

Medio	Revista Mensaje
Fecha	30-06-2010
Mención	Juan Eduardo García Huidobro, decano de la Facultad de Educación de la UAH, escribe acerca del debate sobre la calidad de la educación.



Debate sobre la calidad de la educación: ¿Tropiezo u oportunidad?

Juan Eduardo García-Huidobro, *Decano de Educación de la Universidad Alberto Hurtado*
Cristián Bellei, *Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile*

El rechazo en la Cámara de Diputados al proyecto de ley de Aseguramiento de la calidad de la Educación abre un período de discusión y construcción de un acuerdo para el urgente mejoramiento de la enseñanza escolar en Chile.

Hasta hoy, ni la Superintendencia de Educación ni la Agencia de la Calidad de la Educación están siendo conformadas como instituciones adecuadas para apoyar, establecimiento por establecimiento, acciones efectivamente conducentes a una mejor enseñanza.

Chile no posee un sistema de gobierno de la educación capaz de asegurar que el conjunto de instituciones educativas –públicas y privadas– vayan progresando y mejorando los logros de aprendizaje de sus alumnos. Peor aún, escuelas que entregan prolongadamente un servicio de mala calidad pueden permanecer indefinidamente en el sistema sin presiones efectivas que las incentiven a mejorar: son débiles los sistemas para apoyar a las escuelas e inexistentes las sanciones para cambiar su inercia. Se suma a lo anterior el hecho de que, pese a que los recursos destinados a educación han mejorado sustancialmente en los últimos años, todavía no existe un procedimiento para pedir cuenta de su efectiva utilización en pro de una mejor enseñanza.

En el último tiempo se ha ido urdiendo un consenso y ha habido pronunciamientos importantes sobre la necesidad de fortalecer la capacidad del Estado para asegurar la calidad de la educación. Ya el informe sobre la educación chilena de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) del año 2004 denunció esta carencia¹. Con posterioridad, la necesidad de un régimen de aseguramiento de la calidad ocupa uno de los capítulos de mayor consenso del Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación². También un estudio pedido por el Ministerio de Educación al Banco Mundial, divulgado el año 2008, compara nuestro modelo con nueve sistemas educativos exitosos y muestra que todos ellos poseen una regulación estatal más sólida que la chilena³.

En suma, la creación de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad es una iniciativa necesaria y cuenta con amplia aceptación. Basado en ello, el Gobierno anterior pretendió instituir una Superintendencia de Educación, designio que, con posterioridad a un acuerdo con la Alianza por Chile concretado a fines de 2007, dio lugar al actual proyecto de ley sobre un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media, integrado por una Agencia de Calidad de la Educación y una Superintendencia de Educación. Esta iniciativa fue sancionada por el Senado hace poco más de un año y acaba de ser rechazada en la Cámara de Diputados el 5 de mayo recién pasado, al no reunirse el quórum constitucional para una parte significativa de sus artículos, en la cual están los dos que crean las instituciones en las que se apoya el sistema: la Agencia y la Superintendencia.

Creemos que es posible ver este traspié como una gran oportunidad. De hecho, este Sistema es una iniciativa muy significativa y consensual, pero está contenida en un proyecto con importantes limitaciones y la continuación del debate da la oportunidad de mejorar su texto.

A continuación se presentan algunos temas relevantes del proyecto, en orden a abrir la discusión y hacer más inteligibles algunas de sus limitaciones.

SISTEMA NACIONAL DE CALIDAD

El solo enunciado de un sistema nacional de aseguramiento de la calidad es atrayente. En efecto, él alude a dos grandes temas. La proposición de un régimen “nacional” da la idea de comenzar a superar la profunda segmentación y diversificación a que ha llegado el sistema educacional chileno. Por otra parte, la idea de “calidad” conecta ineludiblemente con lo que queremos mejorar en nuestra educación, con la formación que anhelamos para nuestros niños, niñas y jóvenes. Ahora bien, al examinar el proyecto descubrimos que el sistema propuesto, lejos de ser nacional, adecua sus exigencias y procedimientos a los distintos tipos de escuela existentes y, además, jibariza el concepto de calidad a lo que puede ser medido por una prueba estandarizada, como el Simce.

Un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación que pretende ser “nacional” debería incluir a todos los establecimientos del sistema nacional de educación. El que fue propuesto margina a la educación pagada de la mayoría de sus procedimientos y restringe, en varios, la intervención en la educación particular subvencionada. Ejemplifiquemos lo anterior con los procesos de evaluación, que son centrales para lograr una visión cabal de la calidad y equidad del sistema educacio-

nal chileno, y para orientar las posteriores acciones de apoyo a los establecimientos que lo requieran. En este plano, se propone evaluar los resultados del aprendizaje de los alumnos, y también a las instituciones, a sus sostenedores y al personal docente y directivo. De estas dimensiones, la única que se evalúa en todos los establecimientos es la que corresponde a los resultados de aprendizaje de los alumnos (lo equivalente al actual Simce) que realizará la Agencia. La evaluación institucional y la de los sostenedores se efectuará en los establecimientos que reciben subven-

ción (particulares subvencionados y municipales), aunque con restricciones, ya que los subvencionados clasificados como de “buen desempeño” solo podrán ser evaluados si el sostenedor lo solicita o acepta. Respecto a los pagados, la Agencia únicamente podrá disponer de visitas de evaluación si estos establecimientos las piden y pagan por ellas. Por último, la evaluación a docentes y directivos se contempla solo en la educación municipal, pese a que ya la mayoría de los estudiantes asiste a la educación particular subvencionada, por lo que es de interés nacional evaluar el desempeño de los docentes de ese sector. Así, ¿por qué dejar fuera a los profesores de educación pagada si su evaluación entregaría una visión más completa y equilibrada del funcionamiento del sistema educacional?

Una evaluación comprehensiva, integral y nacional del funcionamiento del sistema aconseja incorporar a todos los establecimientos en las tres dimensiones, ya que todos entregan educación con reconocimiento oficial, todos tienen la obligación de cumplir con un marco curricular común y todos están afectos a las normas generales de participación de los padres y de no discriminación de los alumnos y alumnas. No es ventajoso excluir a la educación pagada ya que, dada su mayor holgura económica, posee mayor capacidad de experimentación, la que el Sistema debería conocer y evaluar en su mérito, para aprovechar y difundir. Al incluirlos a todos, se aumenta la capacidad de aprendizaje que puede tener un esquema como el que se está creando y solo así los responsables políticos y la ciudadanía tendrían acceso a una visión global de la calidad y equidad del sistema educativo, sin perjuicio de que se incorporen, además, antecedentes diferenciales por tipos de establecimientos.

VISIÓN REDUCCIONISTA DE LA CALIDAD

El proyecto reduce “la calidad de la educación”, que está llamado a asegurar, al identificarla en la práctica con los aprendizajes que pueden ser medidos con pruebas estandarizadas, como el Simce. Pese a que se menciona que la evaluación de desempeño de los establecimientos considerará, además de los

resultados de aprendizaje, indicadores como “los resultados de la autoevaluación institucional, el proyecto educativo y las condiciones de contexto del establecimiento”, más adelante, al clasificar a los establecimientos en niveles de calidad, solo se contemplan los resultados de los alumnos en las pruebas de aprendizaje.

Esto es reduccionista. El centro, la verdadera piedra angular de lo que se propone, es la clasificación de los establecimientos, ya que esa es la única medida que tiene consecuencias para ellos. Las otras evaluaciones que realizará la Agencia (evaluación del desempeño de los colegios, de los sostenedores y de docentes y directivos), al no ser consideradas al momento de clasificar a los establecimientos según su nivel de calidad, terminarán teniendo mucha menor importancia.

Además, clasificar en base a los puntajes Simce de los establecimientos empobrece el concepto de “calidad de la educación”, pues considera una sola de sus dimensiones y hace descansar todo el sistema de aseguramiento en un *test* que siempre –e inevitablemente– podrá tener errores, sesgos y limitaciones (sobre todo, aplicado a nivel de establecimientos). Más aún, se utiliza el Simce en una función para la cual no fue diseñado, sin que haya evidencia acumulada de que esta sea una utilización correcta.

Es recomendable incluir consideraciones relacionadas con cuestiones cualitativas y de proceso, tanto en lo pedagógico como en la calidad de la gestión del establecimiento. Se podría incluir aspectos valóricos y de clima escolar. Considerar el cumplimiento, por parte de los establecimientos, de normas referidas al trato igualitario, a la no selección, a la no discriminación. Considerar resultados relativos a la retención, al éxito oportuno y al aumento de la mixtura social entre los alumnos. En cuanto al funcionamiento de los colegios hay normas sobre trabajo colectivo de los docentes para mejorar sus prácticas, sobre la instalación y el nivel de funcionamiento de las instancias de participación de las familias como los Centros de Padres y los Consejos Escolares.

La simplificación que representa la utilización del Simce distorsiona el concepto de calidad que siempre alude a la educación integral del ser humano. También posee serios problemas porque puede focalizar el esfuerzo de mejoramiento pedagógico solo a que los estudiantes mejoren sus puntajes en las pruebas estandarizadas, lo que tiene efectos no deseados en la enseñanza. Las presiones o los incentivos no generan, por sí mismos, mayores capacidades en los actores. Una excesiva confianza en los *tests* estandarizados es un elemento distorsionador, pues estos sistemas de evaluación no logran capturar todos los conocimientos y habilidades que el currículo determina. También esta reducción desaprovecha lo que se ha venido haciendo en el último tiempo. La estructura educacional chilena posee, desde 1995, el Sistema Nacional de Evaluación

del Desempeño⁴ que, para determinar la calidad de un establecimiento, tiene en cuenta los resultados de aprendizaje junto a otras consideraciones⁵ y solo compara entre sí establecimientos que enfrentan situaciones similares, para lo cual los reúne en grupos homogéneos. Además, un capítulo entero del *Informe Final del Consejo Asesor Presidencial* (Capítulo II), que está dedicado al concepto de calidad y a sus indicadores, presenta una visión más amplia y comprehensiva en este tema, y sugiere formas de operacionalizarla. También, la Ley N° 20248 de la Subvención Escolar Preferencial recurre a una metodología para clasificar escuelas según sus resultados, metodología que da un peso preponderante al Simce (70%) pero que también considera indicadores como retención e integración (30%) y evalúa el factor Simce por grupos de escuelas similares en cuanto a los antecedentes socioeconómicos de sus estudiantes. Por último, la Ley General de Educación aprobada en agosto de 2009 consensuó una definición bastante más integral y rica de calidad de la educación.

Ahora bien, esta desmesura en la utilización del Simce no termina acá. El proyecto también establece que los padres y apoderados deberán ser informados de los resultados obtenidos por sus hijos o pupilos en las pruebas nacionales de aprendizaje (léase Simce). Si bien esta disposición puede tener la buena intención de entregar más información a los padres para responsabilizarse de la educación de sus hijos, la enorme capacidad de nuestro sistema para seleccionar, clasificar y estigmatizar a los alumnos, hace temer que este se transforme en un dispositivo más de discriminación cuyos efectos negativos no deseados sean más importantes que el bien que la información será capaz de producir.

SOBRE LOS SOSTENEDORES

En Chile las escuelas están a cargo de un alto número de agentes. Administran o son dueños de escuelas (son “sostenedores de establecimientos educacionales” en la jerga del sistema educacional) los municipios y entes privados con y sin fines de lucro. Hay sostenedores que poseen una sola escuela y quienes tienen a su cargo numerosos establecimientos. El proyecto acierta al considerar el “sostenedor” como un actor clave



a evaluar, pero se queda corto. En primer término, el proyecto no reconoce la especificidad de la educación de propiedad pública. El municipio no es un sostenedor cualquiera. Tanto el Consejo Asesor como el citado informe del Banco Mundial recomiendan hacer distinciones entre sostenedores privados y públicos, en cuanto al tipo de relación con el Estado. En segundo término, los sostenedores poseen diferentes capacidades, las que deberían expresarse introduciendo distinciones entre, por ejemplo, ser simplemente un sostenedor reconocido y ser un sostenedor que queda habilitado para abrir otra escuela. O bien para distinguir entre los sostenedores y escuelas de “recién llegados” y otros de reconocida experiencia y calidad. El sistema de evaluación-fiscalización podría también estar graduado en ese sentido, para que solo luego de un período de prueba, se adquiera la autonomía que da el reconocimiento oficial. Esto debe ser analizado en el contexto chileno, donde tenemos un sistema escolar que ya ha logrado una cobertura universal y un país con bajo crecimiento poblacional: el desafío crítico no es tener más sostenedores sino mejorar la calidad de la educación que reciben los estudiantes o, en otras palabras, lograr el éxito de las escuelas que ya se financian. En definitiva, lo que importa en este momento del desarrollo de la educación es que los buenos y probados proveedores privados se queden y expandan en el campo; esto debe imperar por encima de ofrecer la oportunidad de innovación y ensayo, usando recursos públicos, a cualquiera que se motive por participar en esta actividad, incluso si no ofrece garantías razonables de ser un mejor proveedor que los existentes en la zona en que se quiere instalar.

Respecto a la educación pública, lo que debiera importar es garantizar su presencia a lo largo y ancho del territorio “geográfico” y “social”, con altos estándares de calidad. Ese objetivo obliga al Estado a generar y asegurar condiciones institucionales, de recursos y apoyo, que le permitan cumplir su insustituible misión. Después de todo, en eso consiste también garantizar un sistema de provisión mixta.

¿CÓMO SE MEJORAN LAS ESCUELAS EN ESTA LEY?

Pero sigamos adelante. ¿Qué hace la Agencia de Calidad una vez que evalúa el logro de los alumnos en base a estándares de aprendizaje y clasifica a los establecimientos según su grado de cumplimiento?

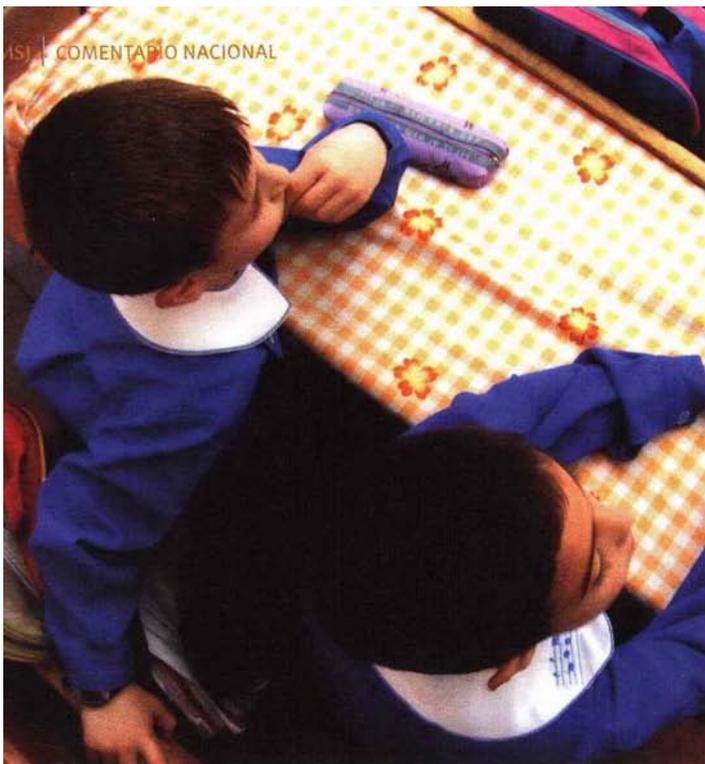
La propuesta de ley, en rigor, tiene como única consecuencia clara en este ámbito el establecer la frecuencia con que un establecimiento recibe visitas de evaluación. No se observa un incentivo verdadero para el “mejoramiento continuo” que se espera en las escuelas.

Está planteado que las escuelas clasificadas como de “mal desempeño” por cuatro años consecutivos podrán ser objeto de sanciones, como la revocación del reconocimiento oficial y ser cerradas. Así, un número menor de establecimientos podría llegar a enfrentar estas “consecuencias fuertes” del sistema o, incluso, a sentirse amenazado de enfrentarlas. Pero no se puede confiar en el cierre de establecimientos como mecanismo de mejoramiento de la calidad. Lo verdaderamente relevante es cómo se promueve en forma permanente el mejoramiento de la gran mayoría de las escuelas que no se cierran.

El “aseguramiento de calidad” no puede consistir solamente en que las escuelas deban superar el estándar mínimo del “mal desempeño”. Es, entonces, una tarea pendiente diseñar el modo como se ayudará a progresar al segmento de establecimientos de discreta calidad de enseñanza. Este debiera considerar el propósito de que esos estándares sean crecientes en el tiempo, combinando una agenda de apoyo a las escuelas con otra de creación de capacidades profesionales y contemplando inevitablemente la inversión de recursos para el mejoramiento escolar.

CREAR CAPACIDADES EN LA BASE

El elemento que más se echa de menos en esta “reforma a la reforma de la educación” es la creación de capacidades



profesionales en la base del sistema educativo. La experiencia internacional es contundente en cuanto a que, si estas no se desarrollan, será poco efectiva la fijación de nuevos estándares o de normas de *accountability*. En otras palabras, si sabemos que no existen las capacidades necesarias para cumplir estándares más altos, es autoengañarse pretender que se podrá ser “duro en la sanción y drástico en los plazos” con las escuelas, sin que ello signifique simplemente trasladar el problema de lugar.

DEFICIENCIAS EN APOYO A ESCUELAS

Si se detectan debilidades en las escuelas, para que mejoren es de crucial importancia darles un adecuado apoyo técnico-pedagógico para que se hagan capaces de progresar. Tanto la experiencia chilena como la internacional muestran con claridad que las escuelas con problemas pueden mejorar si se las apoya en aspectos de gestión y enseñanza⁶. Sin embargo, en este aspecto el proyecto es muy insuficiente. Explicita las tareas de evaluación de la Agencia y de fiscalización por parte de la Superintendencia, pero no aclara de igual modo el “apoyo” a los establecimientos que lo requieren, tarea que le corresponde al Ministerio de Educación y que realizará con el recurso a entidades o personas privadas inscritas en un Registro Público de entidades técnicas que mantendrá el Ministerio.

Lo que se propone en relación a este tema es muy general y no establece obligaciones claras, ni para el Ministerio ni para las nuevas entidades, en términos de cautelar que este apoyo sea suficiente y de calidad. Desde una mirada más institucio-

nal, llama la atención la nula mención al sistema y al trabajo de supervisión técnico-pedagógica, que es el instrumento que el Ministerio de Educación posee para dar esta ayuda. Tampoco se definen con claridad las exigencias que se hará a estas entidades ni limita su número, por lo que no hay seguridad de que se trate de entidades de apoyo de suficiente nivel técnico ni que ellas vayan mejorando y aprendiendo en el tiempo. Sí se contempla que se incorporará al registro a los establecimientos calificados como de buen desempeño.

Hay que recalcar que el acompañamiento y asesoría a establecimientos educacionales es una actividad respecto de la cual no hay acumulación relevante de antecedentes ni tampoco recetas, por lo que es fundamental un modo de actuar que permita ir sistematizando las experiencias, a fin de aprender de ellas. Acopiar buenas prácticas en la tarea de apoyar a las escuelas en su camino de mejoramiento, sistematizando la experiencia de los establecimientos que mejoraron, sería un enorme aporte de un sistema de esta naturaleza y debe ser uno de sus objetivos. Además, esta acumulación es imprescindible al momento de revisar y enriquecer los estándares que deben ser fiscalizados. Como se trata de una tarea que requiere especialización y que gana con la experiencia, parece necesario limitar el grupo de entidades que puedan incorporarse a este registro. Por una parte, sería importante que se trate de “instituciones” cuyo rubro principal sea la educación.

Otra debilidad del proyecto es la forma de asignación del apoyo. Se determina que sean los sostenedores de los propios establecimientos los que deben solicitar apoyo al Ministerio, o a una entidad o persona del registro creado para este fin, lo que no asegura que las escuelas reciban lo que efectivamente necesitan. En efecto, si un establecimiento posee debilidades técnicas que le impiden hacer bien su tarea, ¿es pensable que sea capaz de elegir, entre un conjunto de personas y entidades que le venden sus servicios, lo que necesita para mejorar? Esta tarea de asignar a los establecimientos el apoyo que requieren es compleja y ciertamente un equipo de especialistas que se dedica a esto aprende y mejora a través de la práctica. La de contratar a las instituciones de apoyo y de asignarlas a las escuelas que lo requieren, así como la atribución de supervisar su trabajo debería ser una nueva responsabilidad permanente del sistema de supervisión del Ministerio de Educación.

DISTINTAS ESTRATEGIAS PARA DISTINTAS ESCUELAS

Este apoyo debe llegar a un sistema diverso. En Chile hay alrededor de doce mil establecimientos educacionales. Ellos son de muy distinto tamaño: cuatro mil cuatrocientos son escuelas y liceos rurales, en muchos casos muy pequeños: el promedio llega solo a setenta y ocho alumnos, y a menos de tres cursos cada uno. De ellos, más de tres mil son escuelas multigrado, en

la mayoría de los casos de un solo docente. Además, hay diferencias en la complejidad de los establecimientos: algunos solo dan educación media o básica y otros atienden a niños desde educación parvularia hasta el fin de media. Hay establecimientos técnico profesionales donde lo estrictamente educativo se encuentra con la diversidad del mundo técnico con alrededor de cuarenta especialidades, agrupadas en quince sectores distintos. Por supuesto, hay diferencias de calidad, de capacidad técnica y de autonomía.

Adicionalmente, esta diversidad está administrada por sostenedores públicos y privados de la educación muy diferentes: municipios diversos en riqueza y tamaño; sostenedores privados con y sin fines de lucro, diversos en experiencia y en el número de establecimientos que poseen. Frente a esta gran diversidad, el proyecto no contempla estrategias diferenciadas para tratar a los distintos tipos de establecimientos.

Como ya se señaló a propósito de la diversidad de sostenedores, sería de interés que el proyecto contemple distintos caminos de acción para enfrentar esta diversidad, tanto en lo que se refiere a los mecanismos de evaluación como en las estrategias de apoyo a escuelas.

SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN

El texto plantea una Superintendencia de Educación que fiscalice el uso de los recursos por parte de los sostenedores y establecimientos, y el cumplimiento por parte de estos de la normativa educacional. Esta institución queda habilitada para atender reclamos y denuncias, estableciendo sanciones si corresponde.

Es extraño que la entidad especializada en requisitos de operación y reglas básicas de funcionamiento sea también la encargada de sancionar el “incumplimiento” de metas de aprendizaje. Una carencia importante es que el texto del proyecto no es claro acerca de cómo se fiscalizará, al señalar que la Superintendencia solo se referirá a la legalidad en el uso de los recursos, respecto de los cuales los sostenedores deberán rendir

cuenta. Tampoco expresa si para la subvención estatal se establecerá un uso exclusivo para fines educacionales. No se explicita qué se hará con todas las faltas que no han sido sancionadas en los últimos años.

La ley prácticamente no desarrolla la –muy importante– idea de “reestructuración”, es decir, de “un nuevo comienzo” del establecimiento. En algunos países desarrollados, donde el problema no es la expansión de la cobertura sino el mejoramiento de la calidad, y donde nadie quiere cerrar una escuela porque la inversión en una escuela es muy costosa, esta medida es muy relevante. Por otra parte, ¿por qué solo establecimientos públicos pueden ser reestructurados? En casos justificados, podría ser conveniente reestructurar uno privado, como en aquellos en los que el Estado haya invertido recursos relevantes en infraestructura y equipamiento, o que no haya oferta suficiente en el área. Otro punto importante es la cuestión de si es razonable cerrar escuelas públicas en sectores donde el resto de la oferta disponible es solo, o mayoritariamente, privada. Esto puede poner en peligro la capacidad de satisfacer adecuadamente el derecho a la educación en ciertas zonas.

¿Y EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN?

Atendiendo a lo señalado, ni la Superintendencia ni la Agencia están siendo conformadas como instituciones que tengan el propósito de apoyar, establecimiento por establecimiento, acciones efectivas para lograr una mejor calidad de la educación. Este rol crucial sigue en manos del Ministerio de Educación, pero la actual ley no lo define suficientemente. Más aún, al Ministerio le corresponderá ser la entidad central y rectora de un sistema de gobierno de la educación más fuerte, pero también más complejo. Y esto tampoco aparece en el proyecto. Extrañamente, el texto en análisis legislativo no contiene un capítulo sobre el Ministerio y su rol, articulador del nuevo sistema y gestor del apoyo a los colegios. Esta es una pieza faltante en este “sistema” para asegurar la calidad educativa. **MSJ**

Un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación que pretende ser “nacional” debería incluir a todos los establecimientos del sistema nacional de educación. El que fue propuesto margina a la educación pagada de la mayoría de sus procedimientos.

¹ OCDE (2004) *Informe de la Educación Chilena*, Santiago. Ver, principalmente, el Capítulo 4, “Incentivos, mercados educacionales y eficiencia”, pp. 75-91.

² Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006): *Informe Final*, Presidencia de Chile, Santiago, pp. 99-110.

³ Banco Mundial (2007): *El diseño institucional de un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad de la educación en Chile*. Trabajo coordinado por Emiliana Vegas. Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano.

⁴ Ley 19410 (septiembre de 1995). El SNED se ha aplicado siete veces entre 1996 y 2009 a más de un tercio de los establecimientos (un número equivalente al 35% de la matrícula). Ha tenido varias evaluaciones y mejoramientos. Ver, p.e., A. Mizala y P. Romaguera (2000): “Sistemas de Incentivos en educación y la Experiencia del SNED en Chile”. Documento de Trabajo, DII-U. Ch., Serie Economía N° 82.

⁵ Como su superación desde la medición anterior, su funcionamiento (iniciativa, participación interna, condiciones de trabajo) o su contribución a la igualdad de oportunidades (capacidad de retener a sus alumnos, ausencia de prácticas discriminatorias, integración de discapacitados, atención a los que presentan dificultades de aprendizaje).

Un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad es una iniciativa necesaria y cuenta con amplia aceptación. Un amplio acuerdo concretado a fines de 2007 dio lugar al actual proyecto de ley.

⁶ Para no abundar, solo tres referencias. Las evaluaciones al Programa de las 900 escuelas en Chile fueron sistemáticamente positivas (Ver: *Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las escuelas básicas de sectores pobres (P-900)*. Informe Final. Octubre 2000. Estudio elaborado por Santiago Consultores y Asesorías para el Desarrollo http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/informe_p_900.pdf); hay también evidencia acumulada en varios programas latinoamericanos, como el de la Escuela Nueva, de Colombia (Psacharopoulos, G. Velez, E. y Rojas, C. *Evaluación del Rendimiento del Programa Colombiano Escuela Nueva: ¿Es el sistema multigrado la respuesta?* Banco Mundial, 1992). Por último, ha sido un referente entre nosotros la experiencia británica *Improving the Quality of Education for All*, presentada recientemente por David Hopkins.

El elemento que más se echa de menos en esta “reforma a la reforma de la educación” es la creación de capacidades profesionales en la base del sistema educativo.