



# IMPULSANDO EL CAMBIO DE PARADIGMA

Horizontes de transformación  
educativa para el Chile del siglo XXI

Septiembre, 2022





## Estimadas y estimados funcionarios,

Quiero dirigirme a ustedes para compartir el presente documento que sintetiza reflexiones sobre los horizontes de transformación que le proponemos al sistema educativo chileno, que es a lo que nos hemos referido como el cambio de paradigma educativo.

Este documento es producto de una reflexión que ha sido cultivada y acumulada durante mucho tiempo y desde distintos espacios: los movimientos sociales por la educación, las comunidades educativas, la academia, los organismos nacionales e internacionales, y desde ustedes mismos como funcionarios y funcionarias del Ministerio e instituciones asociadas.

Estas reflexiones me llenan de sentido, pues se conectan con mi experiencia dentro del sistema como profesor, directivo y también como funcionario público. Espero también que estas reflexiones pudieran conectarse con sus propias experiencias.

Desde que asumimos el Gobierno el 11 de marzo, he tenido la suerte de visitar a varios y varias de ustedes a lo largo de todo Chile. Quiero agradecer la buena acogida y la calidez con que me han recibido en tantos espacios. Son estas experiencias las que me revitalizan para continuar con este tremendo desafío que significa liderar el Ministerio de Educación en un momento tan particular de nuestra historia.

Los sistemas educativos del mundo enfrentan importantes desafíos en la actualidad. La UNESCO ha sido muy certera en señalar que la crisis medioambiental, la injusticia y desigualdad social, y el futuro del trabajo demanda de la educación un rol fundamental para abordar estas problemáticas. Además de estos desafíos, los últimos años estuvieron teñidos por una pandemia de características inéditas a nivel global, y esto ha provocado una crisis socioeducativa que se ha expresado en consecuencias que hemos todos y todas vivido en carne propia: como funcionarios/as, como ciudadanos/as, y en muchas y muchos de ustedes como madres, padres y apoderados.

Esta crisis no sólo significó importantes vacíos de aprendizajes para las y los estudiantes, sino que también visibilizó las fracturas estructurales que tiene nuestro sistema, las que aún no terminamos de reparar.

La pandemia nos puso de frente la dolorosa realidad de la desigualdad del acceso a la educación. Asimismo, los efectos que hemos evidenciado en la salud mental y la convivencia nos han dejado claro el importante e irremplazable rol que cumplen las comunidades educativas como espacios de protección, socialización y bienestar socioemocional para las y los estudiantes.

Así como la pandemia nos mostró las principales fracturas de nuestro sistema educativo, también nos mostró a sus principales pilares, las y los trabajadores de la educación: educadoras/es, docentes, académicos/as, funcionarios/as, asistentes de la educación y directivos/as, se formaron, innovaron, y reorientaron sus enfoques educativos, para mantener el sistema de pie, en un contexto de alta incertidumbre social, y en un escenario en donde el Estado no siempre fue capaz de entregar respuestas contundentes para garantizar la educación para todas y todos los estudiantes del país. No por falta de voluntad, por supuesto, no hubo sistema educativo que lo hiciera perfecto en el mundo, pero esto nos hace un llamado a la necesidad que tiene el Estado de renovar sus enfoques sobre la educación.

Renovar la educación es una necesidad a nivel global, y en esta línea UNESCO ha hecho un llamado contundente a los sistemas educativos del mundo a transformar la educación para enfrentar el actual escenario de crisis social y medioambiental a través de su informe "Reimaginar juntos nuestro futuro: Un nuevo contrato social para la Educación" que recomiendo revisar ([https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa)).

Para transformar la educación, estamos convencidos de que el primer paso es renovar la forma en que el Estado se relaciona con el sistema, la forma en que se relaciona con sus funcionarios/as, sostenedores/as, directivos/as, educadores/as, docentes, asistentes de la educación, madres, padres y apoderados, y por sobre todo con las y los estudiantes del país.

El cambio de paradigma que queremos impulsar como gobierno, no es refundacional, es transformador, puesto que tenemos la certeza de que en el actual escenario de crisis, para avanzar debemos transformar. Para reactivar el sistema, no podemos hacer como si nada hubiera pasado: debemos recoger los aprendizajes que la experiencia de la pandemia nos ha dejado.

Para avanzar, no partimos de cero. Es importante rescatar aquellas tradiciones educativas que se han cultivado en el sistema, reconocerlas, darles continuidad y renovarlas. En este sentido tengo la convicción de que debemos reconocer la inteligencia colectiva y el saber acumulado de las comunidades educativas y de ustedes como funcionarios y funcionarias.

Tengo la certeza también que las y los trabajadores de la educación en todos sus niveles guardan un saber que ha impulsado nuevas formas de ejercer la labor educativa. No obstante, también sé, que no siempre han encontrado los espacios de autonomía para hacerlo.

En este sentido el cambio de paradigma que proponemos, más que ser el programa de gobierno, es una propuesta sobre cómo hacemos la política pública y como el Estado se relaciona con las comunidades. Es reconocer el saber que cultiva el sistema y potenciarlo, porque tenemos la convicción de que es ahí donde se anidan las respuestas y el potencial de innovación de nuestro sistema.

Debemos hacer la política educativa desde dentro hacia afuera, y no desde fuera hacia adentro. Con mayor participación, para mayor democracia.

Nuestra labor como gobierno es **facilitar y acompañar** para que este saber pueda desplegarse. Para ello, hemos identificado 4 claves que creemos, nos permitirán abrir camino. Estas claves pueden revisarlas con mayor detalle en el documento.

El presente documento tiene el propósito de invitarles al diálogo y a reflexionar colectivamente sobre cómo renovar nuestro rol como Estado y cómo poder hacerlo mejor para acompañar a las comunidades educativas y potenciar sus capacidades internas. Para esto los necesitamos a todos y todas.

Quiero despedirme con un fraternal abrazo y reiterarles mi invitación a continuar impulsando juntos y juntas, el desafío de mejorar la educación de nuestro país.



Marco Antonio Ávila Lavanal

**Profesor**

**Ministro de Educación**



## **Resumen ejecutivo**

## Introducción

El presente documento pretende invitar al diálogo y la reflexión a funcionarios y funcionarias del Ministerio de Educación y sus servicios asociados, para profundizar en los enfoques y horizontes de transformación que proponemos al sistema educativo chileno que es a lo que nos hemos referido como cambio de paradigma educativo.

La pandemia empujó al Estado a reorientar su relación con las comunidades educativas, que hasta el momento se centraba en tareas de apoyo, pero esencialmente de altas demandas y rendición de cuentas. Al reducir la presión a los centros educativos, las comunidades lograron entregar respuestas innovadoras para responder a la coyuntura, apelando a su saber colectivo y juicio técnico y profesional como trabajadores de la educación.

Para reactivar los sistemas educativos se requiere renovar enfoques, y en esa línea, para reactivar los aprendizajes no podemos hacer como si nada hubiese pasado. Debemos recoger los aprendizajes que nos dejó la pandemia, como también reparar aquellas fracturas de nuestro sistema que se visibilizaron durante la crisis.

Uno de los grandes aprendizajes que nos deja esta crisis es que el sistema educacional necesita seguir avanzando en garantizar el derecho a la educación de todos y todas; necesita de más colaboración, de aprendizajes integrales, de pertinencia territorial; necesita de apoyo y confianza en las comunidades y, sobre todo, necesita de fortalecer y reconocer el rol innovador y transformador de las y los trabajadores de la educación.

### *¿Qué es el cambio de paradigma en educación?: Enfoques para la transformación de la experiencia educativa.*

El cambio de paradigma educativo que proponemos lo definimos como una transformación de los enfoques sobre los cuales nos situamos para alcanzar los objetivos educacionales. Son los lentes con los que se observa el fenómeno educativo, y que contempla definiciones específicas sobre cómo se llevan a cabo los aprendizajes. Aprendizajes no sólo de estudiantes, sino también de las comunidades educativas como centros de desarrollo profesional y técnico.

Son enfoques que requieren traducirse en un conjunto de acciones en los distintos niveles del sistema que permitan transformar la experiencia educativa para así desarrollar aprendizajes integrales y significativos.

El cambio de paradigma que proponemos no comienza con este gobierno, ni tampoco termina con este. Ha comenzado a construirse desde hace muchos años en el sistema y se ha manifestado en sus distintos niveles. Se ha cimentado en las nuevas formas de participación de las y los estudiantes, en los nuevos enfoques de ejercer la labor que han impulsado trabajadores y trabajadoras de la educación en sus comunidades educativas, en las innovadoras formas que han tenido los niveles intermedios de ejercer relación y acompañamiento con los centros educativos y en las direcciones que comenzaron a tomar las políticas educativas en el país.

En este sentido el cambio de paradigma que proponemos no es un programa de gobierno, ni es un cúmulo o un modelo de políticas educativas. Es fundamentalmente un cambio cultural que, por supuesto, debe verse apoyado por una matriz institucional y con políticas educativas que le abran el camino, pero no empieza ni se agota en ellas.

En este contexto, el rol que tiene el Ministerio de Educación es el de abrir los caminos para seguir impulsando ese cambio. De esta manera, el nivel central en coordinación con sus servicios asociados, son quienes lo facilitan y posibilitan a través de sus políticas; las instituciones de nivel intermedio son quienes acompañan y apoyan a las comunidades educativas; el entorno territorial y local lo contextualiza, y son las y los trabajadores de la educación quienes lo desarrollan en interrelación con sus estudiantes en las comunidades educativas.

Como se ha hecho mención, este cambio de enfoques requiere un conjunto de acciones transformadoras en todos sus niveles, por lo que, el cambio que queremos impulsar desde nuestro rol como Ministerio, se traduce concretamente en promover una nueva forma de relación entre el Estado y el sistema educativo. Esta relación debe caracterizarse por la garantía, el apoyo y acompañamiento, la participación y la confianza.

Por un lado, sostenemos que el Estado debe profundizar su rol en garantizar las condiciones básicas de aprendizaje para todas las comunidades educativas del país, con el propósito de terminar de instalar la educación como un derecho con justicia social para todas las y los estudiantes.

También creemos que el Estado debe apoyar al sistema, y este debe centrarse en entregar condiciones y oportunidades para desarrollar capacidades, con el objetivo de promover la innovación educativa en todos sus niveles. Debe también fomentar la participación para que la política sea construida en conjunto con las y los distintos agentes educativos, para que esta pueda llegar con sentido a los distintos contextos, como también para que todas las comunidades educativas sean espacios de participación democrática y construcción de cohesión social.

Finalmente, sostenemos que el Estado, debe apostar y confiar más en el juicio técnico, profesional y territorial de las y los trabajadores de la educación, para fortalecer su rol transformador e innovador (UNESCO 2021). Esto se logra fortaleciendo las oportunidades de formación y desarrollo como también entregando más espacios de autonomía, para que como sistema educativo podamos promover aprendizajes centrados en las necesidades, desafíos e intereses personales, sociales y culturales de las y los estudiantes.

*Para el cambio de paradigma proponemos 4 claves para el horizonte de transformaciones que requiere el sistema educacional chileno: transformar para avanzar.*

1. Reforzar la garantía de la educación como un derecho social, para la justicia educativa, con la educación pública en su centro.
2. Reconocer, fortalecer y valorar el rol transformador e innovador de trabajadores y trabajadoras de la educación.
3. Impulsar un sistema de acompañamiento y evaluación que promueva la mejora continua de las comunidades educativas, a través del desarrollo de capacidades de las y los actores de los distintos niveles del sistema, con el objetivo de desarrollar aprendizajes integrales centrados en las y los estudiantes.
4. Transitar hacia un currículum flexible, integral y contextualizado para el desarrollo de aprendizajes que respondan a los desafíos del siglo XXI.

*Para impulsar el cambio de paradigma educativo, desde nuestro gobierno proponemos los siguientes ejes de política:*

- Política de Reactivación Educativa Integral “Seamos Comunidad”.-
- Convivencia, bienestar y salud mental
  - Fortalecimiento y activación de aprendizajes
  - Revinculación y garantía de trayectorias educativas.
  - Transformación digital y conectividad
  - Plan nacional de infraestructura
- Fortalecimiento de la Educación Pública
- Política Nacional de Educación en Afectividad y Sexualidad Integral.
- Nuevo Sistema de Acompañamiento y Evaluación para la Mejora del Aprendizaje y el Desarrollo Integral.
- Fortalecimiento, reparación y desarrollo de las y los trabajadores de la educación.
- Revisión del Currículum Nacional e institucionalización de los procesos de producción, implementación y evaluación curricular.
- Nuevo Trato en la Educación Superior con foco en la educación pública y la rearticulación del sistema de financiamiento.
- Nueva política de acceso y permanencia para la educación superior
- Fortalecimiento de la Educación Parvularia con foco en la equidad institucional y el bienestar y desarrollo integral.
- Reconocimiento y valoración de la diversidad y la inclusión sociocultural.
- Educación para el desarrollo humano sostenible: Educación Técnico Profesional y el cuidado del medioambiente.

## **Agenda legislativa para impulsar el cambio de paradigma**

A continuación, se presenta la agenda legislativa con respecto a la tramitación de proyectos de ley de la agenda propia del Ministerio de Educación y otros que han sido continuados o patrocinados por el Ministerio.

### *Agenda propia: proyectos de ley presentados por el MINEDUC.*

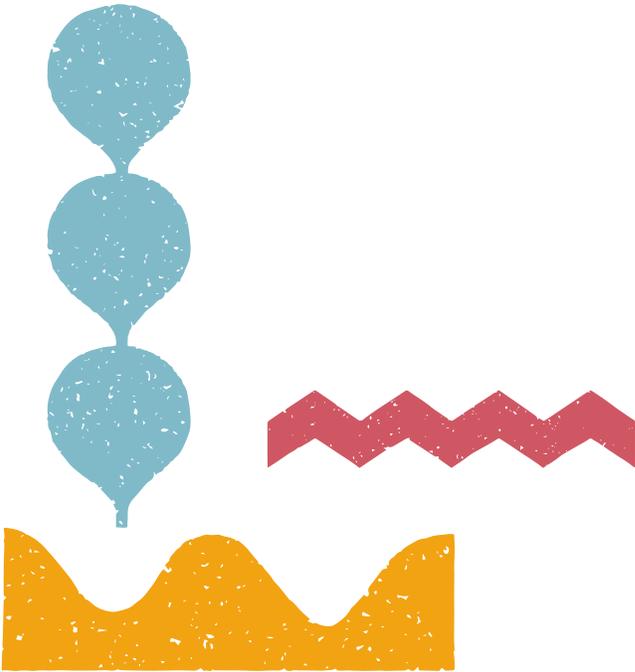
- Proyecto de ley prórroga aranceles regulados: modifica la entrada en vigencia para el año 2024, los aranceles regulados, derechos básicos de matrícula y cobros por concepto de titulación o graduación, para las instituciones de educación superior que acceden a la gratuidad.

- Proyecto de Ley Miscelánea: contiene modificaciones para la implementación de los Servicios Locales de Educación (posposición del traspaso del servicio educativo y facultades de la Dirección de Educación Pública para la implementación del SLEP); suspensión Evaluación Docente e instrumentos del Sistema de Desarrollo Profesional Docente durante 2022 y 2023; agilización de planes de retiro para profesionales y asistentes de la educación; y levantamiento de suspensión de retención de la subvención.
- Fortalecimiento de la Educación Pública: a través de 3 mecanismos (Proyecto de Ley Miscelánea ya descrito, Decreto y Proyecto de Ley), se modifican los siguientes aspectos referidos a la Ley N°21.040: optimización del uso y recursos asociados al Fondo de Apoyo a la Educación Pública (FAEP); asegurar las condiciones para un mejor proceso de traspaso educativo; mejorar la gobernanza del Sistema de Educación Pública.
- Reformulación al Sistema de Aseguramiento de la Calidad: Transformar la lógica de mejoramiento educativo a la base del actual SAC, más centrada en la rendición de cuentas y la responsabilización de los establecimientos que en el acompañamiento para el mejoramiento educativo. La reforma a este sistema buscará resguardar el derecho a la educación, el monitoreo del sistema en su conjunto, velando por el desarrollo de capacidades y el acompañamiento a las comunidades educativas para la mejora integral.
- Proyecto Educación en Afectividad y Sexualidad Integral: propuesta de política curricular que considere la educación en afectividad y sexualidad en todos los niveles educativos, y permita el desarrollo de conocimientos pertinentes, basados en evidencia y actualizados sobre las distintas dimensiones de la educación en afectividad y sexualidad integral. Incluye una política de formación inicial y a comunidades educativas.
- Modificaciones al Estatuto Docente - eliminación Doble Evaluación: eliminación de la Evaluación de Desempeño Docente establecida en el Estatuto Docente, para los profesionales de la educación del sector público, manteniendo las evaluaciones del Sistema de Desarrollo Profesional Docente.
- Educación superior, reestructuración del financiamiento y condonación deuda educativa: plan de condonación para la deuda educativa; nuevo sistema de financiamiento transitorio, ajustes a la gratuidad y aumentar el financiamiento basal para el fortalecimiento y expansión de la educación superior pública.
- Reparación deuda histórica docente: Determinación del procedimiento de reparación de deuda histórica a profesionales de la educación.

### *Tramitaciones de proyectos de ley en curso con apoyo de MINEDUC*

- Modifica requisitos de ingreso a carreras de pedagogía: proyecto para que los requisitos de ingreso a carreras de pedagogía actuales sean exigibles hasta el año 2025 y que los requisitos de ingreso a pedagogías en régimen, esto es a partir de 2026, se reemplacen por los establecidos para ser aplicados entre 2023 y 2026. Ante el escenario de déficit docente, indicaciones MINEDUC van en la línea de generar acciones de incentivo, atracción y retención de estudiantes de pedagogía.

- “Ley José Matías”: modifica normativa para otorgar más facultades de promoción, prevención, sanción y reparación, a los establecimientos frente a cualquier tipo de discriminación, violencia y abuso escolar. Se incluye la obligatoriedad de los Consejos Escolares en todos los establecimientos con atribuciones para definir de forma participativa los protocolos internos de convivencia, junto con normar sobre la multidisciplinariedad de los Equipos de Convivencia Escolar.
- Proyecto de ley para modificar efectos de deuda educativa por educación superior: se modifican efectos tales como; imprescriptibilidad del CAE, facultad de aplicar deducciones al sueldo, requisito de “estar al día” para acceder a rebajas de tasa de interés, imposibilidad de entregar financiamiento por parte del Estado, y terminar con la exigencia de un mandato especial, delegable e irrevocable para aplicar descuentos a las remuneraciones.
- Proyecto de ley para la inclusión y atención integral de personas en el espectro autista: tiene como objeto promover en igualdad de condiciones la inclusión social de personas en el espectro autista, desde una perspectiva integral e interdisciplinaria. En educación, esto implica hacer los ajustes necesarios para que los establecimientos e instituciones educativas entreguen una formación inclusiva, así como también, brindar formación y acompañamiento a las comunidades para que orienten su gestión educativa hacia la atención a la diversidad y a las particularidades de los/as estudiantes en esta condición.
- Proyecto de ley para asegurar conectividad a los/as estudiantes y acceso a internet: define el derecho a la equidad educativa y conectividad digital de los/as estudiantes, responsabilizando al Estado de garantizar condiciones y alfabetización digital a las comunidades educativa.



## Índice

<b>A. Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>B. El sistema educativo chileno en contexto de emergencia sanitaria: reflexiones y aprendizajes.....</b>	<b>3</b>
<b>C. ¿Cuál es el cambio de paradigma que proponemos en educación?: Enfoques para la transformación de la experiencia educativa.....</b>	<b>7</b>
Las 4 claves del cambio de paradigma para el sistema educacional chileno: transformar para avanzar.....	13
Clave 1. Reforzar la garantía de la educación como un derecho social, para la justicia educativa, con la educación pública en su centro.....	15
Clave 2. Reconocer, fortalecer y valorar el rol transformador e innovador de trabajadores de la educación.....	17
Clave 3. Desarrollar un sistema de acompañamiento y evaluación con sentido formativo, que pueda promover aprendizajes integrales y desarrollo de capacidades locales.....	20
Clave 4. Transitar hacia un currículum flexible, integral y contextualizado para el desarrollo de aprendizajes que respondan a los desafíos del siglo XXI.....	23
<b>D. Nuestro Gobierno de la Educación 2022-2026: seguir impulsando el cambio paradigma educativo.....</b>	<b>26</b>
¿Hacia donde vamos?.....	27
Ejes de política para impulsar el cambio de paradigma.....	27
Política de Reactivación Educativa Integral: “Seamos Comunidad”.....	29
Fortalecimiento de la Educación Pública.....	30

Política Nacional de Educación en Afectividad y Sexualidad Integral .....	30
Nuevo Sistema de Acompañamiento y Evaluación.....	31
Revisión del Currículum Nacional e institucionalización de los procesos de producción, implementación y evaluación curricular. ....	31
Fortalecimiento, reparación y desarrollo de las y los trabajadores de la educación.....	31
Nuevo Trato en la Educación Superior con foco en la educación pública, y la rearticulación del sistema de financiamiento. ....	32
Nueva política de acceso y permanencia para la educación superior .....	32
Fortalecimiento de la Educación Parvularia con foco en la equidad institucional y el bienestar y desarrollo integral.....	33
Reconocimiento y valoración de la diversidad y la inclusión sociocultural... ..	34
Educación técnico profesional para el desarrollo humano sostenible del país y sus territorios.....	34
Agenda legislativa-participativa para impulsar el cambio de paradigma. ....	36
<b>E. Abriendo camino al cambio de paradigma .....</b>	<b>40</b>
<b>F. Referencias bibliográficas .....</b>	<b>42</b>

**A.**

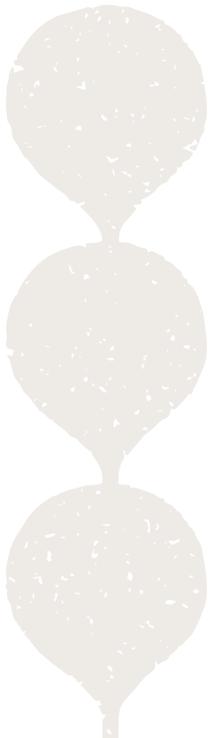
# **Introducción**



El presente documento pretende invitar al diálogo y la reflexión a funcionarios y funcionarias del Ministerio de Educación y los servicios asociados, para profundizar en los enfoques y horizontes de transformación que proponemos al sistema educativo chileno. A lo que hemos llamado el cambio de paradigma educativo.

En un primer apartado, se relata el contexto de la emergencia sanitaria y los aprendizajes que no dejó como sistema. En un segundo apartado se presenta una definición sobre cuál es el cambio de paradigma que proponemos, es decir, como se construye, cuál es su soporte social y técnico, como se lleva a cabo y por qué es tan relevante en el actual escenario local y global. En este mismo apartado se presentan las 4 claves para el sistema chileno y sus componentes. Y en el tercer apartado se define la hoja de ruta que proponemos como Gobierno 2022-2026, a través de las políticas y la agenda legislativa que queremos impulsar, y como estas se inspiran en las 4 claves del cambio de paradigma y las transformaciones educativas que emanan de ellas.

El horizonte de transformaciones que se presenta en este documento se anida en una reflexión crítica y responsable, transformadora y basada en la evidencia; así como en una lectura de nuestro actual contexto político-social y de la historia de políticas públicas que nos antecede.



# B.

## **El sistema educativo chileno en contexto de emergencia sanitaria: reflexiones y aprendizajes.**



La pandemia provocó una crisis socioeducativa que tuvo entre sus principales implicancias la interrupción de la asistencia presencial a los establecimientos educacionales. América Latina fue el continente que más interrumpió sus clases presenciales en el mundo, y uno de los que presenta mayores indicadores de pérdidas de aprendizaje, solo después de África (Banco Mundial, UNESCO, et al., 2022; Banco Mundial, UNICEF, et al., 2022; UNESCO et al., 2021) .

La respuesta de los distintos sistemas educacionales en el mundo a la problemática de la no presencialidad fue comenzar a incorporar componentes de educación a distancia, lo que exhibió la persistente desigualdad de acceso a la educación (UNESCO, 2021).

La crisis no sólo provocó el aumento de brechas de aprendizajes, sino que también el deterioro de la salud mental, la agudización de la violencia intrafamiliar, la deserción, el trabajo infantil y la profundización la violencia de género, que se expresaron de manera más cruda en aquellos estudiantes más vulnerables (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, 2021).

Chile no fue la excepción. La pandemia no sólo provocó diversas y profundas consecuencias, sino que también visibilizó aún más las fracturas del sistema (España, 2022). Nuestro sistema educativo, tuvo dificultades para poder desplegar sus capacidades para garantizar la educación de manera justa a todas las y los estudiantes del país. Esto significó un llamado a repensar nuestro rol como Estado en garantizar el derecho a la educación.

A pesar de esto, en medio de un escenario de alta incertidumbre, las y los trabajadores de la educación mantuvieron el sistema educacional de pie. Aprendieron, innovaron, enseñaron y sobre todo cuidaron el bienestar socioemocional de las y los estudiantes (CIAE et al., 2020; Figueroa et al., 2021). Durante este periodo, se visibilizó la dimensión socioemocional, que es y ha sido parte siempre de la labor de las y los trabajadores de la educación y que en estas circunstancias adquirió mayor relevancia.

Todo esto lo lograron con autonomía profesional y trabajo colaborativo (Figueroa et al., 2021) con foco en la evaluación formativa, con mayor flexibilidad, y menor presión de las instituciones del sistema. Educadores/as, profesores/as, académicos/as, funcionarios/as y directivos/as son y serán los pilares y agentes fundamentales del sistema, y fue desde ellos y ellas y su juicio experto desde donde se sostuvo esta crisis.

El sistema educacional durante estos últimos dos años de pandemia de Covid-19 (2020-2021) tomó medidas que, en principio, se diseñaron para responder a la emergencia sanitaria, pero que permitieron reducir la presión a las comunidades educativas. Esto mostró la gran capacidad que tienen las y los trabajadores de la educación, para poder reorientar e innovar en sus prácticas en pos de entregar una mejor educación.

En primer lugar, tal como en varios sistemas del mundo, se realizaron ajustes y flexibilizaciones al currículum en el contexto de pandemia (CEPAL & UNESCO, 2020; UNESCO, 2020). Frente a la alta saturación y fragmentación de contenidos, habilidades y áreas disciplinares, se impulsó una priorización curricular que seleccionó objetivos de aprendizaje, priorizando aquellos aprendizajes considerados imprescindibles. Esta política ha sido valorada por las comunidades educativas por disminuir la sobrecarga de contenidos y permitir planificar clases acotadas y con mayor sentido. Esto nos ha llevado a reflexionar sobre cómo debiese ser un currículum para promover la innovación pedagógica y el desarrollo de aprendizajes integrales.

Desde el Sistema de Aseguramiento de la Calidad también se observaron importantes respuestas, en relación al sentido y forma de evaluar durante la pandemia, lo que sucedió también en varios sistemas educativos del mundo (OECD, 2021). La suspensión del SIMCE, la ordenación de establecimientos; y la promoción del Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA en adelante) nos reafirmó la necesidad de reflexionar sobre cómo promover la mejora de las comunidades educativas, y cuáles son los aprendizajes que necesitan las y los estudiantes para enfrentar el siglo XXI.

La suspensión del SIMCE y la ordenación de establecimientos nos mostraron que al descomprimir la presión de la sanción y acompañando a las comunidades para que cuenten con condiciones, se despliega la autonomía profesional y florecen innovaciones pedagógicas. La promoción del DIA, por su lado, nos expuso la importancia de los aprendizajes integrales y significativos, los que no necesariamente se agotan en pruebas estandarizadas para evaluar asignaturas tradicionales. La educación no se mejora presionando a las comunidades educativas en entrenar a sus estudiantes a responder pruebas estandarizadas, sino procurando las condiciones propicias para que las comunidades educativas puedan concentrarse no sólo en sobrevivir sino en el pleno desarrollo de habilidades complejas, que no necesariamente logran ser captadas en estas pruebas.

Hemos aprendido que la mejora y los aprendizajes se logran diversificando las estrategias de evaluación, atendiendo a intereses y necesidades educativas específicas de las y los estudiantes; pero, sobre todo, se logran con apoyos y acompañamientos significativos de equipos directivos y liderazgos intermedios comprometidos con la labor educativa (Dirección de Educación Pública, 2018).

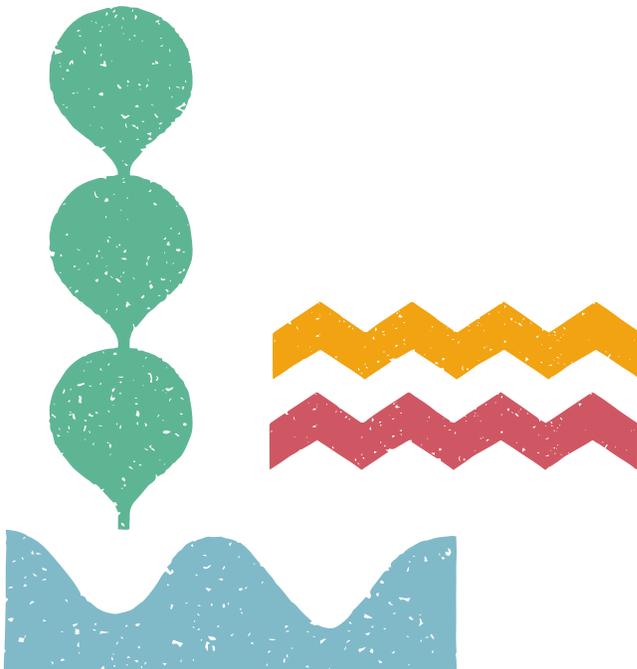
En Educación Superior, la pandemia impulsó a la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) a realizar adecuaciones a sus procesos de evaluación en curso, prorrogando la vigencia de acreditaciones próximas a expirar, y posteriormente elaborando normas y procedimientos para el desarrollo de visitas de evaluación externa en modalidad remota. Esto abre la discusión sobre el significado de la calidad en educación superior, siendo necesario avanzar en una reconceptualización que comprenda diferentes dimensiones de la formación de las y los estudiantes.

Por otro lado, la suspensión voluntaria de la Evaluación Docente en un contexto de crisis e incertidumbre, nos invitó nuevamente a repensar cual es la relación que debe tener el Estado con las y los docentes y cómo podemos promover una evaluación que realmente signifique un apoyo para el desarrollo profesional de los y las docente. La pandemia nos demostró la importancia del trabajo colaborativo, la innovación y el liderazgo pedagógico para responder a las necesidades de las y los estudiantes, por lo tanto, necesitamos impulsar una evaluación que esté al servicio de ello y no llegue a constituirse en un dispositivo que lo limite.

Asimismo, el financiamiento fue otro de los componentes del sistema escolar que fue obligado a repensarse. Se entendió rápidamente que la lógica de financiamiento por asistencia significaba un agobio impertinente e improductivo para los establecimientos en contexto de pandemia, en tanto esta constituye un fenómeno que depende de muchas variables sociales y culturales. La estrategia para abordar de manera efectiva la matrícula, la retención, y la asistencia no puede reducirse en la presión a las comunidades educativas a cumplir con ellas, se aborda más efectivamente con apoyos y con políticas integrales que logren articular distintas instituciones y agentes sociales. Para abordar desafíos educacionales tan complejos como la garantía de trayectorias educativas, debemos rodear de apoyos a las comunidades educativas y no sólo demandar rendición de cuentas de ellas. En educación superior, por el contrario, no se ha producido un desplazamiento paradigmático similar, en tanto el financiamiento basado en el subsidio a la demanda (voucher) ha seguido siendo el componente fundamental y la pandemia solamente ha reforzado aquello.

La pandemia empujó al Estado a reorientar su relación con las comunidades educativas, que hasta el momento se centraba en demandarlas a rendir cuentas. Al descomprimir y quitar la presión, las comunidades lograron entregar respuestas innovadoras para responder a la coyuntura, apelando a su saber colectivo y acumulado. Nuestra intención es seguir avanzando en esa senda, para poder garantizar una educación que pueda responder a los retos de la sociedad actual y sus acelerados cambios.

Los grandes aprendizajes que nos deja esta crisis es que el sistema educacional necesita seguir avanzando en garantizar el derecho a la educación de todos y todas; necesita promover más la colaboración, tanto entre estudiantes, educadores como entre establecimientos; necesita de más apoyo y confianza en sus comunidades; necesita promover aprendizajes integrales centrados en las necesidades de las y los estudiantes; y sobre todo necesita de reconocer y fortalecer el rol transformador de las y los trabajadores de la educación.



**C.**

**¿Cuál es el cambio de paradigma que proponemos en educación?: Enfoques para la transformación de la experiencia educativa.**



## Antecedentes del cambio de paradigma educativo

El cambio de paradigma educativo está lejos de ser un concepto nuevo. Existe extensa evidencia, por un lado, de su uso particularmente en el terreno de la investigación para referirse tanto a innovaciones educativas, como también para referirse a la integración de nuevas tecnologías y emergentes metodologías de enseñanza (Almeida & Simoes, 2019; Ayala, 2009; Barrera et al., 2018).

Por otro lado, existe otro conjunto de estudios que aborda el cambio de paradigma educativo, desde una perspectiva más sistémica con respecto a cuáles son las políticas, enfoques, principios y sentidos de la educación para las sociedades del siglo XXI. En esta línea se señala que el cambio de paradigma en educación se lleva a cabo en las formas de renovar la noción de lo público en la educación para que efectivamente sea un derecho social (Atria, 2014). Por otro lado, se sostiene que el cambio de paradigma se define en la posibilidad de transformar la organización industrial de la educación basada en la estandarización, la privatización y la competencia hacia una que ponga en el centro la diversidad, la colaboración, la innovación y la creatividad, para el desarrollo de la ciudadanía (Severin, 2017). También se conceptualiza este cambio como la forma de repensar el enfoque de capital humano de la educación para pasar a uno que se centre en aprendizajes para la vida (Moon, 2007).

El concepto de cambio de paradigma ha emergido también a propósito de un amplio proceso participativo llevado a cabo en nuestro país, en donde se les preguntó a estudiantes, educadores, párvulos, profesionales, asistentes de la educación, madres, padres y apoderados, a nivel nacional sobre sus anhelos para la educación chilena. En los análisis emerge la importancia de generar precisamente un nuevo paradigma educativo, que exigiría la transformación de la sala de clases y el jardín, escuela o liceo para favorecer la innovación educativa. Esto implicaría revisar el currículum, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, los planes de estudio, la evaluación de los estudiantes y la infraestructura, y materiales didácticos (Acción Colectiva, 2021c).

## El cambio de paradigma educativo que proponemos

El cambio de paradigma educativo que proponemos lo definimos como una transformación de los enfoques sobre los cuales nos situamos para alcanzar los objetivos educacionales. Son los lentes con los que se observa el fenómeno educativo, y que contempla definiciones específicas sobre cómo se llevan a cabo los aprendizajes. Aprendizajes no sólo de estudiantes, sino también de comunidades educativas como conjunto.

Son enfoques que requieren traducirse en un conjunto de acciones en los distintos niveles del sistema que permitan transformar la experiencia educativa para así desarrollar aprendizajes integrales y significativos que se centren en las necesidades e intereses de las y los estudiantes.

En este sentido el cambio de paradigma que proponemos no es un programa de gobierno, ni es un cúmulo o un modelo de políticas educativas, es fundamentalmente un cambio cultural, que, por supuesto debe verse apoyado por una matriz institucional y con políticas que le abran el camino, pero no empieza ni se agota en estas.

El cambio de paradigma en este sentido no comienza ni termina con este gobierno. Ha comenzado a construirse desde hace muchos años en el sistema y se ha manifestado en sus distintos niveles.

Se ha cimentado en las nuevas formas de participación de las y los estudiantes, en los nuevos enfoques de ejercer la labor que han impulsado trabajadores y trabajadoras de la educación en sus comunidades educativas, en las innovadoras formas que han tenido los niveles intermedios de ejercer relación y acompañamiento con los centros educativos y en las direcciones que comenzaron a tomar las políticas educativas en el país.

En este contexto, el rol que tiene el Ministerio de Educación es el de abrir los caminos para seguir impulsando ese cambio. De esta manera, el nivel central en coordinación con sus servicios asociados, son quienes lo facilitan y posibilitan a través de sus políticas; las instituciones de nivel intermedio son quienes acompañan y apoyan a las comunidades educativas; el entorno territorial y local lo contextualiza, y son las y los trabajadores de la educación quienes lo desarrollan en interrelación con sus estudiantes en las comunidades educativas.

Como se ha hecho mención, este cambio de enfoques requiere un conjunto de acciones transformadoras en todos sus niveles, por lo que, el cambio que queremos impulsar desde nuestro rol como Ministerio, se traduce concretamente en promover una nueva forma de relación entre el Estado y el sistema educativo. Esta relación debe caracterizarse por la garantía, apoyo y acompañamiento, la participación y la confianza.

Por un lado, sostenemos que el Estado debe profundizar su rol en garantizar las condiciones básicas de aprendizaje para todas las comunidades educativas del país, con el propósito de terminar de instalar la educación como un derecho con justicia social para todas las y los estudiantes.

También creemos que el Estado debe apoyar al sistema, y este debe centrarse en entregar condiciones y oportunidades para desarrollar capacidades, con el objetivo de promover la innovación educativa en todos sus niveles. Debe también fomentar la participación para que la política sea construida en conjunto con las y los distintos agentes educativos, para que esta pueda llegar con sentido a los distintos contextos, como también para que todas las comunidades educativas sean espacios de participación democrática y construcción de cohesión social.

Finalmente, sostenemos que el Estado, debe apostar y confiar más en el juicio técnico, profesional y territorial de las y los trabajadores de la educación, para fortalecer su rol transformador e innovador (UNESCO 2021). Esto se logra fortaleciendo las oportunidades de formación y desarrollo como también entregando más espacios de autonomía, para que como sistema educativo podamos promover aprendizajes centrados en las necesidades, desafíos e intereses personales, sociales y culturales de las y los estudiantes.

En gran parte entendemos también que este cambio de paradigma significa redefinir los enfoques sobre cómo se lleva a cabo el aprendizaje y quienes son capaces de desarrollarlos, y para esto es fundamental entender que todos y todas tienen una agencia activa en la producción y transformación de la educación. Esto implica asumir también que tanto trabajadores de la educación como alumnos se transforman y aprenden unos de otros en el encuentro pedagógico (UNESCO, 2021).

En este sentido la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ha propuesto el marco que denominan "learning compass". En este destacan la importancia de potenciar el rol de las y los estudiantes como agentes activos en su propia producción de conocimiento, habilidades, actitudes y valores para poder transitar hacia mayores niveles de autonomía, y desarrollar aprendizajes que les permitan enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea (OCDE, 2019).

De esta manera, es importante entender que este cambio sucede en todos los niveles del sistema, y requiere de roles distintos. Todos los esfuerzos que supone este camino tienen como último propósito transformar la experiencia educativa para desarrollar en cada estudiante que participa del sistema educativo, aprendizajes significativos y las herramientas suficientes para generarlos.

Es ese el motor de esta propuesta: impulsar un cambio de paradigma es avanzar hacia aprendizajes integrales y significativos, que se centren tanto en las necesidades sociales y culturales a nivel global, local y comunitario; como en los desafíos, intereses y necesidades personales de las y los estudiantes.

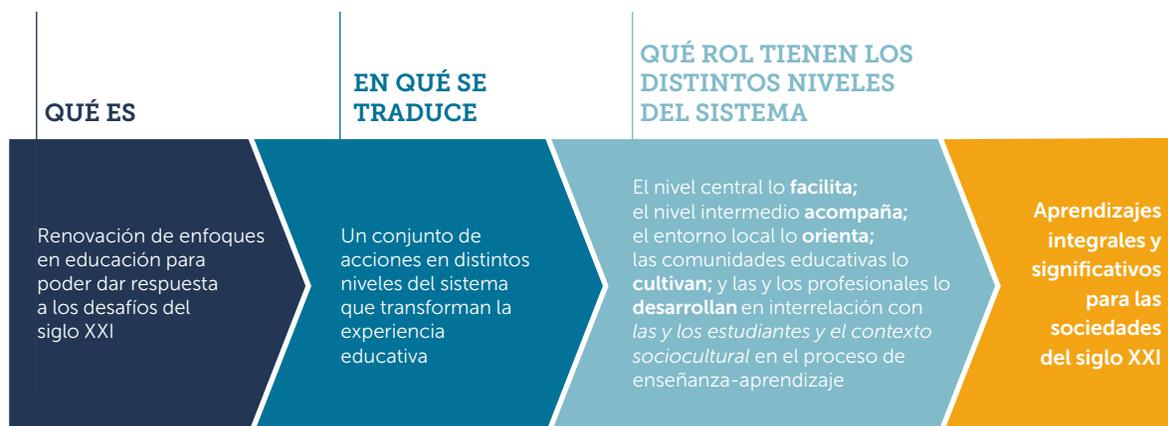


Figura 1. Cambio de paradigma. Definiciones, acciones y roles de los distintos niveles del sistema.

## Enfoques para la transformación educativa

La educación a nivel mundial se encuentra en un momento de inflexión. La crisis medioambiental, la injusticia y desigualdad social, y el futuro del trabajo está demandando de la educación un rol central para poder responder a estos desafíos (UNESCO, 2021). Para esto las Naciones Unidas a través de su Agenda 2030 ha impulsado los objetivos de desarrollo sostenible, atendiendo a la urgencia de desarrollar acciones a nivel mundial para que el desarrollo no comprometa a las futuras generaciones y que pueda garantizar el equilibrio entre el crecimiento económico, el cuidado del medioambiente y el bienestar social.

Se establecieron 17 objetivos, el cuarto corresponde a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y todas (UNESCO et al., 2015). Para este se destaca la relevancia de asegurar la educación en todos sus niveles, promoviendo la equidad de género, el cuidado del medioambiente, la diversidad cultural, la ciudadanía local y global y los derechos humanos.

De esta manera, la agenda internacional va delineando los focos con respecto a cuales deben ser los nuevos sentidos de la educación bajo el prisma del siglo XXI.

Al respecto, UNESCO (2021) recientemente ha publicado un documento que releva la importancia de renovar la educación a la luz del momento crítico actual. Esta perspectiva sostiene que los principios de esta renovación deben basarse en a) garantizar el derecho a la educación de calidad a largo de toda la vida y b) reforzar la educación como derecho social. En este sentido, proponen que:

- La pedagogía debiera organizarse en torno a los principios de la cooperación, colaboración y solidaridad.
- Los planes de estudios debieran hacer hincapié en un aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario que ayude a los alumnos a acceder a conocimientos y producirlos, y que desarrolle al mismo tiempo su capacidad para criticarlos y aplicarlos.
- La enseñanza debiera seguir profesionalizándose como una labor colaborativa en la que se reconozca la función de las y los docentes como productores de conocimientos y figuras clave de la transformación educativa y social.
- Las escuelas deberían ser lugares educativos protegidos, donde se promueva la inclusión, equidad y el bienestar individual y colectivo, así como debiera reimaginarse para facilitar la transformación del mundo hacia un futuro más justo, equitativo y sostenible.

Como ya se hizo mención en nuestro país se llevó recientemente a cabo un proceso de consulta a nivel nacional donde se preguntó a más de 7.800 representantes de comunidades educativas, entre ellos estudiantes, párvulos, profesionales y asistentes de la educación, y padres, madres y apoderados, sobre cuáles eran sus anhelos para la educación chilena. En ella se destacó (Acción Colectiva, 2021b):

- La relevancia de que la educación sea de calidad, gratuita, inclusiva, equitativa e integral
- La necesidad de una revolución pedagógica que considere la innovación curricular, la innovación en metodologías de enseñanza y sistemas de evaluación de aprendizajes que estén centradas en el estudiante, y puedan retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La valoración sobre educadores y profesores que consideran el corazón del sistema, y lo importante que es mejorar sus condiciones laborales.
- La valoración de proyectos educativos integrales, inclusivos, colaborativos y participativos.
- La importancia de tener un Estado que orienta y acompaña a las comunidades educativas
- Lo fundamental que es que Educación sea una política de Estado.

En el marco de este mismo proceso participativo, se realizó una segunda etapa, donde se identificaron precisamente las condiciones para la revolución pedagógica, con el objetivo de avanzar hacia un nuevo paradigma educativo en el cual se identificaron 4 condiciones (Acción Colectiva, 2021a):

- Desarrollar aprendizajes integrales centrados en las y los estudiantes, donde se sugiere repensar la jornada escolar completa y el curriculum de modo que sea contextualizado y centrado en el bienestar socioemocional.

- Promover comunidades educativas con cultura inclusiva y colaborativa. Donde se valore la diversidad, y se promuevan mayores niveles de participación.
- Construir una matriz institucional equitativa y contextualizada. En el que se propone fortalecer la educación pública, eliminar el financiamiento por asistencia y modificar el sistema de aseguramiento para avanzar hacia una evaluación integral y contextualizada.
- Valorar a docentes, educadores y asistentes de la educación como el corazón del sistema. Mejorando sus condiciones laborales, aumentando sus rentas, y entregando tiempo adecuado para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A propósito del llamado que hacen distintos organismos internacionales a darle centralidad a la opinión de las y los estudiantes, en los últimos años se han realizado varios procesos participativos en el país para escuchar particularmente las voces de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de nuestro país, con respecto a que piensan y esperan sobre la educación. En estos se observan amplios acuerdos: (Acción Colectiva, 2021; Subsecretaría de la Niñez & Defensoría de la Niñez, 2019; UNESCO et al., 2017; UNICEF, 2022; Universidad Católica Silva Henríquez & Fundación Scholas Ocurrentes, 2022):

- Quieren que la educación sea equitativa, y para ello es importante que sea gratuita e igualmente buena para todos y todas, sin importar su condición social.
- Quieren mejores condiciones de aprendizaje, y para eso se requiere infraestructura básica en buen estado (tales como patios, salas de clase, baños, laboratorios, comedores, más áreas verdes), como también materiales didácticos, tecnologías, becas, etc.
- Creen que es fundamental contar con climas de aprendizaje que sean seguros, acogedores, y libres de violencia y discriminación para mantenerse motivados y motivadas por aprender.
- Piensan que la jornada escolar es muy extensa y agotadora, por lo tanto, sugieren repensarla.
- Creen que es importante valorar y respetar a las y los profesores, y junto con ello es fundamental mejorar sus condiciones laborales y oportunidades de desarrollo profesional.
- Quieren que el aprendizaje deje de centrarse en pruebas estandarizadas y en pocas asignaturas. Esto porque promueve hacer trampa (copiar) y memorizar, como también generan estereotipos de buenos y malos estudiantes, y al mismo tiempo los estresa, lo que no estaría contribuyendo a sus aprendizajes.
- Les gustaría nuevas metodologías de enseñanza que sean más didácticas, interactivas y dinámicas, para hacer clases más divertidas y motivadoras.
- Quieren y creen que es importante aprender más sobre distintas áreas, como las artes, el deporte, el medioambiente, educación socioemocional, educación sexual, finanzas, ciudadanía, entre otros.

La pandemia ha abierto un espacio para reconocer los nuevos enfoques que han ido emergiendo desde distintos espacios. Existen importantes convergencias en lo que han venido demandando las y los estudiantes, lo que señalan las comunidades educativas, la investigación educativa, y los enfoques que vienen promoviendo tanto los organismos internacionales como las instituciones de la sociedad civil.

Como se ha señalado, el cambio de paradigma que proponemos no comienza ni termina con este gobierno, es un cambio cultural, que se debe traducir en un conjunto de acciones en todos los niveles, y que ya se encuentra desplegado en los territorios, en distintas experiencias locales (Eroles, 2020; Saez & Soto, 2020).

En este sentido, nuestro rol como gobierno, es dotar de condiciones al sistema para que pueda seguir avanzando en este cambio, para que las y los estudiantes de nuestro país, puedan recibir una educación transformadora, y enriquecedora.

### Las 4 claves del cambio de paradigma para el sistema educacional chileno: transformar para avanzar.

Los movimientos sociales de los años 2006, 2011 y 2019 fueron la manifestación de un descontento acumulado en las últimas décadas. Estos movimientos han exhibido el malestar de la sociedad por un modelo que mercantilizó los derechos sociales, llevando a la educación al centro de la discusión pública.

En Chile se edificó un modelo de mercado educacional con el Estado como subsidiario (Bellei, 2015; Corvalán & García-Huidobro, 2016; Orellana et al., 2018; Ruiz Schneider et al., 2018; Zarate, 2021), en donde se le entregó tanta libertad al mercado que se posibilitó hacer negocios con la educación, sin tener que reinvertir las utilidades que generaban para el mejoramiento de las condiciones educativas y el trabajo pedagógico.

Un modelo que provocó, asimismo, el endeudamiento de miles de estudiantes para acceder a la educación superior con altas tasas de interés y, muchas veces, en programas que no les permitían tener un retorno económico para solventarla (Kremerman et al., 2018; MINEDUC, 2022; Sanhueza & Carvallo, 2018).

Este modelo de mercado se encontró años después con regulaciones de rendición de cuenta, lo que fue conocido como un "Estado evaluador" incrustado en el mercado educacional (Bellei & Muñoz, 2021; Ruiz Schneider et al.). Esto ha tenido como lamentable efecto no solo la estandarización de la educación, sino que también la sanción a establecimientos que más necesitan apoyos, y por consiguiente a la población estudiantil más vulnerable (López, 2018).

Han existido en el país políticas regulatorias que han significado importantes avances en abordar esta problemática, como lo fueron en el contexto de la reforma educacional, la Ley de Inclusión (20.845), y la Nueva Educación Pública (21.040), que tuvieron el propósito de controlar los efectos perversos del mercado y a la vez fortalecer la educación pública (Bellei & Muñoz, 2021; MINEDUC, 2016). Estas políticas reflejan la dirección que ha venido tomando el sistema en los últimos años, y la pandemia ha reafirmado la necesidad de seguir profundizando en este horizonte, pues nos ha mostrado de manera muy clara aquellas fracturas del sistema que aun no terminamos de reparar.

Así, hemos identificado 4 nudos críticos que nos han distanciado del cambio de paradigma en Chile:

1. Un sistema que aún presenta importantes desigualdades educacionales, en cuanto a infraestructura, acceso a climas seguros, sanos y libres de violencia, conectividad, y equipamiento tecnológico.
2. Un sistema que desconfía y ha desvalorizado a los/as trabajadores de la educación, lo que ha limitado su potencial innovador y transformador, y nos tiene actualmente en un escenario de déficit docente problemático (Elige Educar, 2021).

3. Un sistema de rendición de cuentas de resultados educativos, que ha inhibido el potencial de mejora integral de las comunidades educativas. En el nivel escolar, debido a que está excesivamente centrado en la estandarización y las consecuencias. En la educación superior, al estar asociado a consecuencias regulatorias y financieras que generan distorsiones y neutralizan su potencial de identificación de posibilidades de mejoramiento.
4. Un sistema sin una definición clara acerca de los horizontes y objetivos de la educación. En educación escolar, aquello se expresa en un currículum extenso, rígido y fragmentado, que desvincula la enseñanza de contextos y territorios, y que dificulta la integración de aprendizajes y disciplinas. Esto termina siendo una fuente de presión para las comunidades educativas, en tanto estas se ven demandadas a cubrir un alto número de objetivos de aprendizaje. Por su parte, en educación superior, la falta de horizontes en educación, se ha visto reflejada en un mercado de credenciales sin dirección clara, cuyas consecuencias se expresan en bajos salarios, subempleo y precarización laboral.

Para responder a estos 4 nudos hemos identificado 4 claves que nos permitirán seguir avanzando en el cambio de paradigma, para edificar un sistema educativo que pueda entregar más y mejores aprendizajes a todos y todas las estudiantes del país:

1. Reforzar la garantía de la educación como un derecho social, para la justicia educativa, con la educación pública en su centro.
2. Reconocer, fortalecer y valorar el rol transformador e innovador de trabajadores y trabajadoras de la educación.
3. Impulsar un sistema de acompañamiento y evaluación que promueva la mejora continua de las comunidades educativas, a través del desarrollo de capacidades de las y los actores de los distintos niveles del sistema, con el objetivo de desarrollar aprendizajes integrales centrados en las y los estudiantes.
4. Transitar hacia un currículum flexible, integral y contextualizado para el desarrollo de aprendizajes que respondan a los desafíos del siglo XXI.

Estas 4 claves no son una novedad para los distintos niveles del sistema, y menos para el nivel de la política educativa. Por lo tanto, reconocemos aquellas políticas que se inspiraron en asegurar el derecho a la educación, en el reconocimiento y valoración de directivos/as, docentes, educadores y asistentes, en la confianza, apoyo y desarrollo de capacidades internas de las comunidades educativas, y también en aquellas políticas con foco en desarrollar aprendizajes integrales. Todas estas son importantes avances y son consideradas como referencias para continuar en este camino.

En esta línea, y como ya se ha hecho mención, reconocemos la Ley de Inclusión Escolar, la Ley de Carrera Docente, los cambios en las Bases Curriculares, la Nueva Educación Pública y la ley de Universidades del Estado, como importantes avances en lo que proponemos como cambio de paradigma y nuestra intención es continuar en este rumbo. A pesar de esto, la pandemia nos mostró el importante camino que aún nos queda por recorrer, manifestándonos de frente varias deudas que aún tenemos como Estado con el sistema educativo.

### *Clave 1. Reforzar la garantía de la educación como un derecho social, para la justicia educativa, con la educación pública en su centro.*

Tomando en cuenta la realidad del sistema educacional chileno, entender la educación como un derecho social para resguardar el principio de la justicia Educativa requiere de un rol activo del Estado para garantizar el derecho a la educación y articular la cohesión interna del sistema.

A partir de los años 80, la dictadura militar edificó en Chile un modelo que es conocido como regulación mercantil, caracterizado por: 1) la subsidiariedad del rol del Estado en educación, 2) la libertad de emprendimiento, 3) el subsidio a la demanda, 4) la valoración de la educación privada, 5) el abandono de la educación pública y 6) la asignación de recursos con criterios economicistas como la rentabilidad y las tasas de retorno (Corvalán & García-Huidobro, 2016; Orellana et al., 2018; Ruiz Schneider, 2010; Zarate, 2021).

Lo anterior no solo se observó en la educación escolar y parvularia, sino también en el nivel superior, a través del endeudamiento y acceso estratificado a la educación superior de miles de estudiantes (Sanhueza & Carvallo, 2018).

Así, en el país se consolidó un sistema educativo donde el acceso a la educación dependió de la capacidad de pago de las familias, donde las instituciones educativas podían seleccionar y negar el acceso, aplicando criterios de selección basados en el perfil económico o sociocultural familiar, o incluso por rendimiento educativo previo de los/as estudiantes (Corvalán et al., 2016). Un modelo que permitió también el lucro con los recursos destinados a la educación (públicos y privados), desviándose la gestión educativa gravemente del mejoramiento de las condiciones educativas y del trabajo pedagógico.

Asimismo, el modelo sobre el que se construyó el sistema provocó una importante desarticulación, lo que es conocido como "atomización", al existir una alta dispersión de administradores de establecimientos que, sumado a las lógicas de competencia, han inhibido la posibilidad de generar cohesión interna y relaciones entre establecimientos (Bellei & Muñoz, 2021).

Otra de las consecuencias que provocó el modelo de mercado en el sistema, es que al debilitar la educación pública se generó una importante desigualdad en infraestructura y entornos de aprendizaje. Es importante subrayar que las transformaciones que requiere el sistema para avanzar hacia un nuevo paradigma no pueden suceder si no existen condiciones básicas de infraestructura. Asegurar la educación como un derecho social, implica garantizar igualdad de disponibilidad de entornos de aprendizaje. Esto comprende desde condiciones infraestructurales básicas de los establecimientos, hasta condiciones de conectividad y equipamiento digital para los entornos de aprendizaje del siglo XXI.

Si bien desde los años 90 se han llevado a cabo múltiples políticas e iniciativas para paliar estos efectos, el sistema aún muestra un alto grado de segregación y desigualdad (Bellei, 2013). Por ello, para continuar avanzando en un nuevo paradigma se hace necesario transitar a un sistema en donde exista una educación pública fortalecida en todos sus niveles educativos, como un espacio de garantía para una educación justa, que garantice igualdad de condiciones de aprendizaje, sin tener que endeudarse por ello, para que las y los ciudadanos puedan participar en plenitud en la sociedad de acuerdo con sus proyectos de vida.

Para asegurar el derecho a la educación, se necesita un rol activo y articulador del Estado, poniendo a la educación pública en el centro como eje articulador y motor de la transformación educativa y social, e impulsando una política afirmativa de promoción del acceso y permanencia en el sistema de los sectores más postergados de la sociedad.

Otro de los componentes que ha erosionado el derecho a la educación y la justicia educativa, han sido las persistentes dinámicas de exclusión educativa. Esta no solo se expresa a través de poder acceder a un establecimiento educativo en particular, sino también a través de la participación, el sentido de pertenencia, el reconocimiento de la diferencia y la igualdad de trato (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Avanzar hacia un sistema educativo inclusivo implica cambios en la gestión curricular, en las formas de gestionar la convivencia y en las prácticas pedagógicas, con especial énfasis en estudiantes extranjeros, pertenecientes a pueblos originarios y en situación de discapacidad. La evidencia acumulada ha señalado que tenemos importantes desafíos para ello, y debemos construir entornos de aprendizaje que sean inclusivos, equitativos, sanos y libres de discriminación y violencia (Rojas et al., 2019; Rojas Pedemonte & Vásquez Rencoret, 2015; Tijoux, 2013; Valoyes-Chávez, 2018).

Esto es especialmente relevante en un contexto en donde la diversidad cultural ha adquirido mayor relevancia debido a el reconocimiento de pueblos originarios, los cambios demográficos que ha experimentado el país y otras culturas presentes que vuelven a esta tarea un urgente para abordar.

Asimismo, el derecho a la educación se ha visto limitado por la reproducción de relaciones dispares de género. Esto se ha visto expresado a través de la existencia de prácticas de discriminación hacia disidencias sexuales, brechas de aprendizaje entre hombres y mujeres, estereotipos de género que hacen que hombres y mujeres opten por ciertas áreas de conocimiento y situaciones de violencia de género (Comunidad Mujer, 2017; Programa de Investigación de Género y Diversidad Sexual GEDIS, 2022; Orellana et al., 2017; Rojas et al., 2019; Toro Villagra et al., 2020)

Para avanzar es necesario situarse en un nuevo paradigma inclusivo con enfoque intercultural e interseccional, abordando las desigualdades que han vivido en el sistema y en las comunidades educativas estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, migrantes, en situación de discapacidad, mujeres y disidencias. Para ello es fundamental promover entornos de aprendizaje seguros, sanos y libres de violencia y discriminación (UNESCO, 2021) para que todas y todos los estudiantes de nuestro país puedan tener las mismas oportunidades en el acceso, la participación, la permanencia, y el progreso en su trayectoria educativa.

Otro componente central para resguardar el derecho a la educación con foco en la justicia social tiene que ver con la garantía de trayectorias educativas. Durante la pandemia y en el retorno a la presencialidad, hemos observado cifras de inasistencia preocupantes, un leve incremento en la deserción educativa, y aún miles de estudiantes que se encuentran fuera del sistema. Creemos que el Estado debe tomar un rol activo en desarrollar y evaluar las estrategias más efectivas para vincular y revincular estudiantes de modo de poder garantizar trayectorias educativas, y esto es parte fundamental de los desafíos que debemos asumir para avanzar en un nuevo paradigma educativo que se centre en la justicia educativa (Hogar de Cristo, 2019; Opazo & Villalobos, 2022).

En el marco de los recientes enfoques internacionales ya presentados, que señalan el rol central que tienen niñas, niños y adolescentes en la transformación de la educación y la producción de conocimiento (OCDE, 2019; UNESCO, 2021) es importante destacar que, en nuestro país, han sido las y los estudiantes, los que históricamente han impulsado la necesidad de cambios en la educación para la justicia social.

En esta línea, el año 2016 se dicta la ley 20.911 que crea el Plan de Formación Ciudadana para todos los establecimientos del país. Estos planes son importantes oportunidades para promover la ciudadanía activa de las y los estudiantes, través de la formación en temáticas como el pluralismo, el respeto por la diversidad social y cultural, el conocimiento de los derechos humanos, la ética, entre otros.

En este marco considerando particularmente que hoy en día la ley 21.430 de garantía y protección de la niñez reconoce la participación de niñas, niños y adolescentes (Biblioteca del Congreso Nacional, 2022) y a propósito del llamado de UNESCO con respecto a la urgencia de desarrollar capacidades críticas en estudiantes en contexto mundial de desinformación (UNESCO, 2021) es más importante que nunca reforzar el protagonismo de niñas, niños y adolescentes en las transformaciones sociales que requiere nuestro país. Para esto es imprescindible ampliar sus conocimientos, herramientas y espacios para la participación democrática y ciudadanía, que permee desde las aulas y la gestión educativa hasta las diversas instituciones sociales, de modo que podamos como sociedad en su conjunto enfrentar los desafíos que nos impone el siglo XXI (UNESCO, 2021).

## *Clave 2. Reconocer, fortalecer y valorar el rol transformador e innovador de trabajadores y trabajadoras de la educación.*

Las y los trabajadores de la educación son fundamentales para la transformación educativa. La crisis socioeducativa que produjo la pandemia nos reafirmó su importancia y su rol para abordar las continuas demandas del siglo XXI (CIAE et al., 2020; Figueroa et al., 2021).

Una nueva noción de su rol consiste en reconocer el juicio y rol profesional que siempre han tenido las y los trabajadores de la educación y, por lo tanto, fortalecer su autonomía (Avalos, 2006). Esta nueva noción de la profesionalidad consiste, entre otras cosas, entender que el ejercicio de la labor educativa es fundamentalmente situada y colaborativa (Cairns, 2013; Hargreaves & O'Connor, 2018; Lave & Wenger, 1991; Montecinos, 2003; Salomon, 1993). Esto significa que la labor educativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene un importante componente que se desarrolla en los mismos contextos de las comunidades educativas.

Las y los trabajadores de la educación cumplen un rol activo en sus lugares de trabajo, al interpretar las necesidades, ritmos y aprendizajes de las y los estudiantes, se acomodan con los recursos que tienen y presentan soluciones pedagógicas, evalúan constantemente como hacer mediar las demandas del sistema con las demandas de las comunidades, entre muchas otras cosas, y esto lo han hecho siempre y en situaciones de alta sobrecarga laboral.

Una nueva noción del rol de las y los trabajadores de la educación, implica, por tanto, reconocer su labor como una que es técnicamente compleja, y que continuamente aprende y reflexiona sobre sus prácticas, contextos, estudiantes y colegas (Hargreaves & Fullan, 2012; Lave & Wenger, 1991; Montecinos, 2003; National Academy of Science National, 1998). Es importante entender que las y los trabajadores de la educación son agentes activos, que producen y reproducen conocimiento y, por lo tanto, agentes que aportan innovación continua al sistema (UNESCO, 2021).

Desde el retorno a la democracia, han existido diversas políticas para fomentar el desarrollo profesional docente. En los años 90 se destacan los programas MECE, en los cuales se llevaron a cabo iniciativas de desarrollo profesional docente a través de estrategias colaborativas como

lo fueron los Programas de Escuelas P-900, los microcentros rurales y los Grupos Profesionales de Trabajo (Avalos, 1998; Sotomayor & Walker, 2009; Villena, 2005). Estos se caracterizaron por impulsar el diálogo, el intercambio de experiencias pedagógicas, discusiones disciplinarias y grupos de estudio para promover la innovación pedagógica. Particularmente los grupos profesionales de trabajo siguen existiendo en algunas comunidades educativas, pero según la evidencia con el tiempo tendieron a perder su identidad y naturaleza, debido principalmente a la prioridad y exigencia de labores administrativas (Villena, 2005). Creemos que es importante recuperar estos espacios, para promover la discusión pedagógica.

En la segunda mitad de los 90 se desprendieron políticas y estrategias de desarrollo profesional, más centradas en incentivos económicos a las y los docentes de acuerdo con su desempeño individual. Esto descansó sobre la noción de que, al entregarle mayores incentivos individuales a la profesión, la enseñanza mejoraría (Acuña, 2015). Estas políticas demostraron no solo estandarizar la profesión, y centrar su desarrollo en el cumplimiento de indicadores, sino que además promovieron una visión de la profesionalidad individual, desincentivando la construcción de una profesionalidad colectiva (Acuña, 2013; Ruffinelli, 2017).

La Ley de Carrera Profesional Docente (Ministerio de Educación de Chile, 2016) fue un importante avance en la medida en que buscó enaltecer el estatus de la carrera profesional docente, apoyar el ejercicio y mejorar el reconocimiento social de la profesión. La ley incrementó las exigencias para entrar a estudiar pedagogía, introduce importantes cambios en condiciones laborales, como el incremento de salarios y la introducción de mayores horas no lectivas, como también propone lineamientos sobre cómo fortalecer y orientar a las carreras de pedagogía mediante los estándares. Además, se reivindica el rol de los pares en el proceso, a través de las mentorías y las evaluaciones comienzan a incorporar el trabajo colaborativo como uno de sus ejes. Sin embargo, entendemos que, para promover una pedagogía centrada en la colaboración, y en su potencial transformador e innovador, se requiere seguir avanzando.

Al respecto, es importante entregar señales desde el sistema de que los desafíos educacionales se abordan mejor cuando son colectivos, dado que en las propias comunidades existe un potencial enorme de desarrollo profesional en la relación con las y los colegas y su trabajo en conjunto. Por lo tanto, para poder desarrollar una labor educativa que pueda ser transformadora e innovadora es necesario reforzar una noción de profesionalismo colectivo (Marcelo, 2001; Montecinos, 2003) en donde se promueva la colaboración y el ejercicio de comunidades de aprendizaje profesional para promover la innovación en la enseñanza (Lave & Wenger, 1991).

Para una enseñanza transformadora, resulta fundamental fortalecer la formación inicial y continua, con focos que se centren en las demandas del siglo XXI, como lo es la perspectiva de género, el aprendizaje ecológico, la interculturalidad, la ciudadanía, el bienestar socioemocional, etc. Para desarrollar nuevas perspectivas en educación, es central que las y los trabajadores de la educación en general, puedan tener acceso a formación docente y continua que se encuentre a la vanguardia, y que sepa reconocer y promover la experimentación y el cambio pedagógico para un profesionalismo democrático (Anderson & Cohen, 2018; Fernandez & Madrid, 2020). En esta línea es de extrema relevancia promover desde la formación pedagogías que puedan inspirarse en enfoques de desarrollo contemporáneos como la investigación-acción y la indagación colaborativa, como también nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje tales como el aprendizaje basado en proyectos, en la resolución de problemas o el aprendizaje servicio (Elliot, 1996; Krajcik & Blumenfeld, 2005; Pino-Yancovic & Ahumada, 2022; UNESCO, 2021).

Esta cualidad innovadora y transformadora la vimos desplegada en su plenitud en la pandemia.

Las y los trabajadores de la educación, aprendieron, innovaron, interpretaron la realidad de sus estudiantes, colaboraron con sus colegas y supieron adaptar los recursos con los que contaban para poder seguir manteniendo actividades educativas (Ávalos et al., 2022; CIAE-UCHILE et al., 2021; CIAE et al., 2020; Figueroa et al., 2021). Esto sucedió de manera natural y fruto del saber colectivo y acumulado de las y los trabajadores sobre sus contextos y sus estudiantes.

Para que esta cualidad transformadora sea potenciada, es necesario también promover condiciones pedagógicas y de bienestar. En este sentido es importante considerar aspectos como recursos económicos e infraestructura, pero también aquellas condiciones relacionadas a el uso efectivo de horas no lectivas para tareas pedagógicas y horas de libre disposición para desarrollo profesional, para tener oportunidades de aprendizajes en función de una visión integral.

Asimismo, la pandemia nos reafirmó la importancia de que para que las y los trabajadores de la educación puedan innovar, es necesario que cuenten con condiciones de bienestar socioemocional. Los y las docentes y educadores en nuestro país históricamente han tenido que trabajar horas extra semanales no remuneradas, las que en el escenario actual de la pandemia y el retorno a clases presenciales se han incrementado significativamente (Elige Educar & Centro UC, 2022). Esto en la actualidad ha provocado un importante aumento de licencias médicas docentes, y un preocupante escenario de déficit docente, lo que nos recuerda la importancia de cultivar el bienestar socioemocional de las y los trabajadores de la educación. Para un cambio de paradigma, incorporar esta dimensión es fundamental, sobre todo considerando la desafiante y demandante tarea que es educar en los establecimientos educacionales chilenos.

Una deuda pendiente del sistema, son aún las y los asistentes y técnicos de la educación. Para que puedan realizar mejor su labor, deben contar con mejores condiciones laborales, y que se les reconozca su trayectoria.

En síntesis, para que esta cualidad transformadora pueda profundizarse, se deben asegurar condiciones que lo promuevan y que no lo inhiban. Para esto resulta fundamental fortalecer la formación inicial docente, asegurar condiciones laborales dignas, ofrecer oportunidades de formación docente continua, reconocer las trayectorias laborales, y garantizar espacios no lectivos para cultivar desarrollo profesional para promover comunidades de aprendizaje.

Una nueva noción de la labor educativa, y un nuevo trato con todos los y las trabajadoras de la educación es fundamental para la innovación continua de la enseñanza y para el cambio pedagógico, y por lo tanto para la transformación educativa y social. Esto, pues son las y los trabajadores los que tienen mayor contacto con la realidad de los establecimientos, las particularidades de sus territorios, y las características socioculturales y emocionales de las y los estudiantes. A propósito de su rol transformador, UNESCO (2021) ha sido claro en señalar la importancia de que trabajadores y trabajadoras de la educación deban participar de manera protagónica en la discusión pública y en la definición de los futuros de la educación. Esto es fundamental para que las políticas, no les sean ajenas a su labor y se vean constreñidos solo a ejecutarlas. Deben tener mayores grados de participación y voz para que ellos y ellas mismas puedan contribuir a elaborar políticas que signifiquen un apoyo a su labor y no una limitación a su saber profesional.

Del mismo modo, es fundamental reconocer la labor de las y los trabajadores del conocimiento de la educación superior, quienes han sido por años precarizados y relegados a lógicas mercantiles en la producción y reproducción del conocimiento, siendo necesario generar las condiciones para un desarrollo de la investigación e innovación en condiciones dignas.

***Clave 3. Impulsar un sistema de acompañamiento y evaluación que promueva la mejora continua de las comunidades educativas, a través del desarrollo de capacidades de las y los actores de los distintos niveles del sistema, con el objetivo de desarrollar aprendizajes integrales centrados en las y los estudiantes.***

Desde el año 2008 con la aprobación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, en Chile se comienza a profundizar un tipo de política educativa donde los centros educativos son apoyados a partir de la rendición de cuentas de sus resultados. En el marco de la ley de Subvención Escolar Preferencial (20.248), los establecimientos reciben recursos adicionales para el mejoramiento de los aprendizajes, son categorizados en función de sus resultados, y tienen mayor o menor grado de autonomía dependiendo del resultado en dicha clasificación. Este sistema se asienta definitivamente en la Ley N°20.529 que “Crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación” (en adelante, SAC).

El SAC es lo que en educación se denomina un sistema de rendición de cuentas basado en estándares con altas consecuencias. Este sistema de aseguramiento de la calidad tiene como supuesto a la base que los establecimientos educativos mejoran su calidad en la medida que se combinan: estándares de aprendizaje que definen la meta o logro que se quiere alcanzar; evaluaciones que permiten medir el logro de dichos aprendizajes; apoyo para avanzar hacia la mejora, y se establecen consecuencias asociadas a dichos resultados que funcionarían como incentivo para movilizar la mejora. A partir de la información pública de cada establecimiento sobre el rendimiento académico y otros indicadores de calidad, este sistema promueve la competencia entre establecimientos por alcanzar ciertos niveles educativos (Assaél et al., 2014; Falabella, 2014, 2015; Falabella & de la Vega, 2016; Orellana et al., 2018). Esto ha profundizado una “cultura de la auditoría”, en donde las comunidades educativas se han visto sometidas a constantes presiones del sistema por cumplir con dichos indicadores. (Assaél et al., 2014; Falabella, 2014, 2015; Falabella & de la Vega, 2016; Orellana et al., 2018).

Si bien con la implementación del SAC se expanden los componentes de fiscalización, de evaluación de aprendizajes y de rendición de cuentas en general, los mecanismos de apoyo y acompañamiento para alcanzar la mejora no se fortalecen en la misma medida. Este desbalance entre rendición de cuentas y apoyo es un problema que está a la base de la ley por lo que ha afectado también su implementación. Un ejemplo de este desequilibrio puede encontrarse en la expansión e intensificación de la evaluación censal en los diez años que ha operado este sistema (Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE, 2015). Si entre 2004 y 2010 se aplicaban entre 4 y 7 evaluaciones censales por años, desde la implementación del SAC esta cifra llegó incluso a las 15 o 16 evaluaciones censales por año entre los años 2013 y 2015.

En cuanto a las externalidades o consecuencias negativas del SIMCE, y contrario al propósito de mejorar los aprendizajes, existe abundante evidencia nacional de cómo esta medición produce un estrechamiento o empobrecimiento curricular en las asignaturas evaluadas y no evaluadas, inhibe procesos de innovación pedagógica, y fomenta prácticas de preparación para el test en aquellas habilidades que son medidas en el SIMCE, afectando con ello las oportunidades para el desarrollo integral de los y las estudiantes (Falabella & Opazo, 2014; Pascual Medina & Rodríguez Gómez, 2018; Pino et al., 2016). La evidencia muestra además que esta evaluación promueve prácticas de exclusión de estudiantes con bajo desempeño (Cuesta et al., 2020; Hofflinger & von Hippel, 2020).

Pese a que este sistema fue creado con el propósito de impactar la calidad y equidad de la educación, a diez años de su implementación la evidencia nacional e internacional muestra un estancamiento sostenido en los resultados de aprendizaje, y en las brechas por nivel socioeconómico (Agencia de Calidad de la Educación 2017, 2019; Bellei y Muñoz, 2021). Muy por el contrario, diez años de implementación del SAC han evidenciado que la combinación de estándares, procesos de rendición de cuentas y de responsabilización a nivel de escuela, no son suficientes para avanzar hacia el logro de más y mejores aprendizajes, si es que estos instrumentos no se acompañan de estrategias robustas de apoyo y de desarrollo de capacidades al interior de las comunidades educativas.

En la educación superior, los mecanismos existentes para el aseguramiento de la calidad desde la política pública han apuntado a contener una oferta de pregrado muy heterogénea y desregulada. Con distintos énfasis a lo largo de las últimas décadas, se fueron generando instrumentos orientados a procurar condiciones mínimas de operación (licenciamiento), promover acciones focalizadas de mejoramiento a través del financiamiento competitivo (MECESUP) y generar un esquema de rendición de cuentas por parte de las instituciones, carreras y programas (procesos de acreditación). Estos procesos convergen actualmente en un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES, Ley N° 20.129/2006), que apunta a constituirse en una herramienta central de orientación y control dentro del esquema de gobernanza de la educación terciaria chilena (Brunner & Del Canto, 2018; José Miguel & Leihy, 2014).

Aunque se aspira que estos mecanismos cumplan un papel importante en la orientación que tome el sistema de educación superior, las principales amenazas para su funcionamiento provienen de la regulación. En efecto, mientras más se han profundizado las consecuencias regulatorias y de financiamiento asociadas a los procesos de acreditación, más debilitada se ha visto la capacidad de estos de funcionar como herramientas efectivas de diagnóstico institucional e identificación de posibilidades y acciones de mejoramiento. Paradójicamente, mientras mayor es el alcance de los mecanismos de aseguramiento de la calidad, más desdibujada aparece la calidad en un sentido sustantivo: como contribución al enriquecimiento de la esfera pública y el desarrollo del país a través de un trabajo profesional comprometido, competente y con capacidad técnica y liderazgo.

Para avanzar hacia un nuevo paradigma es necesario transformar el enfoque del rol que debiese tener el Estado para promover la mejora educativa. Para esto se necesita un sistema que acompañe, que tenga un foco pedagógico por sobre lo administrativo, y que tenga una visión más integral sobre el desempeño.

Ni el desempeño educativo de un establecimiento, ni el aprendizaje de las y los estudiantes puede reducirse al resultado de pruebas estandarizadas. El desempeño de un establecimiento es multidimensional, porque naturalmente las comunidades educativas tienen múltiples desafíos según la composición sociocultural de sus estudiantes, del entorno territorial y de las condiciones pedagógicas e infraestructurales de los establecimientos. Por otro lado, el aprendizaje es también un fenómeno complejo, que no puede reducirse ni al resultado, ni a asignaturas aisladas.

Un componente importante del cambio de enfoque de la mejora tiene que ver con cómo ésta se hace más efectiva, contextualizada y continua. La lógica de rendición de cuentas ha provocado que las comunidades educativas recurran a apoyos externos, lo que ha tendido a enfatizar programas que no siempre se adaptan a las necesidades particulares de los establecimientos o no logran

generar mejoras a largo plazo (Bellei et al., 2010). La evidencia acumulada ha señalado que para que la mejora suceda de manera más efectiva y continua en el tiempo, los apoyos tienen que estar centrados en desarrollar las capacidades internas de las comunidades educativas (Falabella & de la Vega, 2016; Harris, 2012). En este sentido, un cambio de enfoque fundamental para que un sistema de acompañamiento logre que la mejora pueda sostenerse en el tiempo, es comprender que las soluciones y el potencial de mejora se encuentran dentro de las comunidades educativas, y no fuera de ellas.

El núcleo central de transformaciones que implica este cambio de enfoque, tiene un eje relevante en las definiciones que se tengan sobre la evaluación y su rol en el desarrollo de los aprendizajes en el aula. Las definiciones más contemporáneas de la educación han ido avanzando hacia la noción de la evaluación formativa, entendiendo que el aprendizaje tiene mucho más de proceso que de resultado, y que no alcanza a ser medido en una prueba de selección múltiple en un momento determinado. El decreto 67 es un importante avance en la medida en que reconoce la importancia de la evaluación formativa (Biblioteca del Congreso Nacional, 2018). En este sentido, la evaluación siempre debe ser un insumo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y no el resultado final.

Avanzar desde un sistema de aseguramiento de la calidad hacia uno de acompañamiento significa actualizar el marco normativo en función de los nuevos avances y enfoques que ha cosechado la investigación y los aprendizajes en educación, particularmente, aquellos que tienen que ver con los sentidos de cómo el sistema usa la evaluación para lograr mejoras en la gestión educativa y aprendizajes más significativos.

Sobre estos nuevos sentidos encontramos importantes pistas en el trabajo interuniversitario de la "Mesa social 3B COVID-19" coordinado por la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica (Propuestas Educación Mesa Social Covid-19, 2021) precisamente para proveer recomendaciones sobre evaluación para enfrentar el escenario de crisis socioeducativa, entre otras se destacan:

- Confianza en juicio profesional de docentes
- Comprensión del aprendizaje como un fenómeno complejo
- Una evaluación que considere el contexto local
- Una evaluación que favorezca la inclusión por sobre la clasificación
- El involucramiento activo de las y los estudiantes en su evaluación
- El uso de información de evaluaciones con fines de desarrollo
- Evaluación formativa con sentido situado, significativo y profundo para apoyar trayectorias educativas

Las lecciones compartidas en todos los niveles es que la evaluación tiene mayor riqueza para los procesos educativos, cuando son un insumo para orientar y apoyar el desarrollo. Por esto es importante comenzar a abandonar el enfoque punitivo para transitar hacia una noción de la evaluación como una herramienta para orientar la formación, el acompañamiento y la toma de decisiones pedagógicas. Al respecto UNESCO (2021) señala lo siguiente:

“La evaluación no debe utilizarse de forma punitiva ni para crear categorías de “ganadores” y “perdedores”. La política educativa no debe verse indebidamente influenciada por clasificaciones que dan excesiva prioridad a los exámenes descontextualizados y de alta exigencia que, a su vez, han demostrado ejercer una presión desproporcionada para influir en lo que ocurre en el tiempo y el espacio de las escuelas” (p.152)

Por estas razones estamos convencidos de que la evaluación debe estar al servicio del aprendizaje y no de la sanción: evaluar para formar y no para sancionar.

#### *Clave 4. Transitar hacia un currículum flexible, integral y contextualizado para el desarrollo de aprendizajes que respondan a los desafíos del siglo XXI.*

El currículum nacional se ha caracterizado por ser extenso y altamente prescriptivo, lo que ha tendido a provocar que las y los profesores centren sus esfuerzos en cubrir la multiplicidad de objetivos de aprendizaje, antes que profundizar en ellos.

Esta forma de comprender y gestionar el currículum ha tendido a asumir una noción particular de las y los trabajadores de la educación como agentes pasivos que ejecutan un currículum, acompañado de recursos educativos que tienden a dejar escaso margen de decisión. Esto ha limitado la posibilidad de las y los profesores de desplegar su autonomía profesional docente y, por lo tanto, su capacidad de producir innovación curricular.

La presión por la cobertura, a la vez ha limitado la posibilidad de poder contextualizar la enseñanza. Esto se ha expresado en un currículum –en educación básica y media– que no reconoce la diversidad territorial y cultural de los contextos educativos, y por lo tanto no logra adecuarse ni a las necesidades sociales y productivas locales, como tampoco a los intereses y necesidades personales de las y los estudiantes.

En un escenario de constantes cambios sociales, es importante repensar la extensión y la lógica altamente prescriptiva del currículum y avanzar hacia grados de mayor flexibilidad (Propuestas Educación Mesa Social Covid-19, 2021). Esto permitiría que las particularidades del territorio y las culturas logren ser incorporadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, de esta manera, la práctica pedagógica pueda ser continuamente un ejercicio de innovación.

Un cambio de paradigma implica tener como propósito el desarrollo de aprendizajes integrales, contextualizados y significativos que se encuentren centrados en las y los estudiantes, y que no se agote en la mera cobertura de contenidos, sino en el desarrollo de habilidades, disposiciones y conocimientos que les permitan enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea.

En este sentido, para sentar las bases de un currículum que confíe en el juicio profesional docente y ponga en el centro a las y los estudiantes, es necesario avanzar en la flexibilización y la nuclearización del currículum, de manera que las y los profesores puedan integrar objetivos de aprendizaje, impulsar iniciativas interdisciplinarias, desarrollar un currículum contextualizado y superar la mirada fragmentada del conocimiento (Beane, 2005). Este cambio plantea importantes desafíos, entre ellos desarrollar políticas educativas orientadas a una mayor descentralización curricular, un desarrollo profesional docente coherente para la implementación curricular en equipos regionales y niveles intermedios, y espacios para

directivos y directivas para analizar prácticas pedagógicas (Moreira-Arenas et al., 2022). Las Bases Curriculares vigentes de educación parvularia funcionan como un modelo pertinente para avanzar hacia la búsqueda de aprendizajes integrales.

Además de las formas de implementar el currículum es importante continuar redefiniendo los contenidos de las bases curriculares desde la óptica de los constantes cambios que nos presenta el siglo XXI. Un análisis curricular comparado realizado a 19 países de Latinoamérica, ha concluido que conceptos como el cambio climático y la equidad de género se encuentran poco presentes en los currículos de la región (UNESCO, 2020b). En nuestro país se ha documentado que el currículum presenta un importante desbalance al concentrarse en el desarrollo de habilidades cognitivas, en desmedro de habilidades intra e interpersonales (Bellei & Morawietz, 2016).

Para esta discusión es necesario avanzar también hacia un entendimiento más complejo de la relación entre educación y trabajo, y cómo ello impacta en el bienestar de estudiantes, trabajadores y trabajadoras. Entender la educación exclusivamente como una inversión para la productividad y el crecimiento económico ha sido una noción que ha calado profundamente, y particularmente en la educación técnico profesional (Sen, 1998). El impacto de esta noción sobre los procesos educativos es doblemente peligroso: por un lado, la discusión educativa pierde peso en tanto la educación juega un rol instrumental para el crecimiento económico; por el otro, cuando no se alcanza ese crecimiento se culpa a la educación sin considerar otros factores estructurales que impactan directamente el crecimiento (Buchanan et al., 2020).

En esta línea, es importante reconceptualizar las nociones de trabajo. El trabajo, tal como la educación, es una actividad inherentemente social, que no puede ni debe ser reducida a los espacios remunerados. En el caso de la educación técnico profesional, ello implica generar un currículum que se centre en la participación de los y las estudiantes en comunidades de práctica, donde cuenten con los saberes necesarios para tomar decisiones y ser parte de discusiones profesionales (Wheelahan, 2015). En el caso de la educación de corte académico, ello implica entender el valor del trabajo como un espacio de transformación y creación de mundo. En el contexto actual del currículum chileno para que los trabajadores y trabajadoras sean agentes sociales activos, con juicio profesional y autonomía, debemos procurar el desarrollo de conocimientos y habilidades cognitivas de orden superior, habilidades sociales y competencias intra e interpersonales (Bellei, 2020; Reimers & Chung, 2016).

Desde una perspectiva de género es crucial que el currículum comprenda que las personas son sujetos que se afectan y a la vez afectan en su relación con otras personas. Es así como hablar de educación en afectividad es avanzar hacia transformar los estereotipos y violencias que han marcado la relación o afectación entre personas hasta el día de hoy en nuestra cultura (Armengol & Araya, 2018; Santos Guerra, 1997).

Iluminar la relación del currículum y género es entender las afectividades que se mueven en nuestra cultura y las afectividades que debiésemos promover como sistema educativo: es decir, avanzar hacia una educación libre de todo tipo de violencias, una educación inclusiva que atienda a la diversidad y que supere los estereotipos de género. Por otro lado, poner sobre la mesa la dialéctica currículum/género permite también nutrir el diálogo que sostiene el currículum con el trabajo. Como se señaló anteriormente, el mundo del trabajo trae consigo nociones como capital humano que es necesario visitar desde un nuevo paradigma. La perspectiva de género permitirá sostener una relación entre educación y trabajo que cuide a las personas, que comprenda su diversidad y sus necesidades, y que se asegure de garantizar espacios de desarrollo humano que sean sostenibles, en términos afectivos y sociales, en el tiempo.

Producto de los procesos de sensibilización social que ha experimentado la sociedad chilena en los últimos años, el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural se ha tornado cada vez más relevante (Castillo & Salgado, 2018). En este sentido, para un currículum del siglo XXI, es fundamental reconocer las distintas culturas y los grupos históricamente excluidos, pues es fuente de riqueza cultural y cohesión social. Para esto, es fundamental que el currículum y la gestión pedagógica reconozca e integre las culturas migrantes y originarias, así como la situación de estudiantes en situación de discapacidad, que están en contextos de encierro, aulas hospitalarias, zonas rurales, entre otras realidades que tienden a ser marginadas.

Para un cambio de paradigma educativo, y abrir estas discusiones es fundamental reflexionar sobre los objetivos de la educación. Para esto, como se ha mencionado, es importante dejar atrás la noción de la educación como inversión para capital humano y avanzar hacia una noción de aprendizajes para el desarrollo humano sostenible. La educación por supuesto que implica un aporte al crecimiento económico y naturalmente mejora los niveles de eficiencia y productividad, sin embargo, el desarrollo y el devenir de los países, y las y los seres humanos no se agota en ello.

Para enfrentar los desafíos del mundo actual como lo es el cambio climático, las crisis políticas, las transformaciones tecnológicas y las desigualdades sociales, debemos ser capaces de entender la educación como una actividad social y de construcción de sentido, y por lo tanto una que puede desarrollar herramientas para transformar nuestra realidad. Transformar nuestra realidad para transformar nuestro entorno, a las y los que nos rodean y a nosotros mismos (UNESCO, 2021).

En este sentido, un nuevo currículum debiese incorporar conocimientos, disposiciones y habilidades complejas que permitan hacer frente a los distintos desafíos que nos presenta el siglo XXI. Dentro de este marco para responder a estos desafíos es fundamental desarrollar un currículum que permita promover aprendizajes integrales y competencias para la vida y el trabajo con foco en la transformación digital, el cuidado del medioambiente, la ciudadanía activa y la participación democrática, la interculturalidad, la igualdad de género, los derechos humanos, y el bienestar socioemocional.

Tenemos la convicción de que el camino es avanzar hacia un sustantivo cambio de paradigma educativo, es decir, visualizar un horizonte de cambios para la transformación del sistema con un enfoque pedagógico basado en la inclusión, la colaboración y la participación, que ponga en el centro la educación pública, que reconozca a niñas, niños, jóvenes y personas adultas como sujetos de derecho, desde una perspectiva de género, ecológica e intercultural; en el que el acompañamiento, la confianza en las comunidades, la profesionalización docente y la formación integral sean el centro del proceso educativo.

Estamos comprometidos en lograr el objetivo de desarrollar aprendizajes integrales y significativos, y para ello debemos reforzar la educación como un derecho social, con la educación pública en el centro, con foco en la justicia educativa; reconocer, fortalecer y valorar el rol transformador e innovador de trabajadores de la educación; impulsar un sistema de acompañamiento y evaluación que promueva la mejora continua de las comunidades educativas, a través del desarrollo de capacidades de las y los actores de los distintos niveles del sistema, con el objetivo de desarrollar aprendizajes integrales centrados en las y los estudiantes; y transitar hacia un currículum flexible, integral y contextualizado para el desarrollo de aprendizajes que respondan a los desafíos del siglo XXI.

**D.**

**Nuestro Gobierno de la  
Educación 2022-2026:  
seguir impulsando  
el cambio paradigma  
educativo.**



Dado el hecho histórico que significó la pandemia, y el cambio de ciclo político a nuestro gobierno le correspondió enfrentar las consecuencias de la pandemia.

Esto se manifestó en importantes brechas de aprendizaje, problemas de salud mental, situaciones de violencia de género y violencia en general, licencias médicas de profesionales y asistentes de la educación, inasistencia estudiantil, etc.

Dado el escenario de crisis y las grietas históricas visibilizadas, entendimos rápidamente que el sistema nos exigía agilizar varias respuestas que debían ser pensadas bajo el prisma del nuevo paradigma educativo.

Así también, comprendimos prontamente que nuestras respuestas debían centrarse en recomponer comunidades educativas, reactivar aprendizajes, revincular estudiantes y mejorar conectividad e infraestructura; fortalecer la educación pública; proteger a las y los estudiantes de situaciones de violencia y construir climas seguros y saludables; descomprimir la presión y acompañar a las comunidades educativas; reconocer y fortalecer el rol transformador de las y los trabajadores de la educación; y promover un currículum que promueva aprendizajes integrales en las y los estudiantes.

En una circunstancia tan particular como una pandemia, entendemos que todas estas respuestas requieren de enfoques innovadores, y es en esta renovación en la que se enmarcan nuestro objetivo y misión institucional como Ministerio de Educación: (UNESCO, 2021).

## ¿Hacia donde vamos?

Avanzar hacia un sistema educativo que garantice las condiciones para que se desarrollen aprendizajes integrales y significativos centrados en todas y todos los estudiantes, con el objetivo de responder a los desafíos de las sociedades del siglo XXI. Y para ello debemos impulsar aprendizajes con foco en la perspectiva de género, la transformación digital, la interculturalidad, la ecología, la justicia social, la inclusión, la ciudadanía activa y participación democrática, los derechos humanos, y el bienestar socioemocional.

Por ello, la agenda educativa transformadora del Ministerio de Educación se basa en un enfoque pedagógico que reconoce a niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas como sujetos de derecho; promoviendo trayectorias educativas contextualizadas, con una visión de educación integral y orientadas al desarrollo de aprendizajes para el siglo XXI, como la colaboración, la creatividad y el pensamiento crítico, permitiéndoles libremente vivir en comunidad, desplegando sus diversos proyectos de vida.

## Ejes de política para impulsar el cambio de paradigma

Para esto, tenemos un programa de medidas de largo plazo, que profundizan el rumbo que se ha comenzado a tomar y que entendemos que nos van a acercar a un cambio profundo del paradigma educacional, y este contempla los siguientes ejes de política:

- Política de Reactivación Educativa Integral “Seamos Comunidad”.
- Fortalecimiento de la Educación Pública
- Política Nacional de Educación en Afectividad y Sexualidad Integral.

- Nuevo Sistema de Acompañamiento y Evaluación.
- Fortalecimiento, reparación y desarrollo profesional de las y los trabajadores de la educación.
- Revisión del Currículum Nacional e institucionalización de los procesos de producción, implementación y evaluación curricular.
- Nuevo Trato en la Educación Superior con foco en la educación pública y la rearticulación del sistema de financiamiento.
- Nueva política de acceso y permanencia para la educación superior
- Fortalecimiento de la Educación Parvularia con foco en la equidad institucional y el bienestar y desarrollo integral.
- Reconocimiento y valoración de la diversidad y la inclusión sociocultural.
- Educación técnico profesional para el desarrollo humano sostenible del país y sus territorios.

<p><b>EJES DE POLÍTICA EDUCATIVA</b> (2022 - 2026)</p>	<p>Política de Reactivación Educativa Integral</p>	<p>Fortalecimiento de la Educación Pública</p>	<p>Política Nacional de Educación en Afectividad y Sexualidad Integral</p>
<p>Educación TP para el desarrollo sostenible</p>	<p>Reconocimiento de la diversidad y la inclusión sociocultural.</p>	<p>Nuevo Sistema de Acompañamiento y Evaluación</p>	<p>Revisión del Currículum Nacional</p>
<p>Fortalecimiento de la Educación Parvularia</p>	<p>Nueva política de acceso y permanencia para la educación superior</p>	<p>Nuevo Trato en la Educación Superior</p>	<p>Fortalecimiento, reparación y desarrollo de las y los trabajadores de la Educación</p>

Figura 2. Ejes de Política Educativa de MINEDUC, 2022-2026

### *Política de Reactivación Educativa Integral: "Seamos Comunidad"*

Como ya se ha mencionado, la pandemia ha producido consecuencias multidimensionales, por lo tanto, para abordarla, las soluciones deben ser integrales. La pandemia provocó efectos en la salud mental de las y los estudiantes y comunidades educativas, profundizó las brechas de aprendizajes, y generó diversas situaciones que aumentan la posibilidad de interrupción de las trayectorias educativas. Además, exhibió los problemas de desigualdad de conectividad e infraestructura escolar.

Para abordar estas problemáticas, desde el Ministerio de Educación hemos tomado la decisión de organizar una respuesta integral, que se haga cargo de los desafíos que surgen en el contexto de la pandemia que aún estamos enfrentando y a la vez permita proyectar un desafío de transformación mucho más profundo y de largo plazo. Para ello impulsamos una respuesta integral y estratégica a las necesidades educativas y de bienestar socioemocional que han emergido en las comunidades educativas durante la pandemia, articulando recursos y políticas en dimensiones prioritarias.

Desde esta política estamos tomando el punto de inflexión que ha generado la pandemia, como una oportunidad para romper las tendencias de desigualdad educativa y avanzar hacia el cambio del paradigma educativo, con un enfoque de articulación territorial e intersectorial y un fuerte protagonismo de las comunidades educativas.

Se organiza en 5 ejes que empujan la participación, motivan la intersectorialidad y buscan avanzar hacia un paradigma de educación integral e inclusivo:

1. Convivencia, bienestar y salud mental que atiende integralmente a los aspectos socioemocionales, de convivencia, equidad de género y salud mental en las comunidades educativas.
2. Fortalecimiento y Activación de Aprendizajes que fortalece la acción pedagógica de las comunidades educativas, poniendo a disposición recursos y estrategias curriculares y pedagógicas pertinentes para una respuesta efectiva e integral a los efectos de la pandemia en el aprendizaje. Este eje incluye Estrategias Nacionales de Aprendizaje, partiendo por la lectura y la escritura, el Desarrollo Profesional y el Plan Nacional de Tutorías.
3. Revinculación y garantía de Trayectorias Educativas el cual implementará un de garantía de la continuidad y trayectoria educativa integral, con expresión nacional, regional, territorial y en cada centro educativo, poniendo especial énfasis en el acceso, revinculación, retención y acompañamiento para la finalización de estudios de aquellos estudiantes excluidos/as de la educación formal o en potencial interrupción de su trayectoria educativa.
4. Transformación digital y conectividad que, mediante la consolidación del uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación, de la colaboración docente y de la innovación pedagógica, asegurará recursos tecnológicos con fines pedagógicos, conectividad y desarrollo de las capacidades de las comunidades educativas para su utilización.
5. Plan Nacional de Infraestructura que se enfoca en mejorar la infraestructura de la educación pública del país, aumentando su capacidad de matrícula y sus condiciones de habitabilidad.

La Política de Reactivación Educativa Integral, lejos de ser una política meramente reactiva, es profundamente transformadora, porque en el actual contexto social, para reactivar, debemos transformar: no hay otro camino. En este sentido, esta política es la manifestación más inmediata del cambio de paradigma, es la avanzada en la medida en que se inspira en garantizar el derecho

a la educación (a través de promover climas seguros, sanos y libres de violencia, infraestructura y conectividad para todas y todos) , reconoce y fortalece a trabajadores de la educación (a través de instancias de desarrollo profesional, redes de innovación y estrategias para abordar el bienestar de trabajadores), promueve nuevas formas de acompañamiento a comunidades educativas e impulsa aprendizajes integrales en las y los estudiantes.

### *Fortalecimiento de la Educación Pública*

La Educación Pública cumple un rol clave para los distintos sistemas educativos del mundo. Es la que se encarga de asegurar el acceso a la educación a todas y todos los integrantes de la sociedad, independiente de su condición económica, étnica, religiosa, de género, etc.

Asimismo, la educación pública busca tejer la integración y la cohesión social desde la enseñanza de los valores de una sociedad, como lo son la democracia, los derechos humanos y la justicia social. La educación es el espacio en donde la diversidad de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos que componen la sociedad, se conocen, se vinculan y aprenden entre sí.

En ese marco es que una política de fortalecimiento a la educación pública es tan importante para este país. Por esta y muchas otras razones hubo un amplio acuerdo. La ley 21.040 que crea el nuevo sistema de educación pública es una de las transformaciones más estructurales y profundas que ha tenido no solo nuestro sistema educacional, sino el estado en general

En este sentido, impulsaremos el fortalecimiento y la expansión de la educación pública, parvularia y escolar, lo que implica continuar con el proceso de desmunicipalización e instalación de la Nueva Educación Pública corrigiendo los problemas identificados. Si bien se han observado avances desde la instalación de los primeros Servicios Locales de Educación Pública el año 2018, la implementación de esta ley (21.040) también ha presentado importantes dificultades, quedando aún importantes problemas por resolver, que pretendemos reparar con iniciativas legislativas, cuya finalidad es la de fortalecer la educación pública que nuestro país merece.

### *Política Nacional de Educación en Afectividad y Sexualidad Integral*

Los episodios recientes de violencia de género han exhibido la urgencia de una educación sobre afectividad y sexualidad integral. Entendemos que estos episodios no son nuevos, y que fundamentalmente encuentran sus raíces en los cimientos de una cultura que reproduce estereotipos de género. Para ello, desarrollaremos una Política Nacional de Educación en Afectividad y Sexualidad Integral para todos los niveles de la enseñanza como pilar de una educación igualitaria, lo que implica considerar la educación afectiva y sexual como un derecho humano, y como la principal herramienta para construir una educación libre de todo tipo de violencias. La política considera la elaboración de propuesta y contenidos curriculares y formación inicial docente y desarrollo profesional con enfoque de género.

### ***Nuevo Sistema de Acompañamiento y Evaluación.***

El cambio de paradigma educativo se juega en gran medida en cómo podemos impactar el núcleo pedagógico y las experiencias de aprendizaje de las y los estudiantes. Para esto es central repensar el sentido y la forma que hoy tiene la evaluación y el acompañamiento del sistema educativo.

Para esto propondremos una reformulación al Sistema de Aseguramiento de la Calidad, con el propósito de promover un tipo de acompañamiento y evaluación que fomente el mejoramiento continuo, que resguarde el derecho a la educación, y que fortalezca el desarrollo de capacidades, la profesionalización, y el acompañamiento en distintos niveles del sistema educativo a lo largo de la trayectoria educativa

### ***Revisión del Currículum Nacional e institucionalización de los procesos de producción, implementación y evaluación curricular.***

Realizaremos una revisión de la priorización curricular para avanzar hacia un desarrollo curricular más flexible, pertinente y sensible a la diversidad cultural del país, promoviendo además la interdisciplinariedad. Esto implica aprender de la experiencia de priorización curricular y evaluar mecanismos que permitan integrar aprendizajes. De esta forma, se podrá avanzar en la superación tanto de la saturación como de la fragmentación curricular.

Esta política, a mediano y largo plazo, implica también revisar el currículum nacional, de manera que este pueda responder a los desafíos ambientales, tecnológicos, económicos, de igualdad de género, de inclusión, de memoria y derechos humanos, entre otros fenómenos sociales y culturales que constituyen desafíos del siglo XXI. Para el desarrollo de una posible reforma curricular se requerirá de procesos participativos que aseguren la vinculación y pertinencia con los territorios, entre los que se encuentra el desarrollo de un Congreso Pedagógico y Curricular, con foco en la discusión pedagógica, curricular y evaluativa.

Durante esta administración se buscará institucionalizar los procesos de construcción, desarrollo y evaluación curricular, con el objetivo de garantizar la participación de las comunidades educativas y la sociedad, así como de avanzar hacia políticas curriculares más coherentes, responsables y articuladas. Como bien señala el Informe de la Mesa de Desarrollo Curricular (2016), es necesaria la estabilidad de las políticas curriculares en relación a los cambios gubernamentales para asegurar la sostenibilidad de los procesos formativos y el desarrollo de capacidades técnicas y profesionales.

### ***Fortalecimiento, reparación y desarrollo de las y los trabajadores de la educación***

Nuestro compromiso es construir un nuevo trato del Estado con sus profesionales de la educación y esto consiste en incrementar la participación de las comunidades educativas y devolver a la educación al espacio de diálogo y encuentro social. Mucho tiempo hemos dejado de lado a los principales actores de la educación, por lo que la reparación y el desarrollo de la confianza profesional es una línea de acción estratégica para alcanzar la educación que deseamos.

Buscamos descomprimir, apoyar y articular el ejercicio docente en Chile y transitar desde un modelo de rendición de cuentas a un sistema con menos burocracia y más apoyo a las escuelas y sus profesionales.

Reforzar el protagonismo de profesionales de la educación también implica abordar el actual déficit de profesionales de la educación, haciendo más atractivas las carreras de pedagogía, mejorando su retención y distribución geográfica de la oferta; fortaleciendo y expandiendo los programas de inducción y mentorías, para hacer frente al abandono de docentes noveles; y mejorando las condiciones laborales de la docencia.

Por esto, reforzaremos el profesionalismo, para favorecer el cambio pedagógico, mejorando sus condiciones laborales, en un proceso de diálogo, reparación y confianza profesional.

### *Nuevo Trato en la Educación Superior con foco en la educación pública, y la rearticulación del sistema de financiamiento.*

La mercantilización de la educación superior ha generado importantes distorsiones que han llegado incluso a desnaturalizar el proceso educativo. Un proceso que ha implicado una ausencia de horizonte claro, provocando una alta dependencia al financiamiento vía aranceles, una hegemonía privada en la matrícula, acarreado importantes problemas de pertinencia y calidad, irregularidades económicas, profesionales subempleados, producción y reproducción de desigualdades por medio de circuitos sociales institucionalmente diferenciados, junto al hecho de que muchas veces la educación superior no tenga vinculación con los desafíos que tenemos como país y ni siquiera con el mercado laboral.

En este contexto, nos hemos planteado avanzar en la garantía del derecho a la educación. Un derecho que debe estar, al mismo tiempo, estrechamente vinculado con el modelo de desarrollo y de sociedad que buscamos como país. Para ello, resulta una tarea fundamental el fortalecimiento y expansión de la educación pública, gratuita y de calidad integral, tanto a nivel universitario como técnico-profesional, asegurando una base de recursos que permita el crecimiento y consolidación de las instituciones estatales.

Estas transformaciones deben ir de la mano de una rearticulación del financiamiento a la educación superior, resolviendo las consecuencias negativas de la mala política pública que ha constituido el endeudamiento por estudiar. Para ello, debemos avanzar en la condonación de las deudas educativas, diseñar un sistema de financiamiento de reemplazo de los créditos estudiantiles, junto con realizar ajustes a la política de gratuidad.

### *Nueva política de acceso y permanencia para la Educación Superior*

La profunda segmentación en las posibilidades de acceso y permanencia a la educación debe ser enfrentada con una política afirmativa y explícita en esta materia, que impulse de manera decidida el crecimiento de la educación superior pública con un foco en la incorporación masiva de estudiantes de los sectores más postergados de la sociedad. Una nueva política de acceso supone, además, el estudio y desarrollo de nuevos criterios e instrumentos de admisión, revisando los instrumentos de acceso existentes para que cumplan un rol diagnóstico y de apoyo a las diferentes trayectorias educativas y laborales. Con todo, estas medidas deben considerar los diferentes contextos y trayectorias educativas de cada estudiante, como también la diversidad de instituciones que componen la educación superior (Universidades, Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales).

### *Fortalecimiento de la Educación Parvularia con foco en la equidad institucional y el bienestar y desarrollo integral.*

La evidencia señala que las principales brechas educativas se comienzan a cimentar desde el nivel de la educación parvularia. Asumiendo este profundo desafío, se encuentra en etapa de diseño una política integral de fortalecimiento de la Educación Parvularia en tres ejes estratégicos: equidad institucional, calidad integral y expansión de la educación pública.

Con la firme convicción de que niños y niñas de nuestro país deben tener acceso a una educación parvularia pública, de calidad y gratuita; y en coherencia con los principios que nutren y sostienen el programa del gobierno.

Los principales desafíos que abordaremos para la educación parvularia, tienen que ver con cómo equiparar el financiamiento y condiciones de establecimientos que reciben aportes del Estado, fortalecer el nivel de transición, optimizar el plan de certificación oficial de establecimientos y ampliar la cobertura.

Estos desafíos se expresan a través de una hoja de ruta que presenta la Subsecretaría de Educación Parvularia que presenta las siguientes 11 medidas:

1. Avanzar en equiparar el financiamiento de los establecimientos educativos que reciben aportes del Estado.
2. Avanzar en equiparar las condiciones laborales, salariales y pedagógicas de la red de establecimientos de educación parvularia que reciben financiamiento público: VTF, Integra, Junji y Servicios Locales de Educación Pública.
3. Implementar el Plan de retorno integral para educación parvularia.
4. Universalizar y fortalecer el nivel Transición en las escuelas y colegios a través del Plan Más y Mejor Kinder.
5. Optimizar el plan para la certificación oficial de los establecimientos que reciben aportes del Estado.
6. Fortalecer las competencias profesionales de directoras, educadoras y técnicos.
7. Resguardar la pertinencia del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) para la educación parvularia.
8. Fortalecer la gestión curricular, desde la sala cuna al nivel Transición, colocando el foco en la activación de los aprendizajes y el bienestar integral.
9. Consolidar un sistema de información eficiente para el nivel.
10. Continuar ampliando la cobertura en el sistema educativo a través del Programa Más Aulas Verdes.
11. Fortalecer la presencia del nivel en la implementación de los Servicios Locales de Educación Pública.

Para revisar más detalles se invita a revisar su hoja de ruta (<https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/06/hoja-de-ruta-educacion-parvularia-2022-2026.pdf>)

### *Reconocimiento, valoración de la diversidad y la inclusión sociocultural.*

Durante muchos años, y aún en la actualidad, en nuestro sistema educacional se siguen perpetuando prácticas de exclusión en educación. La sociedad chilena es diversa, reconocer que esto es la norma, y no la excepción, es fundamental para cultivar la cohesión social y una convivencia democrática. El sistema debe avanzar hacia la educación inclusiva, valorando el enriquecimiento que se obtiene al reconocer la diversidad y entendiendo la inclusión como un proceso dinámico que permite identificar y eliminar barreras que limitan la presencia, participación, permanencia y logros de los y las estudiantes.

Los avances que proyectamos en torno a la educación inclusiva buscan asegurar el acceso, la presencia, eliminar barreras para la participación, promover la permanencia y el progreso a través del fortalecimiento de los equipos de aula, profundizando en propuestas educativas interculturales que promuevan el plurilingüismo y reconozcan a pueblos originarios, culturas migrantes, culturas nómades y cultura sorda.

### *Educación técnico profesional para el desarrollo humano sostenible del país y sus territorios.*

Nuestro gobierno se ha propuesto avanzar decididamente hacia un nuevo modelo de desarrollo, con mayor justicia social y en armonía con el cuidado del medio ambiente. Este nuevo modelo de desarrollo requiere, a su vez, de una nueva mirada a la educación técnico-profesional, que busque el bienestar sustantivo de estudiantes y comunidades; respondiendo a las necesidades económicas, sociales y de sustentabilidad de los territorios; y sustentada en los principios de igualdad sustantiva de género y trabajo decente.

Desde allí, los y las comunidades educativas técnico profesionales podrán aportar al desarrollo humano sostenible del país y sus territorios, dejando atrás la mirada instrumental de una formación centrada solo en la generación de capital humano. Esto implica una mirada intersectorial respecto a la educación técnico profesional, que considere al trabajo como un espacio de participación social, y que se cimiente en importantes transformaciones en el currículum, la formación docente, y la vinculación entre las comunidades educativas sus territorios, el mundo del trabajo y el medioambiente.

Claves para el cambio de paradigma	Ejes de política educativa y medidas asociadas más importantes
<p>Reforzar la educación como un derecho social, con foco en la justicia educativa, con la educación pública en el centro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Política de Reactivación Educativa Integral (revinculación y garantía de trayectorias educativas; Transformación digital y conectividad; plan nacional de infraestructura)</li> <li>• Fortalecimiento y expansión de la Educación Pública (mejoras proyectos de ley: calendario, FAEP, traspaso, gobernanza)</li> <li>• Nuevo Trato en Educación Superior (condonación deudas estudiantiles y fortalecimiento y expansión de la educación superior pública)</li> <li>• Fortalecimiento de Educación Parvularia (avanzar en equiparar el financiamiento de los establecimientos educativos que reciben aportes del Estado)</li> <li>• Reconocimiento y valoración de la diversidad y la inclusión sociocultural (fortalecer propuesta educativa intercultural, ajuste PIE)</li> <li>• Política Nacional de Educación en Afectividad y Sexualidad Integral (jornadas de educación no sexista, proyecto de ley)</li> </ul>
<p>Reconocimiento y desarrollo de la profesionalidad de trabajadores de la educación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento, fortalecimiento y desarrollo de las y los trabajadores de la educación (reparación deuda histórica; fortalecimiento de las pedagogías y abordaje del déficit docente; fin doble evaluación docente; diseño de carrera directiva para establecimientos públicos)</li> <li>• Política de Reactivación Educativa Integral (eje convivencia, bienestar y salud mental: formación y cuidado en salud mental para docentes, asistentes de la educación, equipos multiprofesionales y directivos)</li> <li>• Fortalecimiento de la Educación Parvularia (avanzar en equiparar las condiciones laborales, salariales y pedagógicas de la red de establecimientos de educación parvularia que reciben financiamiento público y fortalecer las competencias profesionales de directoras, educadoras y técnicos)</li> <li>• Política Nacional de Educación en Afectividad y Sexualidad Integral (formación inicial y desarrollo profesional docente con enfoque de género)</li> </ul>
<p>Sistema de Acompañamiento y Evaluación con enfoque formativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nuevo Sistema de Acompañamiento y Evaluación con foco en aprendizajes integrales, mejora continua y desarrollo de capacidades locales (diseño de un nuevo sistema de evaluaciones de carácter formativo; diseño de un Sistema de Acompañamiento para la Mejora del Aprendizaje y el Desarrollo Integral)</li> <li>• Política de Reactivación Educativa Integral (Estrategia Nacional de Aprendizaje con foco en aprendizajes integrales y desarrollo profesional de trabajadores y trabajadoras de la educación)</li> </ul>
<p>Currículum flexible, integral y contextualizado para el desarrollo de aprendizajes que respondan a los desafíos del siglo XXI.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nuevo Sistema de Acompañamiento y Evaluación para la Mejora del Aprendizaje y el Desarrollo Integral (renovación del currículum con un enfoque pedagógico; Congreso pedagógico)</li> <li>• Política de Reactivación Educativa Integral (Estrategia Nacional de Aprendizaje con foco en aprendizajes integrales)</li> <li>• Educación para el Desarrollo Sostenible (educación para un nuevo modelo de desarrollo centrado en el cuidado del medio ambiente como eje central en el marco de reforma a bases curriculares)</li> <li>• Reconocimiento y valoración de la diversidad y la inclusión sociocultural</li> <li>• Política Nacional de Educación en Afectividad y Sexualidad Integral (elaboración de propuesta y contenidos curriculares sobre Educación Sexual)</li> </ul>

## Agenda legislativa para impulsar el cambio de paradigma

A continuación, se presenta la agenda legislativa con respecto a la tramitación de proyectos de ley de la agenda propia del Ministerio de Educación y otros que han sido continuados o patrocinados por el Ministerio.

### *Agenda propia: proyectos de ley presentados por el MINEDUC.*

- Proyecto de ley prórroga aranceles regulados: modifica la entrada en vigencia para el año 2024, los aranceles regulados, derechos básicos de matrícula y cobros por concepto de titulación o graduación, para las instituciones de educación superior que acceden a la gratuidad.
- Proyecto de Ley Miscelánea: contiene modificaciones para la implementación de los Servicios Locales de Educación (posposición del traspaso del servicio educativo y facultades de la Dirección de Educación Pública para la implementación del SLEP); suspensión Evaluación Docente e instrumentos del Sistema de Desarrollo Profesional Docente durante 2022 y 2023; agilización de planes de retiro para profesionales y asistentes de la educación; y levantamiento de suspensión de retención de la subvención.
- Fortalecimiento de la Educación Pública: a través de 3 mecanismos (Proyecto de Ley Miscelánea ya descrito, Decreto y Proyecto de Ley), se modifican los siguientes aspectos referidos a la Ley N°21.040: optimización del uso y recursos asociados al Fondo de Apoyo a la Educación Pública (FAEP); asegurar las condiciones para un mejor proceso de traspaso educativo; mejorar la gobernanza del Sistema de Educación Pública.
- Reformulación al Sistema de Aseguramiento de la Calidad: Transformar la lógica de mejoramiento educativo a la base del actual SAC, más centrada en la rendición de cuentas y la responsabilización de los establecimientos que en el acompañamiento para el mejoramiento educativo. La reforma a este sistema buscará resguardar el derecho a la educación, el monitoreo del sistema en su conjunto, velando por el desarrollo de capacidades y el acompañamiento a las comunidades educativas para la mejora integral.
- Proyecto Educación en Afectividad y Sexualidad Integral: propuesta de política curricular que considere la educación en afectividad y sexualidad en todos los niveles educativos, y permita el desarrollo de conocimientos pertinentes, basados en evidencia y actualizados sobre las distintas dimensiones de la educación en afectividad y sexualidad integral. Incluye una política de formación inicial y a comunidades educativas.
- Modificaciones al Estatuto Docente - eliminación Doble Evaluación: eliminación de la Evaluación de Desempeño Docente establecida en el Estatuto Docente, para los profesionales de la educación del sector público, manteniendo las evaluaciones del Sistema de Desarrollo Profesional Docente.
- Educación superior, reestructuración del financiamiento y condonación deuda educativa: plan de condonación para la deuda educativa; nuevo sistema de financiamiento transitorio, ajustes a la gratuidad y aumentar el financiamiento basal para el fortalecimiento y expansión de la educación superior pública.
- Reparación deuda histórica docente: Determinación del procedimiento de reparación de deuda histórica a profesionales de la educación.

### *Tramitaciones de proyectos de ley en curso con apoyo de MINEDUC*

- Modifica requisitos de ingreso a carreras de pedagogía: proyecto para que los requisitos de ingreso a carreras de pedagogía actuales sean exigibles hasta el año 2025 y que los requisitos de ingreso a pedagogías en régimen, esto es a partir de 2026, se reemplacen por los establecidos para ser aplicados entre 2023 y 2026. Ante el escenario de déficit docente, indicaciones MINEDUC van en la línea de generar acciones de incentivo, atracción y retención de estudiantes de pedagogía.
- “Ley José Matías”: modifica normativa para otorgar más facultades de promoción, prevención, sanción y reparación, a los establecimientos frente a cualquier tipo de discriminación, violencia y abuso escolar. Se incluye la obligatoriedad de los Consejos Escolares en todos los establecimientos con atribuciones para definir de forma participativa los protocolos internos de convivencia, junto con normar sobre la multidisciplinariedad de los Equipos de Convivencia Escolar.
- Proyecto de ley para modificar efectos de deuda educativa por educación superior: se modifican efectos tales como; imprescriptibilidad del CAE, facultad de aplicar deducciones al sueldo, requisito de “estar al día” para acceder a rebajas de tasa de interés, imposibilidad de entregar financiamiento por parte del Estado, y terminar con la exigencia de un mandato especial, delegable e irrevocable para aplicar descuentos a las remuneraciones.
- Proyecto de ley para la inclusión y atención integral de personas en el espectro autista: tiene como objeto promover en igualdad de condiciones la inclusión social de personas en el espectro autista, desde una perspectiva integral e interdisciplinaria. En educación, esto implica hacer los ajustes necesarios para que los establecimientos e instituciones educativas entreguen una formación inclusiva, así como también, brindar formación y acompañamiento a las comunidades para que orienten su gestión educativa hacia la atención a la diversidad y a las particularidades de los/as estudiantes en esta condición.
- Proyecto de ley para asegurar conectividad a los/as estudiantes y acceso a internet: define el derecho a la equidad educativa y conectividad digital de los/as estudiantes, responsabilizando al Estado de garantizar condiciones y alfabetización digital a las comunidades educativa.

claves para el cambio de paradigma	Proyecto ley Agenda MINEDUC	Proyectos de ley patrocinados (mociones)
<p>Reforzar la educación como un derecho social, con la educación pública en el centro, con foco en la justicia educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecimiento de la Educación Pública</li> <li>• Restructuración financiamiento ESUP - Condonación deuda educativa</li> <li>• Boletín 14.997-04 Prorroga aranceles regulados</li> <li>• Boletín 15.153-00 "Ley miscelánea"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyecto de ley que interpreta la ley N 19.496 y modifica otras normas legales (modificación efectos deuda educativa por educación superior) (moción de interés Mineduc).</li> <li>• Boletín 13.893-04 Modifica la ley General de Educación y la ley Sobre subvención del Estado a establecimientos educacionales, para reforzar la normativa sobre convivencia escolar, considerando el respeto de la identidad sexual y de género, y sancionar toda forma de discriminación basada en estas circunstancias (LEY JOSÉ MATÍAS) (moción de interés Mineduc).</li> <li>• Boletín 13.053-04 Proyecto de ley que interpreta la ley N 19.496 y modifica otras normas legales (modificación efectos deuda educativa por educación superior) (moción de interés Mineduc).</li> <li>• Boletín 14.310-35 Refundido con: 14.549-35 Establece, promueve y garantiza la atención médica, social y educativa, así como la protección e inclusión de las personas con la condición del espectro autista, u otra condición que afecte el neurodesarrollo (moción intersectorial)</li> <li>• Boletín 14.579-04 Refundido con: 13.482-04 Modifica diversos cuerpos legales para asegurar la conectividad de los estudiantes y el acceso a Internet como herramienta esencial en el derecho a la educación (moción intersectorial)</li> </ul>
<p>Reconocimiento y desarrollo de la profesionalidad de trabajadores de la educación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eliminación de la doble evaluación docente</li> <li>• Reparación deuda histórica docente</li> <li>• Boletín 14.151-04 Modifica los requisitos de ingreso a carreras de pedagogía, establecidos en el artículo 27 bis de la ley N°20.129 y en el artículo trigésimo sexto transitorio de la ley N°20.903</li> <li>• Boletín 15.153-00 "Ley miscelánea"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Boletín 14.310-35 Refundido con: 14.549-35 Establece, promueve y garantiza la atención médica, social y educativa, así como la protección e inclusión de las personas con la condición del espectro autista, u otra condición que afecte el neurodesarrollo (moción intersectorial).</li> </ul>

Claves para el cambio de paradigma	Proyecto ley Agenda MINEDUC	Proyectos de ley patrocinados (mociones)
Sistema de Acompañamiento y Evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Reformulación Sistema de Aseguramiento de la Calidad</li> </ul>	
Currículum flexible, integral y contextualizado para el desarrollo de aprendizajes que respondan a los desafíos del siglo XXI.	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Eliminación de la doble</li> <li>*Educación en Afectividad y Sexualidad Integral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Boletín 13.893-04 Modifica la ley General de Educación y la ley Sobre subvención del Estado a establecimientos educacionales, para reforzar la normativa sobre convivencia escolar, considerando el respeto de la identidad sexual y de género, y sancionar toda forma de discriminación basada en estas circunstancias (LEY JOSÉ MATÍAS)</li> <li>* Boletín 14.310-35 Refundido con: 14.549-35 Establece, promueve y garantiza la atención médica, social y educativa, así como la protección e inclusión de las personas con la condición del espectro autista, u otra condición que afecte el neurodesarrollo (moción intersectorial)Establece, promueve y garantiza la atención médica, social y educativa, así como la protección e inclusión de las personas con la condición del espectro autista, u otra condición que afecte el neurodesarrollo (moción intersectorial)</li> <li>*Boletín 14.579-04 Refundido con: 13.482-04 Modifica diversos cuerpos legales para asegurar la conectividad de los estudiantes y el acceso a Internet como herramienta esencial en el derecho a la educación (moción intersectorial)</li> </ul>

Figura 8. Agenda legislativa-participativa bajo el paraguas de las 4 claves del cambio de paradigma educativo

**E.**

## **Abriendo camino al cambio de paradigma**



El momento histórico que vivimos como civilización actualmente demanda de la educación importantes respuestas. Las problemáticas medioambientales, las transformaciones de las tecnologías, las crisis políticas, las desigualdades sociales, los episodios de violencia y los masivos problemas de salud mental, bienestar y convivencia, nos han reafirmado que la crisis que vivimos es de humanidad y sentido. Esto demanda de la educación una renovación importante con respecto a sus enfoques y sentidos, y por lo mismo, para abordar esta crisis, no podemos centrar nuestros esfuerzos en dotar de conocimientos técnicos tradicionales a las y los estudiantes, sino que es más importante que nunca desarrollar herramientas de construcción de sentido, de sensibilidad social y de cultivo de la vida: para relacionarnos con el medioambiente, con los demás y con nosotros mismos (Naranjo, 2014; UNESCO, 2021).

El mundo de hoy demanda que nos relacionemos con fraternidad, para lograr acuerdos ciudadanos, con el propósito de mejorar las condiciones de vida de todas las y los ciudadanos, y fundamentalmente para poder seguir prolongando nuestra posibilidad de vivir en el planeta, para el bienestar de todos y todas nosotros como seres humanos (UNESCO, 2021).

El actual escenario global y en particular el de nuestro país que se ha caracterizado por una fuerte crisis de legitimidad de las instituciones, - y que fue agudizada por las consecuencias de la pandemia- está exigiendo un cambio de paradigma educativo. Un paradigma educativo que promueva la participación y el diálogo, que reconozca a las distintas culturas, que se enfoque en el desarrollo humano y personal (socioemocional), que promueva la vida en comunidad, la empatía y el respeto por los derechos humanos, que nos ayude a cuidar de nuestro medioambiente, que fomente la igualdad de género y la erradicación de la violencia, y que nos ayude a promover la justicia y la cohesión social. Fundamentalmente que nos haga pensar, sentir y actuar en colectivo, para desarrollar una buena convivencia (Naranjo, 2014),

Necesitamos pensar colaborativamente los principios del sistema como también nuestras prácticas en las comunidades educativas.

Necesitamos un nuevo tipo de relación del el Estado y sus instituciones con la ciudadanía, y en educación particularmente necesitamos construir una relación con el sistema educativo que se base en la garantía, el apoyo y acompañamiento, la participación y la confianza. Pero también necesitamos nuevos enfoques educativos que impacten en las realidades técnico-pedagógicas y humanas de las comunidades. Para esto las y los necesitamos a todos y todas, no solo para seguir realizándonos preguntas, sino que sobre todo para llegar a respuestas en conjunto.

Estamos convencidos de que las 4 claves del cambio de paradigma educativo que proponemos para el sistema educacional chileno, que se expresan en ejes de política educativa e iniciativas legislativas, van en la dirección de poder dar respuesta a estas problemáticas que nos ha dibujado naturalmente el siglo XXI.

La historia nos ha demostrado que las crisis se abordan logrando acuerdos amplios en colectivo, y esto se logra escuchando y reconociendo al otro como un legítimo otro que guarda un saber acumulado sobre la labor que desempeña . Esas serán nuestras brújulas para la educación que queremos construir.

**F.**

## **Referencias bibliográficas**



Acción Colectiva. (2021a). *Hacia una Revolución Pedagógica desde la sala de clases. Tenemos que hablar de Educación.*

Acción Colectiva. (2021b). *La revolución educativa que las comunidades piden. Tenemos que hablar de Educación.*

Acción Colectiva. (2021c). *Sueños y anhelos de las comunidades educativas para la educación en Chile: Voces de las comunidades educativas. Tenemos que hablar de Educación.*

Acuña, F. (2013). Trabajo y subjetividad docente en el Chile neoliberal : un diálogo entre la investigación académica y los nuevos movimientos docentes. En R. Cornejo, L. Castañeda, W. Abarca, F. Acuña, C. P. de Educación, C. Diatriba, & M. por la unidad Docente (Eds.), *Trabajo Subjetividad Docente en el Chile Neoliberal* (pp. 83–102). Facultad de Ciencias Sociales: Red Estrado.

Acuña, F. (2015). Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 7–26. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100001>

Almeida, F., & Simoes, J. (2019). The Role of Serious Games , Gamification and Industry 4.0 Paradigm. *Contemporary Educational Technology*, May. <https://doi.org/hpps://doi.org/10.30935/cet.554469>

Anderson, G., & Cohen, E. G. (2018). *The New Democratic Professional in Education: Confronting Markets, Metrics, and Managerialism.* Teachers College Press.

Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., & Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 07–26. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300001>

Armengol, G. M., & Araya, M. B. (2018). Hacia una educación no sexista: tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación. *Revista Nomadías*, 26, 45–67. <https://doi.org/https://doi.org/10.5354/no.v0i26.52440>

Avalos, B. (1998). School-based teacher development. The experience of teacher professional groups in secondary schools in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 14(3), 257–271. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00040-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00040-1)

Avalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En E. Tenti Fanfani (Ed.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI.* UNESCO, IPE y Fundación OSDE.

Ávalos, B., & Bellei, C. (2019). Recent Education Reforms in Chile: How Much of a Departure from Market and New Public Management Systems? En C. Ornelas (Ed.), *Politics of Education in Latin America: Reforms, Resistance and Persistence.* Comparative and International Education: Diversity of Voices. <https://doi.org/10.1163/9789004413375>

Ávalos, B., Flores, M. A., & Araneda, S. (2022). Battling to keep education going: Chilean and Portuguese teacher experiences in COVID-19 Times. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 28(2), 131–148. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2012758>

Atria, F. (2014). *Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público.* LOM Ediciones

Ayala, J. S. (2009). Blended learning as a new approach to social work education. *Journal of Social Work Education*, January, 37–41. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5175/JSWE.2009.200700112>

Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, FCDO, USAID, & Gates, F. B. y M. (2022). El estado de la pobreza de aprendizaje global: Actualización 2022. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/original/Learning-poverty-report-2022-06-21-final-V7-0-conferenceEdition.pdf>

Banco Mundial, UNICEF, & UNESCO. (2022). Dos años después. Salvando a una generación. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/ Grupo Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/09951910622227657/pdf/IDU0ee485f500c82d042e60a8a80732ab3beacab.pdf>

Barrera, J., Saura-mas, S., Blanco, A., & Saura-mas, S. (2018). Transperformative education: Toward a new educational paradigm based on transdisciplinarity and artistic performativity. 4027(May). <https://doi.org/10.1080/02604027.2018.1463761>

Beane, J. A. (2005). La Integración del currículo: el diseño del núcleo de la educación democrática. En Educación infantil y primaria. Ediciones Morata.

Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 325–345. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>

Bellei, C. (2015). El gran experimento: Mercado y privatización de la educación en Chile. LOM Ediciones.

Bellei, C. (2020). Educación para el siglo XXI, en el siglo XXI. ¿Tomamos el tren correcto? En Biblioteca del Congreso Nacional de Chile / Colección Senado (Ed.), Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno.

Bellei, C., & Morawietz, L. (2016). Contenido fuerte, herramientas débiles. Las competencias del siglo XXI en la reforma educativa chilena. En F. Reimers & C. Chung (Eds.), Enseñanza y Aprendizaje en el Siglo XXI: Metas, políticas educativas y currículo en seis países. Harvard Educational Press.

Bellei, C., & Muñoz, G. (2021). Modelos de regulación , políticas educacionales y cambios en el sistema educativo : un análisis de largo plazo del caso chileno . *Journal of Educational Change*, 1130430(August). <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>

Bellei, C., Osses, A., & Valenzuela, J. (2010). Asistencia técnica educativa: De la intuición a la evidencia. Editorial Ocho libros.

Biblioteca del Congreso Nacional. (2022). Ley 21.430 Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia. <https://bcn.cl/2yib>

Biblioteca del Congreso Nacional. (2018). Decreto 67. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación, y promoción y deroga todos los decretos exentos N°511 de 1997, n° 112 de 1999 y n° 83 de 2001, todos del ministerio de Educación. Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>

Brunner, J. J., & Del Canto, C. (2018). Gobernanza y control de calidad en una variedad de capitalismo académico de alto privatismo: El caso de Chile. En H. Monarca & M. Prieto (Eds.),

Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica. Dykinson. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/685655/calidad\\_monarca\\_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/685655/calidad_monarca_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Buchanan, J., Allais, S., Anderson, M., Calvo, R. A., Peter, S., & Pietsch, T. (2020). The futures of work: what education can and can't do [Background paper for The Futures of Education iniciativa]. UNESCO.

Cabalin, C. (2012). Neoliberal education and student movements in Chile: Inequalities and Malaise. *Policy Futures in Education*, 10(2), 219–228. <https://doi.org/10.2304/pfie.2012.10.2.219>

Cairns, L. (2013). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. *British Journal of Educational Studies*, 61(1), 121–123. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.768826>

Castillo, V., & Salgado, V. (2018). Un desarrollo curricular inclusivo: Justicia social y diferencias frente a la idea del mínimo cultural común. En A. Arratia & L. Osandón (Eds.), *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*. Unidad de Curriculum y Evaluación (MINEDUC) UNESCO.

CEPAL, & UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19, CEPAL-UNESCO. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)

CIAE-UCHILE, CEPPE-UC, & Elige Educar. (2021). Situación de Docentes y Educadores en Contexto de Pandemia: Necesidades y proyecciones para la labor docente en el marco del escenario sanitario vigente. [https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/08/Resultados\\_EncuestaEEcovid\\_web\\_rev-1.pdf](https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/08/Resultados_EncuestaEEcovid_web_rev-1.pdf)

CIAE, Centro Eduinclusiva, & Eduglobal. (2020). COVID-19 Nuevos Contextos, Nuevas Demandas y Experiencia Docente en Chile. La enseñanza vivida por 2.205 docentes de establecimientos educacionales del país. <http://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2020/10/CIAE-COVID-VFinal-1.pdf>

Comunidad Mujer. (2017). *Mujer y trabajo: Brecha de género en STEM, la ausencia de mujeres en Ingeniería y Matemáticas*.

Corvalán, J., Carrasco, A., & García-huidobro, J. E. (2016). *Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad*. Centro UC, Estudios de Políticas y Prácticas en Educación - CEPPE, Ediciones UC.

Corvalán, J., & García-Huidobro, J. E. (2016). *Educación y Mercado: El caso Chileno*. En J. Corvalán, A. Carrasco, & J. E. García-Huidobro (Eds.), *Mercado Escolar y Oportunidad Educacional: Libertad, Diversidad y Desigualdad*. Ediciones UC.

Cuesta, J. I., González, F., & Larroulet Philippi, C. (2020). Distorted quality signals in school markets. *Journal of Development Economics*, 147 (October 2019), 102532. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2020.102532>

Elige Educar. (2021). *15 propuestas de política pública para la profesión docente del Chile que viene*. Santiago de Chile.

Elliot, J. (1996). *La Investigación-Acción en Educación*. Morata.

Dirección de Educación Pública. (2018). *Bases para un Modelo de Apoyo Técnico Pedagógico en Educación Pública*. <https://educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2018/11/18.11.22-Bases-para-el-modelo-Apoyo-Técnico-Pedagógico.pdf>

Elige Educar, & Centro UC. (2022). Voces Docentes: Quinta versión de la encuesta nacional a profesores y profesoras de aula. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2022/07/voces-docentes-v.-elige-educar-y-cpp-uc.pdf>

Elige Educar. (2021). 15 propuestas de política pública para la profesión docente del Chile que viene. Santiago de Chile.

Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE. (2015). Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile de evaluación de los aprendizajes en Chile. Informe Equipo de Tarea para la revisión del SIMCE. 1–124. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisión-Simce.pdf>

Eroles, D. (2020). Experiencias locales de la educación pública. En Renca se vive la Educación Pública. Aprendiendo a construir comunidad. En M. T. Covera & G. Muñoz (Eds.), Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno. SENADO. [https://www.bcn.cl/portal/publicaciones/ediciones-bcn/detalle\\_libro?id=10221.1%2F78612](https://www.bcn.cl/portal/publicaciones/ediciones-bcn/detalle_libro?id=10221.1%2F78612)

España, A. (2022). Un terremoto educacional : estimación de la brecha que dejó el cierre de las escuelas. Horizontal Chile, 27. <https://horizontalchile.cl/assets/uploads/2022/04/Un-terremoto-educacional-estimación-de-la-brecha-que-dejó-el-cierre-de-las-escuelas.pdf>

Falabella, A. (2014). The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. Education Policy Analysis Archives, 22(70), 29. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>

Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda. Educação & Sociedade, 36(132), 699–722. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>

Falabella, A., & de la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. Estudios pedagógicos (Valdivia), 42(2), 395–413. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>

Falabella, A., & Opazo, C. (2014). Sistema de Aseguramiento de la Calidad y Procesos de Mejoramiento: una mirada desde la gestión educativa. Informe ejecutivo, 1–36. <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/330>

Fernandez, B., & Madrid, R. (2020). Profesionalización desde una perspectiva democrática: nudos críticos y propuestas para formación y desarrollo docente. En SENADO (Ed.), Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Figuroa, C., Straub, C., Villalobos, C., Araneda, S., & González, R. (2021). Situación de Docentes y Educadores en Contexto de Pandemia: Oportunidades para mejorar condiciones laborales y aprendizajes pedagógicos. CEPPE Policy Brief N°29, CEPPE UC.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional Capital. Transforming Teaching in Every School. Teachers College & Toronto: Ontario Principals.

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all. Corwin Press.

Harris, A. (2012). Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela. Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.

Hofflinger, A., & von Hippel, P. T. (2020). Missing children: how Chilean schools evaded accountability by having low-performing students miss high-stakes tests. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 127–152. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09318-8>

Hogar de Cristo. (2019). Del dicho al derecho. Modelo de calidad de escuelas de reingreso para Chile. Dirección Social Nacional

José Miguel, S., & Leihy, P. (2014). La poética del mejoramiento: ¿Hacia dónde nos han traído las políticas de calidad de la educación superior? *Estudios sociales*, 122, 125–191.

Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2005). Project-Based Learning. En R. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (Cambridge Handbook of the Learning Sciences) (pp. 1–2). Cambridge University Press. <https://doi.org/doi:10.1017/CBO9780511816833.020>

Kremerman, M., Páez, A., & Sáez, B. (2018). Endeudar para gobernar y mercantilizar: El caso del CAE (2020). Fundación SOL. [https://doi.org/https://fundacionsol.cl/cl\\_luzit\\_herramientas/static/adjuntos/6773/CAE%202021.pdf](https://doi.org/https://fundacionsol.cl/cl_luzit_herramientas/static/adjuntos/6773/CAE%202021.pdf)

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

López, V. (2018). Implicancias del cierre de escuelas en contextos de políticas de rendición de cuentas. *Propuestas para Políticas Inclusivas*. Centro de Investigación Educación Inclusiva.

Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12, 531–593.

Maturana, H. (1992). Emociones y lenguaje en educación y política. Centro de Educación del Desarrollo (CEO) Ediciones Pedagógicas Chilenas S. A.

MINEDUC. (2016). La Reforma Educacional está en marcha. Tu sueño, nuestro propósito. En Cuenta Pública. Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2022). Primer Informe Crédito con Aval del Estado: Características de la población deudora e impactos. Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Superior, Centro de Estudios MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile. (2016). Ley N°20.903 El Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, 105–128. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6>

Moon, Y. (2007). Education Reform and Competency-Based Education. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 337–341.

Moreira-Arenas, A., Ferreira-Pinto, I., Obregón-Reyes, J., & Quiero-Bastías, M. (2022). Claves para transformar el currículo en el sistema escolar chileno tras la pandemia. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, XXVI(74), 53–72. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5310>

Naranjo, C. (2014). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Editorial Cuarto Propio. National Academy of Science National. (1998). *Science Education Standards* (5a ed.). National Academy Press.

OCDE. (2019). Conceptual learning framework. Learning compass 2030. OECD Future of Education and Skills 2030. Concept Note. [www.oecd.org/education/2030-project](http://www.oecd.org/education/2030-project)

OECD. (2021). Schooling During a Pandemic. The experiencia and outcomes of Schoolchildren during the first round COVID-19 lockdowns. (W. Thorn & S. Vincent (eds.)). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c78681e-en>

Opazo, C., & Villalobos, C. (2022). Trayectorias y transiciones educativas en América Latina y el Caribe. Análisis desde un enfoque de género. En UNESCO (Ed.), Danzar en las Brumas: Género y juventudes en entornos desiguales en América Latina y el Caribe. UNESCO

Orellana, V., Guzmán, C., Bellei, C., Gareca, B., & Torres, F. (2017). Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación. Cuadernos de Investigación: Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior. [https://www.researchgate.net/publication/269107473\\_What\\_is\\_governance/link/548173090cf22525dcb61443/download%0Ahttp://www.econ.upf.edu/~reynal/Civil\\_wars\\_12December2010.pdf%0Ahttps://think-asia.org/handle/11540/8282%0Ahttps://www.jstor.org/stable/41857625](https://www.researchgate.net/publication/269107473_What_is_governance/link/548173090cf22525dcb61443/download%0Ahttp://www.econ.upf.edu/~reynal/Civil_wars_12December2010.pdf%0Ahttps://think-asia.org/handle/11540/8282%0Ahttps://www.jstor.org/stable/41857625)

Orellana, V., Miranda, C., Guajardo, F., Jara, C., Sanhueza, J. M., & Carvallo, F. (2018). Entre el mercado gratuito y la educación pública. Dilemas de la educación chilena actual. LOM Ediciones.

Pascual Medina, J., & Rodríguez Gómez, D. (2018). Accountability en Chile. Un Estudio Sociocrítico sobre Innovación Educativa y Control de la Docencia. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 11(2), 133–150. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.007>

Pino-Yancovic, M., & Ahumada, L. (2022). La indagación colaborativa. Perfiles educativos, 23, 153–168. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60049>

Pino, M., Oyárzun, G., & Salinas, I. (2016). Crítica a La Rendición De Cuentas: Narrativa De Resistencia Al Sistema De Evaluación En Chile. Cadernos CEDES, 36(100), 337–354. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171362>

Programa de Investigación de Género y Diversidad Sexual GEDIS. (2022). Mucho género que cortar: estudios para contribuir al debate sobre género y diversidad sexual en Chile (F. Miranda, C. Rojas, M. T. Rojas, M. Mandiola, N. Ríos, A. Eridani, L. Vivaldi, N. Ried, J. Aliste, A. Poillot, B. Radi, J. Barrientos, X. Poblete, P. Astudillo, M. Catalán-Marshall, A. D'Marco, & S. Collado (eds.)). Universidad Alberto Hurtado. [https://www.researchgate.net/publication/362658696\\_GEDIS-MUCHO\\_GENERO\\_QUE\\_CORTAR\\_Santiago\\_2022](https://www.researchgate.net/publication/362658696_GEDIS-MUCHO_GENERO_QUE_CORTAR_Santiago_2022)

Propuestas Educación Mesa Social Covid-19. (2021). Recomendación para una evaluación pertinente en tiempos de crisis: Propuestas Educación Trabajo Interuniversitario Mesa Social 3B Covid-19.

Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. International Journal of Inclusive Education, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>

Reimers, F., & Chung, C. (2016). Enseñanza y Aprendizaje en el Siglo XXI: Metas, políticas educativas y currículo en seis países (Vol. 1999, Número December). Harvard Educational Press.

Rojas, M. T., Fernández, M. B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P., & Valdebenito, M. J. (2019). The inclusion of LGTBI students in Chilean schools: Between invisibility and social recognition. Pensamiento Educativo, 56(1), 1–14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.3>

Rojas Pedemonte, N., & Vásquez Rencoret, J. (2015). Racismo y matrices de " inclusión " de la migración haitiana en Chile : elementos conceptuales y contextuales para la discusión. Polis, Revista Latinoamericana, 42, 217–245. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300011>

Ruffinelli, A. (2017). Gubernamentalidad, Pedagogía Neutra Y (Des)Profesionalización Docente. Educação & Sociedade, 38(138), 191–206. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016139074>

Ruiz Schneider, C. (2010). De la República al mercado: Ideas Educativas y Política en Chile. LOM Ediciones.

Ruiz Schneider, C., Reyes Jedlicki, L., & Herrera Jeldres, F. (2018). Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de educación. LOM Ediciones.

Saez, S., & Soto, P. (2020). Evaluación para el Aprendizaje en el Modelo Educativo de la ciudad de Valparaíso Silvana. En Biblioteca del Congreso Nacional (Ed.), Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno.

Salomon, G. (1993). Cogniciones distribuidas: Consideraciones psicológicas y educativas. Amorrortu Editores.

Santos Guerra, M. Á. (1997). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. Kikiriki. Cooperación educativa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2344685>

Sanhueza, J. M., & Carvallo, F. (2018). Conflictos y transformaciones en la educación superior chilena. En V. Orellana (Ed.), Entre el mercado gratuito y la educación pública. Dilemas de la educación chilena actual. (pp. 211–260). LOM Ediciones.

Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. Cuadernos de economía ( Santafé de Bogotá ), 17(29), 67–72. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4934956&info=resumen&idioma=SPA>

Severin, E. (2017). Un nuevo paradigma educativo. Revista Educación y Ciudad, 32, 75–82. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n32.2017.1629>

Sotomayor, C., & Walker, H. (2009). Políticas de formación continua docente en Chile. Panorama y propuestas. En C. Sotomayor & H. Walker (Eds.), Formación Continua de Profesores. Editorial Universitaria.

Tijoux, M. E. (2013). Niños ( as ) marcados por la inmigración peruana : estigma , sufrimientos , resistencias. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 83–104.

Subsecretaría de la Niñez, & Defensoría de la Niñez. (2019). Mi voz constituye cambio. [https://www.mivozconstituyecambio.cl/docs/MVCC Resumen Ejecutivo.pdf](https://www.mivozconstituyecambio.cl/docs/MVCC_Resumen_Ejecutivo.pdf)

Toro Villagra, E., Moya Rojas, P., & Poblete Melis, R. (2020). Representaciones Sociales de Profesores y Estudiantes sobre las Personas LGBTI: Un Estudio de Caso en un Liceo Católico y Laico. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 14(1), 37–51. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000100037>

UNESCO, MINEDUC, MIDESO, Consejo Nacional de la Infancia, PNUD, UNICEF, & OEI. (2017). Informe de resultados nacionales (Chile). Yo Opino, es mi derecho 2017. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/01/Informe-nacional-Yo-Opino-es-mi-derecho-2017.pdf>

UNESCO. (2020). Crisis y currículo durante el COVID-19: Mantención de los resultados de calidad

en el contexto del aprendizaje remoto. Nota temática N° 4.2, Abril 2020. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373273\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373273_spa)

UNESCO. (2020b). ¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). OREALC/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373982>

UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa)

UNESCO, UNICEF, & BANCO MUNDIAL. (2021). Un estado de la crisis educativa mundial: Un camino hacia la recuperación. UNESCO UNICEF Banco Mundial. [unicef.org/media/112166/file/The%20State%20of%20the%20Global%20Education%20Crisis.pdf](http://www.unicef.org/media/112166/file/The%20State%20of%20the%20Global%20Education%20Crisis.pdf)

UNICEF. (2022). Sistematización de niños, niñas y adolescentes en “Tenemos que Hablar de Educación”. [Minuta en preparación]

Universidad Católica Silva Henríquez, & Fundación Scholas Ocurrentes. (2022). Voces de Chile. Jóvenes y proceso constituyente. El proyecto Voces de Chile es una iniciativa de la Universidad Católica Silva Henríquez y de la Fundación Scholas Occurrentes. [http://ww3.ucsh.cl/wp-content/uploads/digital\\_vocesdechile.pdf](http://ww3.ucsh.cl/wp-content/uploads/digital_vocesdechile.pdf)

Valoyes-Chávez, L. (2018). Racism and Mathematics Education in a Racial Democracy : Views from the Classroom. Sociological Perspectives on Participacion, Inclusion, and Enhancement. En Inside the Mathematics Class (pp. 167–189).

Villena, A. (2005). Los grupos profesionales de trabajo: una vivencia y comprensión desde la praxis profesional. Revista de Estudios y Experiencias en Educación. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/223>

Wheelahan, L. (2015). Not just skills: what a focus on knowledge means for vocational education. Journal of Curriculum Studies, 47(6), 750–762. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089942>

Zarate, M. (2021). La educación como actividad económica. Bases para una crítica al sistema educacional escolar chileno. Ediciones DER. Instituto Chileno de Derecho Educacional.







Ministerio de  
Educación

Gobierno de Chile

