

EL SISTEMA EDUCATIVO NEUZELANDÉS: LAS CLAVES DE UN MODELO EXITOSO.

I.- INTRODUCCIÓN.

Una de las reformas más importantes que está llevando adelante el gobierno, es la reforma educacional.

Podrán discutirse los méritos de la misma, o lo perjudicial o beneficioso que resultará para el sistema educativo chileno en su conjunto. Lo único claro es que, de aprobarse, significará un cambio institucional de enorme trascendencia, de una magnitud similar a las reformas que instituyeron el sistema actual, en la década de 1980.

Esta reforma educacional del gobierno tiene como ejes principales dos proyectos de ley: el primero es el proyecto de ley que crea el Sistema de Educación Pública (Boletín N° 10368-04) que propone una nueva institucionalidad para la educación escolar pública; y el segundo apunta a la educación superior: el proyecto de ley sobre Educación Superior (Boletín N° 10783-04) que tiene por objetivo la creación y fortalecimiento de la institucionalidad del Sistema de Educación Superior, el aseguramiento de la calidad y, elemento clave del proyecto, la gratuidad en la educación superior.

El presente informe se centrará en particular en el sistema público escolar, centrándose en el sistema neozelandés de educación escolar pública. Lo anterior, por cuanto, de acuerdo a los resultados de la prueba PISA 2015, Nueva Zelandia se encuentra entre los 10 a 15 países OCDE con mejor desempeño en dicha prueba¹, resultados que ponen de relieve un sistema educacional muy superior al nuestro.

De acuerdo a un análisis de la OCDE² sobre el sistema educativo neozelandés, dicho sistema tiene ciertas fortalezas, que lo destacan como un *top ten* entre los países OCDE, de las cuales destacaremos las siguientes dos:

- i. en primer lugar, el sistema neozelandés contiene un fuerte marco legal e institucional de evaluación del mismo sistema, basado en un alto grado de confianza en los estudiantes, los maestros y los líderes escolares, y sustentado en un fuerte compromiso con políticas y prácticas basadas en evidencia práctica; y

¹ Ver resultados de la OECD Programme for International Student Assessment, PISA 2015: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>. Accedido el 7 de septiembre de 2017.

Ver también este excelente reportaje de la BBC sobre los resultados de la PISA 2015: <http://www.bbc.com/news/education-38212070>. Accedido el 7 de septiembre de 2017.

- ii. en segundo lugar, la evaluación del profesorado, en el cual los estándares de enseñanza están bien establecidos y los procesos de registro de maestros funcionan adecuadamente. Estos procesos de evaluación de maestros son comunes en las escuelas con un enfoque adecuado en el desarrollo del maestro.

Más adelante veremos con mayor detalle, no sólo las fortalezas, sino también los desafíos pendientes del sistema educacional neozelandés.

Las reformas que está llevando adelante el gobierno han abierto un debate necesario sobre el estado de la educación en Chile. A ninguna persona se le ocurriría negar los avances en materia educacional en Chile, en especial en ámbitos como la cobertura escolar.

Sin embargo, las pruebas internacionales, en particular la PISA 2015³, ponen de relieve que nuestro sistema educacional se encuentra a la zaga, al menos en el ámbito OCDE. Nos encontramos en el lugar 44 de 70 en Ciencias, y en el 42 entre 70 en lectura. En otras palabras, nuestros alumnos básicamente no están comprendiendo lo que leen, ni pueden ejecutar operaciones matemáticas esenciales.

Esta situación es inaceptable. La educación constituye una herramienta indispensable, si es que no la más importante, para que una sociedad alcance un desarrollo armónico, y no sólo económico. Requerimos una educación escolar integral que no sólo transmita meros contenidos, sino que sepa moldear seres humanos pensantes, con clara conciencia de su propia identidad, y con la capacidad suficiente para desenvolverse en el ámbito de la sociedad que los realice de la manera más plena posible.

Una de las grandes tragedias del sistema educativo chileno, y de la sociedad por añadidura, que poco o nada se menciona en la prensa, es la poca atención que se da en los colegios a las vocaciones de sus alumnos. Son muchísimos los jóvenes que estudian carreras para las cuales no tienen una predisposición real de estudio.

Lo anterior lleva a no pocos estudiantes a graduarse de carreras que los conducirán a vidas laborales poco satisfactorias. Esta idea tiene un alcance mayor que el relativo a las debilidades del sistema educacional chileno, teniendo además aristas económicas y sociales.

² Ver documento OCDE "Educational Evaluation and Assessment in New Zealand Strengths, Challenges and Policy Pointers", de 2012. Ver <https://www.oecd.org/edu/school/49681589.pdf>. Accedido el 7 de septiembre de 2017.

³ Ver nota al pie de página N° 1.

De esta manera, debe reforzarse en nuestro sistema escolar, aquello que la UNICEF denomina “bienestar subjetivo”⁴, en el cual se traspasen, además de conocimientos formales, se les de herramientas a los jóvenes para hacer realidad sus propios proyectos de vida.

Este informe se concentrará en tres aspectos del sistema de educación neozelandés: la administración de las escuelas públicas (gestión); el *Curriculum* Nacional (el aspecto pedagógico); y la Oficina de Revisión Educativa (evaluación).

Antes de analizar la estructura institucional y legal del sistema educacional neozelandés, veremos muy brevemente el proyecto de ley del gobierno que crea el denominado “Sistema de Educación Pública” (Boletín N° 10368-04).

II.- LA REFORMA EDUCACIONAL DEL GOBIERNO.

Este proyecto de ley tiene el ambicioso objetivo de refundar el sistema escolar chileno. Para lograr lo anterior, introduce las siguientes modificaciones⁵:

- i. Se establecen los principios articuladores que guiarán al sistema de educación pública.
- ii. Se potencia una gestión educativa integral, con objetivos nacionales y locales de mediano y largo plazo.
- iii. Se asegura el apoyo y fortalecimiento de las capacidades técnicas en cada establecimiento.
- iv. Se asegura el carácter especializado, multiprofesional y sistemático de la labor de apoyo y soporte técnico dirigida a los establecimientos educacionales.
- v. Se favorece la colaboración estratégica entre el sistema de educación pública con cada Municipio, con las universidades y con el entorno productivo y social.
- vi. Se constituye una red de servicios públicos de educación con una escala y un tamaño adecuados para promover la equidad y la calidad educativas.
- vii. Se establece un financiamiento propio para el sistema de educación pública, entre otros.

⁴ UNICEF, “El papel de la Educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano”, Autores: Jorge Castillo de PNUD y Daniel Contreras de UNICEF, septiembre de 2014. Ver <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2014/10/Libro-infome-desarrolloprod-10619p.pdf>. Accedido el 7 de septiembre de 2017.

⁵ Este es sólo un resumen de los principales objetivos del proyecto de ley.

Estas medidas, según el gobierno, debieran subsanar las deficiencias detectadas en el sistema escolar chileno, a saber:

- i. Ausencia de horizontes de desarrollo y proyección de largo plazo,
- ii. baja rendición de cuentas y dilución de responsabilidades,
- iii. capacidades dispares, e
- iv. insuficientes de los municipios, y atomización y escala inadecuada (345 municipios como sostenedores independientes y aislados).

2.1.- COMETARIOS AL PROYECTO DE LEY.

A nuestro juicio, este proyecto de ley no se concentra en lo verdaderamente esencial a que debiera apuntar todo sistema escolar (educación integral de calidad). En cambio, se pone la atención únicamente en quién administra la educación y de cómo se reparten los recursos financieros estatales.

Asimismo, se deja en un segundo plano el trabajo de los municipios y la conexión que el sistema escolar debe tener con la gente de la misma comuna.

En la misma línea, a los Servicios Locales de Educación se les asigna una cantidad no menor de establecimientos educacionales, se diluyen las responsabilidades en la nueva burocracia, el proceso es gradual pero no evaluable en su desarrollo y no premia a los municipios que hacen bien su trabajo, porque para el gobierno el Estado siempre lo hace mejor, aunque existan miles de ejemplos que prueben lo contrario.

Cabe señalar también la inexistencia de un acuerdo político entre oposición y oficialismo (y el gobierno por añadidura), desacuerdo sustentado en otro existente entre los expertos del área educacional sobre el diseño del mismo proyecto de ley.

Se requieren miradas nuevas para lidiar eficazmente con los problemas de nuestra época, pero el ejecutivo actual pareciera que sólo sabe acudir a soluciones anticuadas, que en otras partes del orbe ya han sido descartadas por sus pobres resultados.

Como último comentario, señalar que no es coherente discutir otros proyectos de ley relativos al traspaso de competencias, la descentralización y la entrega de facultades a las regiones, mientras que en materia educacional se siga un camino inverso, que aumenta la centralización.

III.- EL SISTEMA EDUCACIONAL NEOZELANDES.

La razón por la que se escogió Nueva Zelanda como caso de análisis, tiene que ver no sólo con los altos estándares de su sistema de educación escolar (ampliamente confirmado por todas las pruebas PISA que se han realizados desde los 2000's⁶), sino también por tratarse de un país con una importante población indígena.

Si bien es cierto que el origen anglosajón del país oceánico no se corresponde en muchos aspectos (en especial respecto de la distinta escuela legal) con la tradición española (y francesa) de nuestro país, ni que su población maorí se asemeja en otros tantos aspectos con la población indígena chilena, sin duda que en ambos casos han debido enfrentarse desafíos similares, en particular en materia de integración de dichas etnias originarias.

Veremos a continuación el marco legal que rige el sistema educacional neozelandés, contenido esencialmente en la Ley de Educación de 1989⁷ (*Education Act 1989*), y sus sucesivas modificaciones. Trataremos de concentrarnos en los aspectos que pudieran servir a la discusión legislativa del proyecto de ley reseñado más arriba.

3.1.- EL MARCO LEGAL Y LA POLÍTICA GUBERNAMENTAL DEL SISTEMA EDUCATIVO DE NUEVA ZELANDIA.

No se puede pretender un análisis de *todo* el sistema educativo neozelandés en sus aspectos legales y de política pública. Sí es posible en cambio, hacer un repaso somero de sus principales líneas legales, institucionales y programáticas, y profundizar en aquellos instrumentos de política (o diseños institucionales y/o legales) que sean interesantes y novedosos para aplicar en Chile.

La Ley Educacional de 1989 (en adelante, "la Ley") se define con toda propiedad como un "ley marco", regulando los temas más importantes relacionados con la gobernanza de la educación.

De esta manera se regulan temas tales como el derecho a la educación primaria y secundaria (Sección 1), Planes de matriculación y suspensión, expulsión y exclusión de estudiantes (Sección 2), Control y gestión de escuelas estatales (Sección 7),

⁶ Ver Beatriz Pont, Diana Toledo Figueroa, Juliana Zapata y Sylvain Fraccola, "Educational Policy Outlook New Zealand", OECD 2013. Ver http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20NEW%20ZEALAND_EN.pdf. Accedido el 8 de septiembre de 2017.

⁷ Ver <https://education.govt.nz/ministry-of-education/legislation/#Update>. Accedido el 8 de septiembre de 2017.

asuntos financieros, activos y bienes (Sección 8), los Consejos escolares (Sección 9), entre muchos otros.

De acuerdo a la Ley, el gobierno fija la política educacional, y el Ministerio de Educación (en adelante, "el Ministerio") la ejecuta. Pero no sólo eso, sino que además interviene en casos de fracaso escolar, desarrolla estándares curriculares y de evaluación para estudiantes y profesores, provee financiamiento y conduce iniciativas intergubernamentales.

De particular interés resulta la denominada "Oficina de Revisión Educativa" la cual está encargada de evaluar e informar sobre la calidad de la educación a las autoridades respectivas. La veremos en el capítulo subsiguiente.

Dada la naturaleza refundacional del sistema de escuelas públicas chilenas contenido en el proyecto de ley de desmunicipalización del gobierno, veremos a continuación un aspecto clave, a nuestro juicio, para el éxito del rediseño que quiere ejecutar el gobierno: el manejo y administración de las escuelas públicas.

3.1.1.- LA ADMINISTRACIÓN DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS.

La administración de las escuelas públicas ha sido reconocida por la OCDE como un factor que ha contribuido a cimentar la buena calidad y gestión de las escuelas públicas neozelandesas. De acuerdo a lo señalado⁸ por la OCDE, las escuelas públicas neozelandesas se cuentan entre las más autónomas entre sus países miembros.

De esta manera, se apunta a que, desde 1988, ha existido una tendencia permanente a entregar atribuciones desde el Ministerio de Educación y hacia las propias escuelas. De acuerdo a estadísticas citadas en el mismo informe de la OCDE, a 2007 un 76% de las decisiones concernientes a las escuelas públicas eran tomadas por ellas mismas, mientras que las restantes eran tomadas por el Ministerio de Educación. Este porcentaje de toma de decisiones autónomo es sólo superado por Inglaterra y Holanda⁹.

Gran parte de las escuelas de Nueva Zelanda son de propiedad del Estado. Asimismo, son financiadas por éste. En tal sentido, la Ley de Educación de 1989¹⁰ señala que los Consejos se considerarán como entidades "de la Corona"¹¹.

⁸ Ver Beatriz Pont, Diana Toledo Figueroa, Juliana Zapata y Sylvain Fraccola, página 15.

⁹ Ibid.

¹⁰ Artículo 26 del Anexo 6 de la Ley de Educación de 1989.

En cuanto a los aspectos financieros, la misma Ley declara que los Consejos deberán manejar los respectivos colegios de manera responsable. Para tal efecto, se imponen reglas estrictas en materia de adquisiciones, entrega de garantías, bienes raíces, arriendos, licencias, entre otros aspectos legales y comerciales.

Dichas escuelas enseñan el plan de estudios nacional (*National Curriculum*), que veremos más adelante. Como en gran parte del mundo occidental, estas escuelas¹² son de carácter secular (no religiosas). Se dividen en los siguientes tipos de escuelas públicas:

- i. En primer lugar, están las **escuelas estatales integradas** son escuelas estatales que proporcionan educación a través de su "carácter especial". Pueden tener sus propios conjuntos de metas y objetivos para reflejar sus propios valores particulares. Pueden enseñar una filosofía o religión específica.
- ii. Las **escuelas de carácter designado** son escuelas estatales que proporcionan educación a través de su particular "carácter especial designado". Usualmente, dicho carácter se refiere a una tradición indígena particular, o a un enfoque educativo particular.
- iii. La **educación de los maoríes** (*Kura Kaupapa Māori*) son escuelas estatales que se adhieren a la filosofía, principios y prácticas de *Te Aho Mātua*. Estos *kura* están establecidos bajo la sección 155 de la Ley de Educación de 1989.

Ahora bien, la dirección de las escuelas públicas está a cargo de un Consejo Escolar ("*Board of Trustees*") constituidos bajo la Sección 9 de la Ley de Educación de 1989.

Este Consejo Escolar se conforma normalmente, con variadas excepciones dependiendo del tipo de escuela, por los siguientes miembros, denominados "Consejeros" ("*Trustees*"):

- i. No más de 7 y no menos de 3 representantes de los padres;
- ii. El Director de la escuela;

¹¹ En otras palabras, está vinculada al estado neozelandés. Recuérdese que Nueva Zelandia es un país miembro de la *Commonwealth* británica (vinculada a la Corona inglesa o británica).

¹² Ver <https://education.govt.nz/school/running-a-school/school-structures-and-governance/#governance>.
Accedido el 11 de septiembre de 2017.

- iii. Un representante de los trabajadores de la escuela respectiva;
- iv. Un número (determinado por el consejo) de Consejeros nombrados por el mismo Consejo;
- v. Hasta 4 representantes del propietario, es decir, el Estado (sólo en escuelas integradas).

Ahora bien, esta constitución “estándar” puede ser modificada¹³ a solicitud del Consejo Escolar, cuando se estime que dicho estándar no es conveniente para el buen manejo de la escuela. Dicha constitución alternativa del Consejo Escolar debe ser autorizada por el Ministerio de Educación.

Asimismo, si un Consejo escolar quiere modificar el número (más de siete miembros y menos de tres) de representantes de los padres, debe necesariamente avisar a la comunidad de padres de la respectiva escuela para que asistan a la reunión en que se discutirá el nuevo número de representantes.

En cuanto a las funciones y atribuciones de los Consejos escolares¹⁴, la Ley de Educación que su principal función es la desempeñar sus funciones y ejercer sus poderes de tal manera de asegurar que cada estudiante en la escuela sea capaz de alcanzar su nivel más alto posible en logros educativos.

El Director de la escuela es actúa como jefe del Consejo Escolar en relación con el control y la administración de la escuela.

Para cumplir con su objetivo principal, el Consejo escolar tiene el deber de:

- a) asegurarse de que la escuela: i) es un lugar físico y emocionalmente seguro para todos los estudiantes y personal; e ii) incluye y atiende a estudiantes con diferentes necesidades;
- b) tener particularmente en cuenta cualquier declaración de Educación Nacional y Aprendizaje Prioridades (“*statement of National Education and Learning Priorities*”) emitidas en virtud de la misma Ley;
- c) cumplir con sus obligaciones establecidas en la misma Ley en relación con el currículo nacional y los estándares de desempeño nacionales, con la

¹³ Ver Sección 98 (A) de la Ley de Educación de 1989.

¹⁴ Contenido en la Sección 2 del Anexo 6 de la Ley de Educación de 1989.

- enseñanza y programas de aprendizaje y en relación con el monitoreo permanente del desempeño académico de los estudiantes; y
- d) si la escuela es miembro de una comunidad de aprendizaje que tiene una comunidad acuerdo de aprendizaje en virtud de la sección 72, cumplir sus obligaciones bajo ese acuerdo como miembro de esa comunidad;

El artículo 13 del Anexo 6 es de particular importancia al disponer que el Consejo Escolar ejerza sus funciones con total discreción y de la manera que le parezca oportuna en cuanto al momento en que las ejerce y a las circunstancias.

Asimismo, el Artículo 16 del mismo Anexo señala que se deben tomar todas las medidas que sean razonables para asegurar que las políticas y prácticas para la respectiva escuela reflejen la diversidad cultural de Nueva Zelanda y la posición única de sus culturas aborígen maorí.

El Consejo Escolar está facultado para delegar¹⁵ cualquiera de las funciones del mismo Consejo escolar, o de algún consejero en particular, de manera general o específica, a otras personas, por ejemplo: al Director de la escuela, a algún comité *ad-hoc*, o cualquier persona que estime el Consejo. Por supuesto, se establece que la misma facultad de delegar es indelegable.

Otro punto destacable, se refiere a la capacidad del Consejo escolar de emitir estatutos¹⁶. En efecto, el artículo 18 señala que el Consejo escolar podrá hacer los estatutos que considere necesarios para el control y gestión de la escuela.

3.1.2.- EL CURRÍCULUM NACIONAL DE NUEVA ZELANDIA.

Su función principal es establecer la dirección (es decir, los objetivos principales al que debe apuntar toda escuela y la hoja de ruta para alcanzar tales objetivos) para el aprendizaje de los estudiantes y proporcionar orientación a las escuelas a medida que diseñan y revisan su propio currículo. En otras palabras, se trata de un Plan de Estudios nacional.

El denominado "currículum" nacional neozelandés está diseñado para las escuelas que enseñan en inglés. Junto a este documento en inglés, se emite otro en lengua maorí, llamado "*Te Marautanga o Aorotea*".

¹⁵ Artículo 17 del Anexo 6 de la Ley de Educación de 1989.

¹⁶ El artículo 18 los denomina "*bylaws*".

Este Plan de Estudios se aplica a todas las escuelas públicas de habla inglesa, y a todos los estudiantes de dichas escuelas, independientemente de su género, sexualidad, origen étnico, creencia, capacidad o discapacidad, antecedentes sociales o culturales o ubicación geográfica¹⁷.

Ahora bien, por un lado está el *Curriculum* Nacional, emitido por el Ministerio de Educación, y por el otro, está el *curriculum* que cada escuela debe redactar. ¿Cuál sería, entonces, la relación entre ambos?

Como comentamos, el Currículum nacional establece las directrices de enseñanza y aprendizaje en inglés. Pero no se trata de un *curriculum* que las escuelas deban seguir al pie de la letra.

Esto significa que los *curriculum* escolares, si bien deben estar claramente alineados con la intención y los objetivos del *Curriculum* nacional, los Consejos escolares tienen flexibilidad en variados aspectos, en los que pueden aplicar una política propia que se adapte a la realidad de cada escuela en particular.

A las escuelas se les exige, entonces que “basen” sus currículos en los principios contenidos en el *Curriculum* nacional, y promuevan los valores y visiones del mismo.

Así por ejemplo, en cuanto a los **principios** contenidos en el *Curriculum* Nacional, éste señala¹⁸ todos los *curriculum* escolares deben sustentarse en ocho declaraciones (de las que veremos seis):

- i. altas expectativas (los *curriculums* deben empoderar y apoyar a los estudiantes a alcanzar la excelencia académica, independiente de sus circunstancias particulares);
- ii. aprendiendo a aprender (*learning to learn*), es decir, que las escuelas deben promover en los estudiantes una reflexión sobre sus propios procesos de aprendizaje, y así *aprendan a aprender*,
- iii. el tratado de Waitangi, que se refiere a que los *curriculums* escolares deben promover los principios de dicho Tratado¹⁹, y se enseñe los aspectos básicos de la lengua maorí;

¹⁷ Ver <http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum#collapsible2>. Accedido el 12 de septiembre de 2017.

¹⁸ Ver <http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum#collapsible2>, página 9.

¹⁹ Se trata de un Tratado fundacional de Nueva Zelanda, que regula las relaciones y principios que rigen entre el europeo que colonizó las islas neozelandesas, y la población aborigen maorí.

- iv. conexión con la comunidad (*community engagement*), que se refiere a que el proceso educativo debe darse en conexión con la comunidad y las familias de los estudiantes.
- v. Diversidad cultural, que se refiere a que los *curriculum* escolares deben reflejar la diversidad cultural neozelandesa;
- vi. coherencia, es decir, que los *curriculum* escolares deben ofrecer una educación amplia que este interconectada, y que ofrezca caminos de profundizar en áreas que profundicen el aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a las **competencias** que el Curriculum nacional encomienda promover a los *curriculum* escolares, aquel señala cinco de particular importancia: i) pensamiento, ii) uso de lenguaje, símbolos y textos, iii) autonomía de la propia persona, iv) relaciones con otros, y v) participación y contribución a la sociedad.

Posteriormente, se hace un breve repaso de las distintas áreas pedagógicas que los *curriculum* escolares deben abordar: inglés, artes, educación física, lenguajes, matemáticas, ciencias, ciencias sociales, tecnología, entre otros. Para cada uno de estas materias, se hace una descripción detallada de qué se espera que los *curriculums* escolares incluyan como materias a enseñar.

Así por ejemplo, para ciencias sociales se señala que las escuelas deben apuntar a cuatro objetivos en dicha materia: en materia de “**identidad, cultura y organización**”, se señala que los estudiantes deben aprender sobre la sociedad y las comunidades y cómo funcionan. También deben aprender sobre las diversas culturas e identidades de las personas dentro de esas comunidades y sobre los efectos de ellos sobre la participación de grupos e individuos.

Otro tópico incluido en las ciencias sociales es el de “**continuidad y cambio**”, en el cual se espera que los estudiantes aprendan sobre los acontecimientos, experiencias y acciones pasados y las formas cambiantes en el que éstos han sido interpretadas a través del tiempo. Esto, de acuerdo al *Curriculum* Nacional, debiera ayudar a comprender a los estudiantes el pasado, el presente en el que se encuentran inmersos y a imaginar posibles futuros.

Un punto muy importante, a nuestro juicio, se refiere a las denominadas **metas a lograr** (“*achievement objectives*”), que el *Curriculum* nacional neozelandés contiene. De esta manera, se explicita cuándo un *Curriculum* escolar estará bien diseñado:

- i. Cuando los directores y profesoras pueden mostrar lo que quieren que sus estudiantes aprendan y cómo el *Curriculum* escolar está diseñado para lograrlo.
- ii. Cuando se ayuda a los estudiantes a aprovechar lo ya aprendido y llevar el nivel de aprendizaje al niveles más altos. También, cuando estudiantes con necesidades especiales reciben un aprendizaje de calidad.
- iii. Por último, cuando se adopta una visión de largo plazo: es decir, cuando el objetivo de aprendizaje último de cada alumno en particular es más importante que objetivos fácilmente cuantificables de corto plazo.

Respecto a los Consejos escolares, el *Curriculum* nacional les encarga a éstos la tarea de elaborar e implementar los *curriculum* escolares para niños entre uno y los trece años, es decir, lo que en Chile se consideraría la educación básica.

3.1.3.- LA OFICINA DE REVISIÓN EDUCATIVA (ERO)²⁰.

El objetivo²¹ de esta agencia es la de evaluar e informar públicamente sobre la calidad de la educación proporcionada en las escuelas y los servicios de primera infancia de Nueva Zelandia y sobre el uso efectivo de los fondos públicos.

Su función incluye además, la rendición de cuentas (incluido el cumplimiento de los requisitos reglamentarios), la mejora de la educación y la generación de conocimientos.

La evaluación que hace de las escuelas esta agencia gubernamental tiene como principales características²²:

- i. un enfoque en los resultados para los estudiantes que no están siendo bien servidos por el sistema educativo,
- ii. la integración de la evaluación interna y externa un enfoque participativo y/o colaborativo del proceso de evaluación,

²⁰ "The Education Review Office" (ERO por sus siglas en inglés).

²¹ Para ver más información sobre ERO: <http://www.ero.govt.nz/publications/school-evaluation-indicators/eros-role-and-purpose/>

²² Ver <http://www.ero.govt.nz/publications/school-evaluation-indicators/eros-role-and-purpose/>. Accedido el 8 de septiembre de 2017.

- iii. un enfoque específico del contexto para el diseño, la realización y la presentación de informes de las evaluaciones,
- iv. un énfasis en la evaluación como un proceso de aprendizaje para la escuela y el sistema,
- v. desarrollar la capacidad de evaluación.

La evaluación que hace puede dividirse en dos: una evaluación interna y otra externa. De esta manera, las evaluaciones externas de ERO van de la mano con las evaluaciones que pudieran hacer las propias escuelas. Cuando una evaluación determine que el aprendizaje o el bienestar de los estudiantes están en riesgo, ERO recomendará al Ministerio de Educación que intervenga.

Ahora bien, ¿cuál es el objetivo de fondo de estas evaluaciones externas?, o en otras palabras, ¿por qué son tan importantes?

La respuesta, de acuerdo a lo informado por la misma ERO²³, reside en que la evaluación externa periódica proporciona una evaluación independiente de su desempeño en términos de excelencia y equidad de resultados para cada estudiante y muestran hasta qué punto las condiciones internas de una escuela tienen impacto en dichas mejoras.

Estas evaluaciones que lleva adelante la ERO producen a su vez una serie de información que será útil para que las autoridades neozelandesas en materia de educación moldeen la política pública educacional. De este material que se deriva de las evaluaciones de la ERO, destaca en particular aquella que con posterioridad se convierte en **indicadores de calidad**.

Estos indicadores de calidad pueden ser de dos tipos: indicadores de resultado e indicadores de proceso:

- i. Los indicadores de proceso describen prácticas y procesos que contribuyen a la introducción de mejoras en las escuelas. Estos indicadores se dividen en seis grupos, los cuales interactúan para promover la equidad y la excelencia en los resultados de los estudiantes.

En última instancia, contribuyen a las escuelas a identificar aquellas áreas pedagógicas en las que se necesitan cambios.

²³ Ibid.

- ii. Los indicadores de progreso (es decir, de resultado) de los estudiantes apuntan al nivel que se espera que las escuelas alcancen.

Los indicadores de calidad se utilizan principalmente para la rendición de cuentas, mejoras de resultados o en ambos casos. Lo que difiere (entre los indicadores de calidad para rendición de cuentas de aquellos usados para mejoras de rendimiento) es cómo los participantes están orientados al propósito de la revisión y cómo se relacionan (*ex post*) con la evidencia: la manera en que se aprecie el propósito dictará posteriormente cómo se recoge, analiza, interpreta la información, y se utiliza²⁴.

Los indicadores que se utilizan principalmente para fines de rendición de cuentas, suelen exigir medidas cuantitativas, tales como puntajes o calificaciones. Por sí solos, los datos cuantitativos no muestran la complejidad de una escuela y su comunidad, y resulta difícil que tengan algún efecto práctico en mejoras concretas para la escuela²⁵.

Cuando se utilizan con fines de mejora, los indicadores generalmente exigen datos cualitativos. Para usarlos efectivamente se requiere una comprensión profunda de la teoría del cambio, el uso iterativo de la evidencia, y el desarrollo continuo de la capacidad evaluativa²⁶.

En conclusión²⁷: si el objetivo principal es mejorar, los indicadores por sí solos ofrecen un buen punto de partida, pero es una parte pequeña del trabajo necesario para elevar el nivel de enseñanza en las escuelas públicas.

Toda esta serie de información, data e indicadores significan un desafío para las escuelas. El problema no es tan tanto el número como sino más bien la falta de una teoría organizadora (Earl, et al., 2014). Nuestra comprensión actual de los procesos de aprendizaje de las personas²⁸ da a entender que las ideas deben organizarse en

²⁴ Lorna Earl, "Effective School Review: Considerations in the framing, definition, identification and selection of indicators of education quality and their potential use in evaluation in the school setting", 2014, preparado para la ERO, Ministerio de Educación de Nueva Zelandia.

²⁵ Ibid.

²⁶ Ver <http://www.ero.govt.nz/publications/school-evaluation-indicators/eros-role-and-purpose/>. Accedido el 8 de septiembre de 2017.

²⁷ Lorna Earl, *ibid.* página 18.

²⁸ John D. Bransford, Ann L. Brown, y Rodney R. Cocking, "How People Learn; Brain, Mind, Experience, and School", Commission on Behavioral and Social Sciences and Education National Research Council, National Academy Press, Washington, D.C. 2000. Ver <http://www.colorado.edu/MCDB/LearningBiology/readings/How-people-learn.pdf>. Accedido el 11 de septiembre de 2017.

un marco que permita a las personas conectarse a una idea más grande y así aplicarlas en nuevos contextos.

En Chile este tipo de indicadores se denominan Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores se enmarcan en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar. Se encuentran en la ley que instituye el "Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización"²⁹, y en la denominada Ley General de Educación³⁰ (Ley N° 20.370, promulgada el año 2009)³¹.

IV.- CONCLUSIONES.

Pretender analizar *in extenso* el sistema educacional neozelandés, en pocas páginas, no es posible. Por lo anterior, decidimos centrarnos en tres aspectos que, a nuestro juicio, son de la esencia para instaurar una educación pública de calidad en Chile: la gestión y administración de las escuelas; el contenido pedagógico; y la evaluación permanente, tanto de los profesores, como de los estudiantes.

Los cambios a la educación básica chilena son inevitables y necesarios. Sin embargo, como en todo cambio radical de una política pública, se corre el riesgo de empeorar aún más las cosas. Un ejemplo de lo anterior es la fallida reforma tributaria del actual gobierno.

Un tropiezo de este tipo en materia educacional tiene el riesgo de ser igual o aún más dañino. Es imperativo, por tanto, que el gobierno enmiende el rumbo, y despolitice el debate en torno a la desmunicipalización.

Un desafío clave en materia educacional chilena es el de revalorizar la carrera pedagógica: una carrera pedagógica que no está respondiendo a las necesidades de la sociedad y los estudiantes en particular, con profesores mal pagados (aunque ha habido avances en esta materia³²), con métodos anticuados de enseñanza, pocos incentivos para mejorar dichos métodos de enseñanza, entre otros problemas.

²⁹ Ley N° 20.529, promulgada el año 2011.

³⁰ Ley N° 20.370, promulgada el año 2009.

³¹ Documento de presentación de los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores, Ministerio de Educación de Chile.

³² Ver Ley N° 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo profesional Docente.

Dicho lo anterior, el gran problema de fondo de la educación chilena, a nuestro juicio, es la pobre calidad de la educación pública chilena³³. El traspaso desde las municipalidades hacia el Ministerio de Educación por sí solo no va a elevar la calidad de nuestra educación pública.

Como el caso neozelandés demuestra, es clave que nuestras escuelas cuenten con un grado importante de autonomía, tanto en materia curricular como financiera, cuya toma de decisiones no esté permanentemente supeditada al poder central.

Dicho poder central tiene entre manos una tarea clave, y que mencionamos un par de párrafos atrás: crear una nueva carrera docente, a la cual se sientan atraídos los jóvenes talentosos de nuestro país. Es muy lamentable la escasa valoración social que existe en nuestro país de la carrera docente, en particular de los parvularios y profesores de Educación Básica.

³³ Para profundizar en este tema, ver el estudio titulado "*Educación en Chile: El Desafío está en la Calidad*", de Marina Bassi (Banco Interamericano de Desarrollo) y Sergio Urzúa (Northwestern University), de 2010, Banco Interamericano de Desarrollo.