Igualdad², que mostraron cómo el proyecto iba en contra de la noción de derechos de la niñez, no respetaba las normas básicas del debido proceso o descuidaba el deber del Estado respecto de la incorporación y mantención de los niños, niñas y adolescentes en el sistema educacional.

Desde la vereda de los directivos, también se levantaron diversos cuestionamientos. Una encuesta aplicada en 2019 mostró que, si bien el proyecto era altamente conocido por las y los directivos y que más del 70% estaba de acuerdo con la necesidad de devolverles a ellos las facultades de expulsión, parte importante de estos creía que el proyecto no solucionaría el problema de la violencia y, además, el 57% reconocía que sería difícil reubicar a los estudiantes expulsados, y un 38% creía que se podía dar un mal uso a las expulsiones acogiendo a esta ley (Rivero, Yáñez, Raczynski y Olmos, 2019). Además, se argumentó que el proyecto no implicaba un cambio sustantivo, limitándose más bien a modificaciones administrativas que no necesariamente mejorarían la capacidad de disminuir los problemas de violencia escolar (Santelices y Delgadillo, 2019). Finalmente, información entregada durante 2019 ha mostrado que el procedimiento establecido por “Aula Segura” ha sido muy

poco utilizado por las y los directivos de las escuelas.

Desde nuestro punto de vista, la aprobación de esta ley tiene tres consecuencias importantes. Por un lado, el proyecto parte de una mirada de patologización de la juventud, enfatizando lo punitivo y lo reactivo, sin entender los problemas de convivencia escolar de forma amplia (Gallardo, 2019). De esta forma, se reduce el problema de la convivencia escolar a los mecanismos de expulsión, sin entender la complejidad de las relaciones que se desarrollan al interior de la escuela. Un estudio reciente, focalizado precisamente en entender los procesos de tomas en liceos emblemáticos de Santiago (Peña y Sembler, 2019), ha mostrado cómo estas acciones tienen carácter identitario, un fuerte sentido cívico y un componente histórico, que no se solucionará mediante expulsiones y decretos. En segundo término, el proyecto construye la idea de “solución de talla única”, estableciendo criterios uniformes, lo que ha implicado la adaptación de los reglamentos escolares de parte importante de los colegios del país. Esto desconoce las diferentes aproximaciones que existen, desde la perspectiva de las y los directivos, a los conflictos educativos. En Chile, los directores son verdaderos “absorbedores de shocks” (Aravena y Madrid, 2020), con alta capacidad de gestionar conflictos desde puntos de vista distintos, utilizando estrategias como la mediación, arbitraje, diseminación del conflicto, entre otros (Villalobos et al., 2017). Finalmente, la mirada impulsada por esta ley despoja a los estudiantes de su condición de sujetos y limita su capacidad de acción, entendiéndolos como sujetos pasivos, más que como actores constructores de sus propios aprendizajes.

Aunque pudiera parecer un proyecto aislado, la verdad es que “Aula Segura” se desarrolló en relación con otros programas que buscaron constreñir o limitar la capacidad de agencia ciudadana al interior de las escuelas. Así, por ejemplo, se trató (aunque no prosperó) de legislar para “prohibir el adoctrinamiento político” por parte de los docentes³ que implicara aplicar querellas a docentes, oficiar al Instituto de Derechos Humanos (INDH) para la protección de los estudiantes e incorporar como “infracción grave el propagar tendencias político-partidistas en establecimientos educacionales”, hechos que podrían implicar el cierre del establecimiento. En esta misma línea, el Ministerio de Educación se ha involucrado durante el 2021 en acciones en contra de docentes que han buscado discutir hechos y temas contingentes en las clases virtuales.

Aunque diferenciados, ambos grupos de iniciativas han compartido una mirada punitiva de la juventud y de los espacios escolares, analizándolos como reductos que no deben ser parte de la discusión política y social del país. De esta forma, y contrario a toda la evidencia nacional e internacional (Treviño et al., 2016; Knowles, Torney-Purta y Barber, 2018; Carrasco et al., 2019), que ha mostrado la relevancia de la discusión política abierta en la sala de clases, la incorporación de

1 <https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2018/10/Presentacion-2020.pdf>

2 <https://institutoigualdad.cl/wp-content/uploads/2018/11/201810Doc11-X.pdf>

3 <https://www.mineduc.cl/mineduc-anuncia-medidas-por-adoctrinamiento-politico-en-los-colegios/#:~:text=%E2%80%9CEI%20adoctrinamiento%20pol%C3%ADtico%20de%20los,Ni%C3%B1ez%2C%20oficiaremos%20al%20INDH%20y>

temáticas sociales, ciudadanas y políticas y de la importancia de que los y las estudiantes (así como de toda la comunidad) entiendan la escuela como un “motor de la vida cívica”, parte importante de las iniciativas del actual gobierno ha ido en contra de estas ideas, buscando precisamente lo opuesto: limitar el ejercicio y desarrollo de la democracia en la escuela.

5. LA RESPUESTA A LA PANDEMIA

En pleno despliegue de las políticas anteriormente descritas, desde marzo de 2020 la política educativa ha debido asumir un desafío mayor: responder a la crisis socio sanitaria provocada por el coronavirus. Al igual que en otros países de América Latina y el Caribe, la crisis del coronavirus ha golpeado fuertemente al sistema escolar chileno, generando un aumento en las desigualdades educativas y potenciando las brechas tecnológicas de los estudiantes (Busso y Messina, 2020; OCDE, 2020). En Chile, el Gobierno decretó la suspensión de las clases presenciales a nivel nacional el 16 de marzo de 2020 y, al finalizar el año escolar 2020, solo una de cada 10 instituciones educativas había retomado las clases presenciales (Ministerio de Educación, 2020).

Desde una perspectiva global, es posible afirmar que la respuesta educativa a la pandemia por parte del Gobierno fue tardía y ausente de liderazgos claros que trajeran calma al sistema escolar, focalizándose en apoyar el tránsito a la educación en línea de los estudiantes y entregar recursos pedagógicos digitales y capacitaciones a los docentes para las clases virtuales (Gelber et al., 2021).

En términos retrospectivos, las resoluciones gubernamentales han estado marcadas por una mirada de corto plazo. Así, por ejemplo, al inicio de la pandemia el Gobierno anunció que se adelantaban las vacaciones de invierno para abril de 2020, y que se regresaría a clases el 27 de abril de ese mismo año. Este diagnóstico optimista, que pudiera verse como un ejemplo aislado, se ha repetido en varias ocasiones hasta abril de 2021, manteniendo así la tónica gubernamental de promover las clases presenciales, a pesar de que ninguno de sus pronósticos para 2020 ni para 2021 se ha cumplido. Más allá de las dificultades de anticipar las situaciones de la pandemia y la complejidad del contexto, el punto clave que queremos destacar es la poca flexibilidad del Gobierno, la falta de conexión con la evidencia empírica de la pandemia y la constante pugna por intentar volver a clases presenciales a pesar de la situación sanitaria. Esta postura debilitó el liderazgo gubernamental y socavó el ánimo de las comunidades escolares.

Además, es importante mencionar que durante el año 2020 no se aumentaron los recursos destinados al sector educativo, a pesar de que cerca de 50% de los escolares quedó sin acceso a la educación por falta de computador o conectividad a internet⁴. De esta forma, fueron los establecimientos escolares los que debieron —de

manera autónoma y con los recursos regulares disponibles— encontrar soluciones ad hoc para dar algo de continuidad educativa a los estudiantes, lo que aumentó las disparidades entre establecimientos. Así, por ejemplo, en el 2019, mientras en el sector privado un 85% de los docentes declaró haber realizado clases virtuales con interacción, esta cifra se redujo al 52% en el caso de la educación subvencionada y a solo un 33% en el sector público-municipal (Elige Educar, 2020). Esta situación no cambió radicalmente en el 2021, ya que el Gobierno insistió en la necesidad de volver a la presencialidad como norma para la oferta educativa escolar a partir de marzo; sin embargo, esta medida no logró sustentarse por más de un mes, por la extensión de las cuarentenas a casi todo el país.

Esta lógica de organización “desde arriba” y de promoción de la presencialidad como horizonte inmediato condicionó la estrategia de apoyos entregados por el Ejecutivo hacia el sistema escolar. Esquemáticamente, cinco principales medidas pueden describirse: tres de ellas son ajustes a la política educativa y dos constituyen iniciativas nuevas de apoyo durante la pandemia.

Respecto de los ajustes por política educativa, resalta, en primer lugar, el cambio de facto en el modelo de subvención por asistencia que prevalece en Chile como principal forma de financiamiento del sistema escolar. Así, y a través de la modificación de la Ley No 21.294, se establecieron dos normas clave relativas al financiamiento del sistema escolar. La primera de ellas consiste en no considerar la asistencia media en la fórmula de cálculo de la subvención, pues vale la pena recordar que las subvenciones se pagan en función de la asistencia promedio. En este sentido, se usaron las asistencias medias declaradas en 2019, aunque la ley deja claramente expresado que a partir del 1 de julio de 2020 los establecimientos que hubiesen retornado a clases presenciales tendrán la obligación de declarar asistencia efectiva a partir del momento de regreso a la escuela, y para la subvención se tomará la asistencia promedio de los meses de marzo, abril y mayo de 2019, lo que muestra, por una parte, el optimismo de las autoridades por volver a la presencialidad, aunque también revela una cierta capacidad de adaptación al contexto, abriendo la puerta para pensar en un nuevo enfoque para el financiamiento escolar en Chile más acorde a las necesidades de las niñas y niños en las escuelas.

El segundo ajuste a la política educativa recayó en el proceso de priorización curricular desarrollado por el MINEDUC. Este proceso consistió en realizar una selección de contenidos curriculares esenciales durante el año 2020 para focalizar los trabajos pedagógicos, dada la disrupción de las jornadas educativas de la pandemia (MINEDUC, 2020). De esta manera, se buscó concentrar los esfuerzos de enseñanza en temas y habilidades clave, considerando la disminución de la jornada escolar y la necesidad de adaptar las actividades al aprendizaje a distancia. Encuestas realizadas a los docentes (Elige Educar, 2020) han mostrado que este insumo ha sido altamente utilizado para planificar clases, tal como develó evidencia nacional e internacional disponible (Mesa Social, 2020).

El tercer ajuste realizado estuvo relacionado con los procesos de evaluación del sistema escolar. Luego de varios meses de espera, el MINEDUC suspendió la evaluación docente en el año 2020 y la Agencia de Calidad hizo lo propio con el

4 <https://educacion2020.cl/noticias/encuesta-educacion-2020-y-estado-de-animo-de-estudiantes-ante-la-pandemia-63-se-siente-aburrido-y-solo-un-3-esta-feliz-en-casa/>

SIMCE. En este último caso, la Agencia de Calidad dispuso un sistema para la evaluación de los aprendizajes integrales para el uso en los establecimientos escolares, de forma que se pudieran monitorear los avances en los aprendizajes. Aunque las medidas citadas avanzaron en el camino correcto de descomprimir la presión que estas evaluaciones con consecuencias tienen sobre el sistema escolar y los docentes, así como en la facilitación de un sistema de evaluación para dar seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes, es importante destacar que estos ajustes se hicieron de manera bastante tardía, cuando la crisis del coronavirus ya llevaba varios meses de desarrollo. Además, en abril de 2021 se anunció la intención del Gobierno de restablecer al final del año el SIMCE presencial y reponer la prueba para segundo grado básico⁵.

Respecto de los apoyos entregados, el MINEDUC puso en marcha la plataforma virtual Aprendo en Línea, en la cual se ofrece un conjunto completo de apoyos para la educación parvularia y escolar. Se trata de una interesante plataforma que combina orientaciones para estudiantes, docentes y apoderados, que van desde aspectos curriculares, apoyos vía programas de televisión y radio, bibliotecas digitales, herramientas digitales, actividades de esparcimiento y de apoyo socioemocional, información de la Prueba de Transición a la educación superior y una sección dedicada a la educación especial, entre otros. Adicionalmente, dispuso de medidas focalizadas para incrementar el acceso a dispositivos y conexión a internet para estudiantes específicos (Gelber et al., 2021).

Aunque todas estas medidas apuntaron a facilitar el apoyo a las escuelas, el acceso a internet y dispositivos para estudiantes y docentes ha sido la falencia principal de la política, considerando las brechas tecnológicas existentes tanto en el acceso como en el uso de herramientas tecnológicas (Agencia de la Calidad, 2019). Por ello, el haber facilitado herramientas digitales sin haber considerado una inversión suficiente en conectividad hace que las políticas sean poco eficaces y que, en consecuencia, lleguen solo a un porcentaje de los beneficiarios de la política. Así, desde el punto de vista de la política pública, la falta de conectividad llevó a que las medidas privilegiaran a los más aventajados y no se hicieron inversiones para acelerar el acceso a internet. Por ello, no extraña que el desarrollo de clases virtuales haya aumentado las brechas sociales, dejando al descubierto importantes diferencias según las características de las viviendas (e.g., tamaño, disposición de un lugar para estudiar, y espacio exterior) y de dispositivos tecnológicos y conectividad a internet en contra de los estudiantes de la educación pública y de los grupos más vulnerables (Educación 2020, 2020; Ponce, Bellei y Vielma, 2020).

6. CONCLUSIONES

El presente capítulo buscó describir y analizar las políticas escolares del segundo gobierno de Sebastián Piñera, que estuvo marcado por inesperadas crisis (primero, una social y, luego, una sociosanitaria) y por la agenda de reformas del gobierno anterior. En este horizonte, las políticas educativas de 2018 a 2021 estuvieron caracterizadas por una débil implementación de la Nueva Educación Pública (NEP), por un intento de contrarreforma el Sistema de Admisión Escolar (SAE), por el desarrollo de políticas de penalización de la juventud (“Aula Segura”) y por el despliegue de planes de contingencia para hacer frente a la crisis del coronavirus, fundamentados en apoyos tecnológicos y en una constante búsqueda del retorno presencial a clases.

De este análisis, es posible extraer lecciones respecto de la forma de implementación de políticas educativas y de los nuevos desafíos que se avecinan para los próximos años en el sistema escolar del país. En lo que concierne a la implementación de políticas, el análisis muestra tres aspectos relevantes. Por una parte, es claro que el desarrollo de políticas fundamentadas en información sesgada y maniobras comunicacionales parece ser una constante de este período. La búsqueda de contrarreforma el Sistema de Admisión Escolar, la constante persuasión acerca del retorno a la presencialidad, la imposición de la aplicación de pruebas estandarizadas en tiempos extraordinarios (como una pandemia mundial) o el desmedro a la profesión docente dejan en claro que el desarrollo de políticas educativas durante el gobierno de Sebastián Piñera ha estado marcado por el establecimiento de políticas con sesgo ideológico y poca solidez técnica. En este sentido, volver a convertir la política educativa en un debate de ideas y evidencias es un primer desafío clave para el próximo gobierno. En segundo lugar, y relacionado con esto, es relevante resaltar el rol que otros actores educativos han cumplido en la implementación o crítica de las políticas de gobierno, como el SAE o el proyecto “Aula Segura”. Más que entes externos a las políticas, parece necesario recordar que todos los actores educativos (especialmente la academia, las organizaciones de la sociedad civil, los padres y apoderados y los y las estudiantes) son parte del desarrollo del sistema educativo, siendo necesario su aporte en la mirada de futuro. Finalmente, la poca claridad en la implementación de ciertas políticas (como la NEP) o el intento de desarmar otras (como el SAE) nos llevan a abrigar dudas sobre la extendida lógica de gradualidad con la que se piensan las reformas en Chile. Transitar desde una lógica de la gradualidad a una lógica de la sostenibilidad, que considere los tiempos de implementación, pero también los apoyos sociales y políticos de los cambios, parece ser una tercera lección que sacar a partir del análisis realizado.

Respecto de las políticas de los próximos años, se ve con nitidez que la crisis social, la crisis sociosanitaria y el debate constitucional nos invitan a pensar nuevas políticas para el futuro. Al respecto, creemos necesario destacar dos elementos. En primer lugar, está claro que ha llegado la hora de discutir dos aspectos fundamentales que organizan el sistema escolar del país: el sistema de financiamiento basado en vouchers y los mecanismos de rendición de cuentas con altas consecuencias. Ambos elementos siguen siendo ejes centrales del funcionamiento del sistema edu-

5 <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2021/04/14/1017850/Prueba-lectura-segundo-basico-Simce.html>

cativo que requieren revisarse y ponerse como aspectos a rediseñar en el mediano plazo. En segundo término, las recientes crisis nos han mostrado la centralidad de, por un lado, construir una sólida infraestructura digital escolar, que permita el acceso rápido a dispositivos y el apoyo directo a comunidades, como forma de mitigar las brechas educativas que serán visibles en el futuro pospandemia. Asimismo, es necesario configurar un sistema escolar que, más que expulsar y prevenir el disenso y el conflicto, tenga la capacidad de procesar las diferencias, construyendo un lugar de desarrollo de la convivencia cívica, promotor de la ciudadanía juvenil y potenciador de la democracia del futuro.

7. REFERENCIAS

- AEQUALIS (2019). *Proyección del número de titulados de carreras de pedagogías en Chile hacia 2023*. Santiago, Chile.
- Agencia de la Calidad (2019). Resultados ICILS 2018. Disponible en http://archivos.agenciaeducacion.cl/PRESENTACION_ICILS.pdf
- Aguilera, O. (2016). *Movidas, movilizaciones y movimientos. Cultura política y políticas de las culturas juveniles en el Chile de hoy*. Santiago: RIL Editores.
- Araujo, K. (Ed.) (2020). *Hilos tensados. Para leer el Octubre Chileno*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
- Aravena, F. y Madrid, R. (2020). The shock absorbers: school principals and their conflicts in Chile. *Journal of Educational Administration and History*, 52(3), pp. 1-15.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM: Santiago.
- Bellei, C. (2016). Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(2), pp. 232-247.
- Bellei, C. (Coord.) (2018). *Nueva Educación Pública. Contexto, contenido y perspectivas de la desmunicipalización*. Santiago: LOM.
- Busso, M. y Messina, J. (2020). La crisis de la desigualdad. América Latina y el Caribe en la encrucijada. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Carrasco, A., Hernández, M., Honey, N. y Oyarzún, J.D. (2021b). School admission in Chile. New rules of the game, and the devaluation of middle-class capitals. *British Journal of Sociology of Education*. DOI: 10.1080/01425692.2021.1882835
- Carrasco, A., Honey, N., Oyarzún, J.D. y Mendoza, M. (2021a). Counter-reforming through reactionary populism: a failing attempt to restrain a mayor school admission reform in Chile. *Journal of School Choice*, 15(1), pp. 59-87.
- Carrasco, A., y Honey, N. (2019). Análisis del impacto del proyecto de Admisión Justa en las oportunidades educacionales. Debates de Justicia Educacional N°3. Centro de Justicia Educacional, CJE.
- Carrasco, D., Barnjee, R., Treviño, E., & Villalobos, C. (2019). Civic knowledge and open classroom discussion: explaining tolerance of corruption among 8th-grade students in Latin America. *Educational Psychology*, 40(2), pp. 186-206.
- Carrasco, D., Manzi, J., & Treviño, E. (2018). Rotación de profesores en Chile: quiénes son, dónde y cuándo dejan su primer trabajo. Temas de La Agenda Pública.
- DIPRES (2019). *Informe final de evaluación. Evaluación Programas Gubernamentales (EPG): Formación para el Desarrollo de los Profesionales de la Educación*. Disponible en http://www.dipres.gob.cl/597/articles-163113_informe_final.pdf
- Donoso-Díaz, S. (2021). Los nuevos servicios locales de Educación Pública de Chile: desafíos del proceso de implementación inicial. *Aval. Pol. Públ. Educ.*, 29(111), pp. 378-398.
- Donoso-Díaz, S., Reyes, D., Pincheira, G. y Arias-Rojas, O. (2019). La ejecución del gasto del nuevo sistema de educación escolar pública en Chile 2018-2019: disonancias entre la letra y espíritu de la reforma. *Propuesta Educativa*, 28(52), pp. 41, 56.
- Educación 2020 (2020). Informe de resultados Estamos Conectados. Testimonios y experiencias de las comunidades educativas ante la crisis sanitaria. Recuperado de: <https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/04/Informe-Final-Encuesta-EstamosConectados-E2020.pdf>
- Elige Educar (2020). Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia. Versión 2, septiembre 2020. Recuperado de: <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/09/ee-EDU-final.pdf>
- Elige Educar y Centro de Políticas Públicas UC (2018). Voces Docentes: Tercera versión de la encuesta nacional a profesores y profesoras de aula. Una mirada a la implementación temprana de la Política Nacional Docente. Santiago, Chile: Elige Educar.
- ELPI (2017). Resultados 3.ra Encuesta Longitudinal de Primera Infancia, ELPI 2017. Disponible en http://www.creciendoconderechos.gob.cl/docs/EL-PI-PRES_Resultados_2017.pdf
- Fariña, J. (2020). *Patrones de movilidad escolar bajo el Nuevo Sistema de Admisión*. Tesis para optar al grado de Magíster en Economía Aplicada. Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.
- Gallardo, G. (2019). Escuela, convivencia y desarrollo integral. *Revista Psicología Hoy*, 16, pp. 13-17.
- Garretón, M., Sanfuentes, M. y Núñez, I. (2019). *Dilemas organizacionales en la gestación de un nuevo sistema de gobernanza territorial para la educación escolar pública de Chile*. Nota COES de Política Pública N° 19. Centro de Estudios del Conflicto y Cohesión Social, COES.
- Gelber, D. y Escribano, R. (2019). Informando la votación para el proyecto de ley de Admisión Justa desde la evidencia. *Debates de Justicia Educacional N° 4*. Centro de Justicia Educacional, CJE.

- Gelber, D., Castillo, C., Alarcón, L., Treviño, E. y Escribano, R. (2021). COVID-19 and the right to education in Chile: An opportunity to revisit our social contract. *International Review of Education*. DOI: 10.1007/s11159-021-09881-21.
- González, A., Ehren, M., & Montecinos, C. (2020). Leading mandated network formation in Chile's new public education system. *School Leadership & Management*. DOI: 10.1080/13632434.2020.1783649.
- Hernández, M. y Carrasco, A. (2020). The transition from a deregulated market to a centralised school admission system in Chile: mapping middle-class responses to new school choice rules. *Compare. A Journal of International and Comparative Education*. DOI: 10.1080/03057925.2020.1851592.
- Knowles, R., Torney-Purta, J. y Barber, C. (2018). Enhancing citizenship learning with international comparative research: Analyses of IEA civic education datasets. *Citizenship Teaching and Learning*, 13(1), pp. 7-30.
- Mesa Social (2020). Propuestas Educación. Trabajo Interuniversitario Mesa Social 3B Covid-19. <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/investigacion/Informes/informe-mesa-covid19-uc-y-uchile.pdf>
- MINEDUC (2020). Orientaciones para la Implementación de la Priorización Curricular en Forma Remota y Presencial. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación Chile (2020). Resumen estadístico de la educación 2019. Recuperado de: https://centroestudios.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2020/02/Resumen-Estadi%CC%81stico-de-laEducacio%C%81n-2019-FINAL_f01.pdf
- OECD (2020). *Making the most of technology for learning and training in Latin America*. Paris: OECD.
- Peña, J. y Sémblar, M. (2019). Movilizaciones estudiantiles y liderazgo directivo. Un estudio exploratorio en 3 liceos de la Región Metropolitana. *Calidad en la Educación*, 51, pp. 315-349.
- Ponce, T., Bellei, C. y Vielma, C. (2020). Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia Covid-19. Recuperado de: <https://www.ciper-chile.cl/wp-content/uploads/CIAE-EXP-presentacion-covid-2.pdf>
- Retamal, J. (2018). ¿Aula segura o aula ciudadana? Saberes educativos, 2, pp. 162-177.
- Rivero, R., Yáñez, T., Raczynski, D. y Olmos, N. (2019). Estudio Opinión. 7ma Encuesta: La voz de los/as directores/as 2019. Disponible en <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/12/Rosario-Rivero-TeresaYanez-Dagmar-Raczynski-Natalia-Olmos-Estudio-Opinion-7ma-EN-CUESTA-LA-VOZ-DE-LOS-DIRECTORES-2019.pdf>
- Santelices, V. y Delgadillo, A. (2019). *Ley Aula Segura*. Informe Centro de Estudios para el Liderazgo Educativo, CEDLE.
- Telias, A., Godoy, F., Abufhele, A. y Narea, M. (2020). Programas de cobertura de sala cuna en Chile 2006-2019. Ampliando las capacidades de niños, niñas y madres. En Moyano, C. (Ed.). *Justicia educacional. Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, pp. 245-272.
- Treviño, E. (2014). Estructura del Financiamiento de la Educación Parvularia en Chile. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Treviño, E. (2018). Diagnóstico del sistema escolar: las reformas educativas 2014-2017. En *Ideas en Educación II. Definiciones en tiempos de cambio*. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Treviño, E. y Cáceres, M. (en prensa). Teacher education in Chile. Oliveira-Brito, R. y Guilherme, A. (Eds.). *Teacher Education around the World*. UNESCO. UNESCO Chair for Youth, Education and Society.
- Treviño, E., Béjares, C., Villalobos, C. y Naranjo, E. (2016). Influence of teachers and schools on students' civic outcomes in Latin America. *The Journal of Educational Research*, 110(6), pp. 604-618.
- Treviño, E., Villalobos, C. y Castillo, C. (2020). La educación tras la COVID-19. Cuatro claves para la transformación de los sistemas educativos de Latinoamérica. En Granados, O. (Coord.). *La educación del mañana: ¿Inercia o transformación?* Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, pp. 97-114.
- Treviño, E., Villalobos, C., Morel, M.J. y Carrasco, A. (2020). Financiamiento de la Educación Pública. Hacia la construcción de un nuevo trato. En Corvera, M.T. y Muñoz, G. (Eds.). *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional, pp. 300-323.
- Uribe, M., Valenzuela, J.P., Anderson, S., Cuglievan, G., Núñez, I. y Hernández, C. (2019). *El primer año de los Servicios Locales de Educación Pública: Reflexiones desde la voz de los actores*. Informe Técnico N° 6. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Villalobos, C., Carrasco, A., Treviño, E. y Wyman, I. (2019). La puesta en marcha de la Nueva Educación Pública: Relevancia, impacto y sustentabilidad. En Carrasco, A. y Flores, L. (eds.). *De la reforma a la transformación: capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*. Santiago: Ediciones UC, pp. 387-421.
- Villalobos, C., Peña, J., Aguirre, E. y Guerrero, M. (2017). Liderazgo escolar y conflictos socioeducativos. Un estudio exploratorio en liceos públicos chilenos. *Calidad en la Educación*, 47(1), pp. 81-111.
- Villalobos, C., Pereira, S. y Quaresma, M.L. (en prensa). El sistema educativo en la post-dictadura chilena (1990-2019). ¿Profundización, mantención o disminución del rol del mercado? Pain, R. (ed.). *Sociología en la educación: reflejos de experiencias internacionales*. São Paulo: Associação Brasileira de Ensino da Ciências Sociais.