



ARTICULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 28, n.º 100, 2023, e7534949
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555



Crisis residual y desafíos para el siglo XXI de la enseñanza secundaria chilena: debates y dilemas

Residual crisis and challenges for the 21st century of Chilean secondary education: debates and dilemmas

Bárbara I. RONDÓN MEJÍAS

<https://orcid.org/0000-0003-0908-6501>
rondonbarbara04@gmail.com
Universidad de Talca, Chile

Sebastián DONOSO DÍAZ

<http://orcid.org/0000-0002-4744-531X>
sdonoso@utalca.cl
Universidad de Talca, Chile

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7534949>

RESUMEN

La Educación Media representa una etapa trascendental para el desarrollo personal y social. Desde hace varias décadas, Chile ha impulsado procesos de ajustes en concordancia con las demandas educativas imperantes. El presente artículo aborda los procesos de transformación de la educación media chilena desde la década de los 60, con el objetivo de examinar las principales dificultades, avances y desafíos, así como discernir en relación con la compleja problemática que se entretiene en la construcción del sentido social de esta etapa educativa. Se tomó como referencia fuentes secundarias y tras el proceso de revisión, se evidenció que, pese a los esfuerzos en modificar y adecuar la Educación Media a las exigencias de la época, persisten desde el siglo XX problemas académicos de calidad y segmentación, lo que pone en riesgo la verdadera significación social. En tal sentido, es imperante consolidar políticas educativas eficaces que permitan desarrollar competencias óptimas para el siglo XXI.

Palabras clave: Educación media chilena; crisis residual; desafíos; siglo XXI.

ABSTRACT

High school education represents a transcendental stage for personal and social development. For several decades, Chile has promoted adjustment processes in accordance with the prevailing educational demands. This article addresses the transformation processes of Chilean secondary education since the 1960s, with the aim of examining the main difficulties, advances, and challenges, as well as discerning the complex problem that is woven into the social sense construct at this educational stage. Secondary sources were used as a reference, and after the review process, it became evident that despite efforts to modify and adapt high school education to the requirements of the time, academic problems of quality and segmentation persist since the 20th century, which puts their social sense in risk. In this sense, it is imperative to consolidate effective educational policies that allow the development of optimal skills for the 21st century.

Keywords: High school education, critical issues, advances, challenges, 21st century.

Recibido: 12-03-2022 • Aceptado: 15-08-2022



Utopia y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

1. INTRODUCCIÓN

En forma episódica desde hace más de un siglo en el país se han generado debates sobre el sentido y finalidad de la Educación Secundaria¹, coincidentes con lo ocurrido en otras latitudes y concordando -en términos generales- en una mayor valoración que busca dársele a la educación para fortalecer su aporte al desarrollo sustentable, definiéndola como una etapa decisiva para el desarrollo económico y social, así como también para el porvenir de los estudiantes y sus familias. Propuestas que son altamente consensuadas en el plano genérico, pero que requieren de precisiones derivadas de la importancia de realizar una revisión sobre sus funcionamientos y resultados dadas algunas disonancias, tensiones y conflictos importantes en distintos ámbitos que evidencian en forma recurrente y en dimensiones claves, la pertinencia de su formación, la duración de las carreras, el abandono de los estudiantes, los problemas de empleabilidad de los graduados (calidad), las complejas trayectorias formativas de los estudiantes, la articulación con la educación superior, y otras dimensiones significativas sobre el devenir del nivel secundario y sus impactos.

En el caso chileno, los debates, evaluaciones y transformaciones de este nivel del sistema educativo durante los últimos 60 años han estado presentes significativamente y con mucha fuerza -bajo diversas formas-, razón que motiva una breve revisión histórica de sus principales avances y nudos críticos que han persistido en tiempo, y su proyección al escenario educativo que se vislumbra bajo las nuevas complejidades derivadas de los impactos de la Pandemia (del Covid-19) en el hacer cotidiano de la sociedad chilena.

El texto parte de la hipótesis exploratoria que las transformaciones de la Educación Media (secundaria) chilena implementadas desde mediados del siglo XX a la fecha, no han resuelto en forma razonable los problemas endémicos de calidad y pertinencia que incrementalmente le demanda la sociedad, situación que ha derivado en una sostenida y creciente pérdida de significación social, con dimensiones cada vez más estructurales.

Sobre la base de esta hipótesis de trabajo, se da cuenta de una revisión de algunos de los principales desafíos que enfrenta la Educación Media en el siglo en curso (XXI), partiendo del principio que esta etapa educativa se inserta en una realidad dinámica, lo que implica que los debates deben ir más allá de la intencionalidad, vigencia y relevancia de los principales componentes educativos del nivel, deteniéndose en la necesidad -no siempre bien calibrada- de hacer una profunda revisión del sentido y operación de este nivel educativo en el contexto actual.

2. HUELLAS DE LA EDUCACIÓN MEDIA CHILENA: DIAGNOSIS RETROSPECTIVA

Durante el último cuarto del siglo XX, prácticamente todos los países de la región latinoamericana instalaron programas de transformación educativa de cierta relevancia, compartiendo intereses en pro del fortalecimiento de las políticas de equidad y calidad, usualmente promovidas y sustentadas por agencias internacionales, entre ellas el Banco Mundial (Oliva, 2010; Betancur y Mancebo, 2012). Gran parte de sus debates y propuestas se concentraron en el funcionamiento y resultados de la Enseñanza Secundaria², por la relevancia de esta etapa educativa en los procesos de desarrollo de los países y de sus ciudadanos, principalmente, debido a que la enseñanza primaria había tenido atención preferente desde inicios del siglo en referencia (Tedesco y López, 2013; Caillods y Hutchinson, 2001).

En concordancia con las tendencias del mundo occidental y de la región Latinoamericana, Chile impulsó un conjunto de políticas y reformas educacionales de distinto tenor, que implicaron tanto cambios curriculares, nuevos procesos formativos de docentes, como la provisión de soportes relevantes en institucionalidad, equipamiento e infraestructura para adecuar el sistema escolar a los desafíos que se vislumbraban (Castro, 2017; Gymásling, 2007).

¹ Conocidos en su momento como los debates del Centenario, ocurridos entre los años 1905 y 1912 donde se revisaron diversas propuestas sobre la materia.

² En el texto se utiliza indistintamente como sinónimos Enseñanza o Educación Secundaria como Enseñanza o Educación Media.

Las propuestas de intervención en la educación media han representado un desafío constante y de mayor envergadura para las políticas educativas, y aun cuando se han evidenciado procesos graduales de transformación, se constatan asimetrías en su desarrollo y -en oportunidades- contradicciones significativas en sus resultados. En lo esencial, el sistema de enseñanza secundaria en el país ha perdido peso como una etapa con objetivos educativos propios, sustantivos y relevantes para todo futuro ciudadano, transformándose en un nivel del sistema educativo que es básicamente un prerrequisito -incluso a veces más formal que efectivo- para la continuidad de estudios superiores y en menor grado para el mundo laboral, en cuanto la enseñanza técnica en algunos nichos es aún competitiva. Estos fenómenos han implicado que se vuelvan a expresar las inquietudes sobre el sentido de las políticas de esta etapa educativa y su impacto (Rivas, 2015; Bellei, 2012).

Debido a ello, resulta importante ahondar sobre los principales hitos evolutivos de la educación secundaria chilena, organizada bajo cinco periodos consecutivos, dado que se trata de un fenómeno compartido por distintos países de la región, las lecciones que se deriven son relevantes para este contexto.

2.1. La educación apoyada en la perspectiva desarrollista (1960-1973)

A comienzos de los 60¹ prevalecían tanto en el país como en América Latina gran parte de los problemas sociales y educativos que desde principios del siglo XX habían estado presentes en grado relevante en nuestras sociedades, (Ahumada, 1958) a saber: dificultades de acceso al sistema escolar (vacantes o plazas, cobertura territorial), escasa vinculación de los programas educativos con las realidades nacionales y subnacionales, alto índice de analfabetismo y fracaso escolar, cobertura y pertinencia de la formación docente, e insuficiente infraestructura, figuraban como las principales características del sistema educativo chileno inmerso en una profunda desorganización administrativa (Bellei y Pérez, 2016; Castro 2015).

Además, en este marco la educación media era la evidencia de un sistema fuertemente diferenciado, donde el aspecto subyacente se encontraba en la sociedad: quienes estudiaban la modalidad científico-humanística (dirigida a los estudios superiores) generalmente eran los de la elite social o de sectores medios (PNUD, 2017; Busso y Messina, 2020). Es decir, éstos tendrían la oportunidad de acceder a la universidad, mientras que la formación técnico-profesional (vocacional) era para los sectores populares: obreros agrícolas, pobladores u obreros industriales y para quienes la conducción sería directa al campo laboral (Bellei y Pérez, 2010; González, 2017), dando cuenta de la segmentación tanto institucional como curricular.

Entre los años 1962 y 1965 la UNESCO en conjunto con las autoridades de la región³, conformaron la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación, para enfrentar la situación educativa, que según lo establecido en el Informe de la Comisión Técnica citada, resaltaba que la cobertura de la Enseñanza Media era inferior al 45% y, además, se producía una deserción de 75% (Aylwin et al., 1990). Se planificaron programas que buscaban erradicar el analfabetismo, extender la enseñanza primaria gratuita y obligatoria y ampliar el acceso a la enseñanza media, todo esto, en el marco de desarrollo económico, social, político y cultural del país (UNESCO, 1962). Con este fin se tomaron diversas medidas, siendo la más relevante, la igualación formal de los certificados de enseñanza media concedidos por los establecimientos científico-humanistas con los técnico-profesionales, lo cual permitió el acceso a la universidad de esta última modalidad (Bellei y Pérez, 2016; González, 2017), representando un aporte sustancial para la igualdad de oportunidades en términos de equidad (Núñez, 2015). Otra modificación importante fue la reducción en años de este nivel de enseñanza: la educación media pasó de 6 a 4 años, a partir de la extensión de la enseñanza primaria (de 6 a 8 años), instalándose un plan común para 1° y 2° de enseñanza media tanto científico-humanista como técnico-profesional, y un ciclo vocacional que diferenció ambas modalidades en 3° y 4° año.

Pese a las modificaciones desarrolladas, las cifras mostraban escaso impacto en indicadores claves: menos del 10% de quienes ingresaron a la educación primaria en 1960 completaron en 1971 la educación media. A raíz de esto, en el discurso de inauguración del año escolar, en marzo de 1971, el Presidente

³ Representadas por el gobierno de Frei-Montalva iniciado en 1964.

Salvador Allende planteó la necesidad de realizar profundas reformas al sistema escolar, proponiéndose el proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU), el cual contemplaba la democratización del acceso desde la enseñanza parvularia hasta la universidad, con énfasis en la igualdad de oportunidades (Quinteros, 2008); sin embargo, esta propuesta no fue implementada debido al golpe de Estado en septiembre de 1973 (Núñez, 2015).

2.2. El entramado neoliberal (1974-1989)

Aunque los procesos de transformación del sistema escolar de la década anterior no lograron los impactos esperados, en los años 70 se evidencia un proceso de masificación importante. La cobertura pasó de 50%, a un 65% en 1982, alcanzando a un 80% del grupo etario (OECD, 2004). Sin embargo, este período desarrollado en plena dictadura traería profundas transformaciones políticas, económicas y sociales que modificaron el rol del Estado en materia educativa y el de la educación pública, “reemplazando la noción de “Estado Docente” por la de “mercado educacional” inspirada en el neoliberalismo económico” (Bellei et al., 2018:23; Villalobos y Quaresma, 2015).

Como parte de este proceso, en 1981, ocurrieron dos hechos relevantes: 1) la transferencia de la administración de las instituciones escolares (y todo su personal) a las municipalidades, quedando a cargo del Ministerio de Educación solo la regulación del currículum y textos escolares, la supervisión técnica y evaluación del sistema (Jofré, 1988); 2) el fortalecimiento del sistema subvencionado privado, lo cual permitió a la enseñanza media pasar de un nivel de masividad intermedia a uno ampliamente masivo. Si bien la subvención traía beneficios evidenciados en la masificación, al mismo tiempo, disimulaba un modelo de financiamiento donde el Estado subsidiaba a colegios privados del mismo nivel de los municipales, a través del sistema de subsidios portables, que tenían la intención de introducir un modelo de cuasimercado⁴ por medio de la competencia institucional para captar estudiantes que los llevaran a recibir el financiamiento, considerando la asistencia efectiva a las escuelas, bajo la pretérita concepción que lo privado funciona mejor que lo público en términos de calidad (Cornejo, 2006, Joiko, 2012, Bellei et al., 2018).

Conceptualmente, el proceso de municipalización de la educación quebrantó los principios fundantes de la provisión de educación pública promovida por el Estado desde fines el siglo XIX: cumplir un rol decisivo en la organización del sistema escolar, siendo protagónico en su provisión (incluyendo el financiamiento); otorgando centralidad a la educación pública (gratuita) por sobre la privada. El primer principio se cambiaría por la subsidiariedad del Estado, donde la educación pública cumple su papel cuando los privados no tienen interés en asumirlo; y el segundo, desplazaría la atención hacia la privatización del sistema, generando las condiciones para ser provista mayoritariamente por privados (Jofré, 1988; Nuñez, 1984, 2015)⁵.

2.3. Diagnóstico, ajuste y ralentización posdictadura (1990-2005)

La expansión del acceso al sistema escolar desarrollada impactó en la década siguiente con una presión por mayor cobertura de la educación media, la cual pasó de 65% en 1982, al 77% en 1990 (Lemaitre et al., 2003); pese a que el crecimiento parecía ser favorable, en este tiempo la educación media atravesó una crisis, originada principalmente por su finalidad social. Coincidentemente, las políticas educativas no pudieron responder satisfactoriamente a los requerimientos curriculares, pedagógicos y evaluativos concordantes con el crecimiento que se venía gestando (Cariola, Bellei y Nuñez, 2003; Lemaitre et al., 2003). En tal sentido, emergió la necesidad de realizar un diagnóstico más completo y fijar estrategias de cambio. Así, en 1994, se

⁴ Este término proviene de la teoría económica que fundamenta la elección libre y racional, concebido como un modelo de gestión pública donde esta presenta al menos una característica del libre mercado, por ejemplo: los incentivos monetarios, la competencia, el uso de señales de precio, y la descentralización de decisiones (Bellei et al., 2018; Pérez & Salinas, 1999). En Chile este modelo opera en educación: a) estimula la competencia entre establecimientos públicos y privados para atraer estudiantes; b) libre elección escolar por las familias (Joiko, 2012).

⁵ Pese a ello, el Estado financia en forma relevante el 90% de la matrícula escolar.

conformó la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación convocada por el Presidente Frei Ruiz-Tagle.

Los resultados del diagnóstico elaborado por la Comisión señalada, mostraron que las principales problemáticas de la educación media estaban enmarcadas en el anacronismo y una deficiente calidad e inequidad (Cariola, 2003; MINEDUC, 1994), aunadas a la deserción que demostraba ser el principal problema de eficiencia interna, con una variabilidad entre 8% y 12% al año para el periodo de 1985-1991 (MINEDUC, 1994). Asimismo, en términos de equidad, en 1990 existía “una diferencia de más de 20% entre el primer y el quinto quintil socioeconómico respecto del acceso de la educación media: 73.4% contra 96.9%, respectivamente en 1992” (Lemaitre et al., 2003: 322).

En relación con la calidad, las dimensiones: pedagógica y evaluación evidenciaron fuertes debilidades: el modelo frontal de enseñanza se instauró como práctica habitual, propiciando una conducta pasiva en los estudiantes, además de promover la reproducción memorística de contenidos a través de las estrategias de evaluación (Comisión Nacional Para la Modernización de la Educación, 1995; Shiefelbein, 2008). La reflexión giró en la intencionalidad de esta etapa educativa, entendiéndose que la educación esencialmente transmisionista, memorística e instrumental no se correspondía con los enfoques y presupuestos del mundo actual.

De esta manera, a mediados de la década del 90 se formalizó la reforma educativa, mediante la intervención sistemática de diversos programas y proyectos⁶ destinados a mejorar las dificultades acarreadas de décadas anteriores. La reestructuración consideró la modificación de la estructura y contenidos curriculares, así como el incremento del marco temporal de la jornada diaria y de los días hábiles por año, lo que se consolidó en el periodo de 1998-2002, implicando el aumento en el gasto público en más de tres veces (OECD, 2004).

El Banco Mundial, el año 2001, realizó la revisión de los logros y reveló mejoras sustanciales en la mayor parte de los aspectos del diagnóstico: la educación media mostró incrementos en la matrícula, del 78% al 84% y en la cantidad de estudiantes aprobados avanzó del 81.5% al 84.9%, y reducción de la tasa de deserción, de 12.6% a 6.6% (MINEDUC, 2003; OCDE, 2004). La percepción general del impacto de la reforma en el año 2003, medido a través de una encuesta del Ministerio de Educación, coincidió con los hallazgos del Banco Mundial, según lo establecido por el Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación (CIDE) en 2001, aunque hubo reservas en relación con la segregación social de los establecimientos educativos y el nivel socioeconómico de las familias, siendo este último, el factor explicativo principal de los resultados escolares (Treviño et al., 2018).

En relación con lo anterior, los resultados de las evaluaciones estandarizadas⁷ -cuyo objetivo es medir la calidad de los aprendizajes- tanto nacionales como internacionales, mostraron una escasa progresión del sistema escolar en comparación a estándares equivalentes en el mundo, evidenciando la persistencia de la segmentación social y el rezago formativo (OCDE, 2004), lo cual evidenció “el fin de esta etapa y el inicio de una crisis no resuelta hasta la fecha” (Donoso-Díaz et al., 2015: 124).

2.4. El movimiento estudiantil y la expansión de la crisis de la educación (2006-2011)

Para el 2006 la matrícula de educación media se incrementó un 11% en relación con años precedentes, pasando del 85% al 96.5%; es decir, prácticamente se logró la universalización del sistema (MINEDUC, 2010). Este hecho parecía ser indicativo del éxito de las transformaciones de las décadas anteriores, pero no impactó de igual forma en la calidad y equidad de la formación (Beyer y Velasco, 2010; Correa y Stahl, 2010), lo cual daba cuenta que las modificaciones introducidas no fueron suficientes para instalar el proceso de

⁶ Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (MECE-Media) se desarrolló entre 1995-2000, sus estrategias fueron: 1) inversión en infraestructura y recursos materiales didácticos-tecnológicos; 2) fortalecimiento de las prácticas docentes y gestión directiva; 3) redes de asistencia técnica y proyectos de mejoramiento educativo. Igualmente se ejecutó el Proyecto Montegrande o programa “Liceos de Anticipación”, Programa liceo para todos y Programa de los 900 liceos (P-900).

⁷ SIMCE, TIMSS y PISA

cambio que se esperaba ante las demandas (Corvalán y García-Huidobro, 2015; Cox, 2012). Como resultado de esta brecha, surge en el año 2006, el movimiento estudiantil denominado *revolución pingüina*, producto del descontento ante las oportunidades educativas (Cox, 2011; Bellei, Contreras y Valenzuela, 2010). Los estudiantes plantearon un conjunto de demandas de distinto tenor, entre las cuales destacaban: la revisión de la jornada escolar, el fin del cobro de los exámenes de selección de las universidades, gratuidad en el transporte público, pero el foco principal se centro en la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), norma aprobada en los días finales de la dictadura cuya misión había sido evitar toda transformación del diseño autoritario en el sector (Cox, 2012).

Como reacción a la movilización estudiantil, la Presidenta Michelle Bachelet instaló, en junio de 2006, el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación,⁸ cuya tarea fue analizar los principales problemas que afectaban la educación chilena, así como sugerir mejoras sustanciales, lo que permitió dar inicio a un conjunto de reformas institucionales, representando el proceso de transformación educativa más significativo desde el regreso a la democracia (Bellei, Contreras y Valenzuela, 2010). Siendo la reforma más importante la derogación de la LOCE, reemplazada por la Ley General de Educación (LGE). Esta última fue complementada, durante el segundo mandato de la Presidenta Bachelet, con un conjunto de normas relativas al sistema de propiedad y financiamiento de la educación privada subvencionada, además del cambio en el sistema de selección de estudiantes y creación del Sistema Nacional de Educación Pública, que reorganiza territorialmente la institucionalidad del sector, fortalece algunas atribuciones implicando en hechos el inicio del proceso de desmunicipalización del sistema.

Además, la LGE contempló la modificación de la estructura escolar reduciendo a seis años la educación general básica y aumentando a seis años la educación media, estableciendo un plazo de diez años para la ejecución de dicha reforma (Eyzaguirre, 2017). La reestructuración curricular traería en el año 2008 un proceso de modificación del currículo nacional (ajuste curricular 2009) “el cual podría considerarse el ajuste de mayor relevancia y amplitud, debido a que uno de sus principales propósitos fue fortalecer la coherencia y consistencia de la propuesta curricular en su conjunto” (Espinoza, 2014:2), sin embargo, el cambio de gobierno del 2010, no permitió la consolidación de la propuesta, aunque las nuevas autoridades tomaron la experiencia y el proceso que venía en curso, la intencionalidad cambió consistente con la perspectiva conservadora de ese gobierno, lo que implicó la modificación en la orientación de ciertas asignaturas (Gysling, 2016).

Si bien este periodo estuvo marcado por transformaciones, también hay evidencia de persistentes malestares en cuanto a la inclusión e igualdad de oportunidades, que se reflejan en la segregación social del sistema y la disminución de la matrícula de la educación municipal (Atria, 2012; Betancur y Mancebo, 2012; Cox, 2012), lo cual había complejizado el panorama, hasta establecer serios cuestionamientos sobre la intencionalidad de la educación pública y el funcionamiento de la actual estructura organizativa. Esto dio lugar a propuestas que no solo buscaban enfrentar las demandas de años anteriores, sino otorgar prioridad a la inclusión de los sectores con menor ingresos (Bellei, González y Valenzuela, 2010, Beyer y Velasco, 2010; Tedesco y López, 2013), de tal manera que se diera una distribución justa de las oportunidades, anteponiendo la calidad a los resultados de las pruebas estandarizadas y destacando el lugar central que debe tener la educación para el desarrollo de la sociedad (UNESCO, 2008).

2.5. La reforma de la educación pública de 2018 un proyecto de organización sin mayor cambio del contenido educativo

La aprobación de la LGE el 2009 delineó las principales transformaciones venideras, implicando una nueva estructura para el sistema educativo. Al inicio del año escolar 2018, se esperaba la implementación de la nueva organización del ciclo escolar (reducción a seis años de la educación básica y el incremento a seis

⁸ Llegó a integrar más de 120 participantes, desde parlamentarios y especialistas en educación, hasta representantes de pueblos indígenas y de distintos actores del quehacer educacional (padres de familia, estudiantes secundarios y universitarios, docentes y asistentes de la educación, entre otros).

años de la educación media), sin embargo, el Ministerio de Educación envió al Congreso un proyecto de ley que retrasó la puesta en marcha para el año 2027. Son diversos los argumentos que justifican la no consolidación de esta reforma⁹, no obstante, el proyecto de ley para su postergación no estableció el proceso evolutivo que permita asegurar la transición, así como tampoco existe la certeza que en el nuevo plazo establecido se den las condiciones para su desarrollo (Eyzaguirre, 2017).

Adicionalmente, el marco legal establecía nuevos basamentos curriculares, el inicio de este proceso data del año 2012. A pesar de ello, es en el 2017 que entran en vigor las nuevas bases curriculares para 1º y 2º medio (Gysling, 2016). Finalmente, este proceso de reformas culminaría en el año 2020 con una nueva malla curricular para 3º y 4º medio¹⁰. El cual busca dar respuestas a algunos desafíos sustantivos del siglo XXI, adecuando conocimientos, habilidades y actitudes de los jóvenes a realidades sociales nacionales, así como a los estándares internacionales. Además de otorgar mayor equidad al sistema ofreciendo igualdad de oportunidades a través de una formación integral, dándole un carácter innovador mediante el fomento de la autonomía en la toma de decisiones por parte de los jóvenes respecto a su trayectoria educativa (Honorato-Errázuriz, 2020; MINEDUC, 2019).

Sería apresurado predecir los alcances de estas modificaciones, cuya concepción pretende responder a algunos problemas complejos -que a la fecha permanecen irresueltos- afectando a la educación media y que se han complejizado producto de la pandemia covid-19, cuyo impacto más notable es la suspensión de clases presenciales: se estima que aproximadamente el 89,4% de los estudiantes del mundo se ha visto afectado por esta medida (UNESCO, 2020). El proceso de transformación curricular ha traído consigo críticas que engloban aciertos y desaciertos (Eyzaguirre, 2017; Honorato-Errázuriz, 2020; Ruz-Fuenzalida, 2020) en referencia a la trascendencia de la propuesta, principalmente los debates se generan con la salida de la obligatoriedad de asignaturas como: historia y educación física (Maciel, 2019; MINEDUC, 2019; Simonsen, 2019; 24 horas.cl, 2019).

Esta transformación curricular ocurrió en paralelo con la reestructuración institucional de la educación pública¹¹, aprobado el 2017, que busca *desmunicipalizar* este sector, creando los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) para mejorar la calidad de la educación pública y, simultáneamente, asegurar el aprendizaje y desarrollo integral en concordancia con los desafíos actuales (Bellei et al., 2018), a raíz de la permanencia de sus principales problemas. A la luz de los argumentos expuestos y considerando que ambas reformas van en la misma dirección, sería importante dar tiempo para generar más información sobre los alcances y superación de las dificultades subyacentes de la educación media, sobre la base de la educación pública y que han prevaletido desde comienzos del siglo XX.

3. EL COMPLEJO CAMINO DE LA EDUCACIÓN MEDIA CHILENA: DESAFÍOS

En esta sección la reflexión gira acerca del devenir de la educación media chilena, a partir de los procesos de transformación que se han desarrollado y considerando la necesidad de enfrentar las demandas complejas, de tal manera que resulta indispensable que los sistemas educativos, los lineamientos y políticas de Estado en materia educativa, y los actores principales (docentes) asuman con compromiso la tarea de repensar, re-significar y re-construir el sentido y la función de la enseñanza media en la época actual.

⁹ Básicamente incrementaría la desigualdad existente en referencia de los centros menos poblados, esencialmente porque debían incorporarse profesores de educación media que no hay, por lo cual los lugares más remotos y con menos recursos verían mermadas sus oportunidades.

¹⁰ Para profundizar el tema: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2019/05/NUEVOPlandeEstudios3-4-medio.pdf> & https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-133992_recurso_24.pdf

¹¹ Para un análisis detenido del tema: Bellei et al., "Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización", LOM, 2018.

3.1. Vigencia de la educación media más allá de una etapa obligatoria del sistema

Actualmente la problemática de la educación media se ha vuelto estratégica sino ineludible, y en muchos casos es un punto central de la agenda educativa de los países latinoamericanos, la obligatoriedad de esta etapa educativa predomina como uno de los indicadores que coadyuvan en la trascendencia en la vida de las personas y el desarrollo de las sociedades (López et al., 2018; López, Operti y Vargas, 2017). Con la entrada en vigor de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) la posición que ocupa la educación media es trascendental: cabe señalar que la meta 4.1 del ODS 4 fija para el año 2030 la consolidación de los ciclos de enseñanza primaria y secundaria para todas las personas, pero además la directriz establece la gratuidad, equidad y calidad como componentes fundamentales, aunado a la pertinencia y eficiencia de los resultados (UNESCO, 2017).

Dicho planteamiento es un desafío importante para Chile: aunque existan estudios que muestren avances significativos en la universalización de la enseñanza media, y del aumento de las probabilidades de completar esta etapa educativa (OCDE, CEPAL y CAF, 2016; MINEDUC, 2010), hay estudios recientes que sitúan a Chile como uno de los países más desiguales del mundo (PNUD, 2017), lo que ha impactado desde hace varias décadas en la educación (Bellei, 2013; García-Huidobro, 2007), reflejándose no solo en las trayectorias escolares de los estudiantes sino en el ámbito social a través de la persistente segmentación que la educación no ha podido corregir (Treviño et al., 2018) y que la actual situación de pandemia de Covid-19 ha acentuado en relación a las "inequidades en el acceso a la educación" (Reyes, 2020: 6). Además, en términos de calidad se encuentran los resultados de la prueba PISA 2018 que reflejan estabilidad en relación con la prueba aplicada en 2015, lo cual es indicativo que los resultados de aprendizaje en educación media no han progresado de acuerdo con lo esperado (MINEDUC, 2019).

Desde una perspectiva de más largo aliento -en términos de calidad y equidad- el foco debe centrarse en una competencia trascendental que gire en torno a la significancia óptica (Heidegger, 1926), al desarrollo del conocimiento autónomo y a la libre elección que se debe desarrollar en los jóvenes, entendiendo que la educación media no solo representa una etapa más del sistema o en su defecto el tránsito a la educación superior, sino que constituye el espacio con mayor impacto en el ejercicio posterior de una ciudadanía activa y en la integración a la sociedad, de forma que, la adecuada formación será la que impulse el desarrollo del país o refleje el acrecentamiento de los malestares sociales.

El alcance de la educación secundaria genera una articulación con los demás componentes del sistema, su visibilidad trasciende al ámbito laboral y se constata en la movilidad social. En tal sentido, es necesario hacer una revisión de su significación, cuyo principio parte de la reflexión sobre el sujeto al cual va dirigido este nivel, por lo que es fundamental re-pensar el posicionamiento y el rol que los estudiantes ejercen dentro del sistema educativo. En consecuencia, la formación no puede circunscribirse solo al desarrollo intelectual, sino que debe orientarse igualmente para el ejercicio de la ciudadanía, para el fortalecimiento de los procesos de identidad y el disfrute de los derechos.

3.2. La enseñanza secundaria en un contexto de cambios del escenario social y laboral

La dinámica mundial que entretene a las sociedades actuales está caracterizada por altos niveles de complejidad, contradicción e incertidumbre (López, Operti y Vargas, 2017; Morin, 2002). Estos escenarios implican que la educación debe adecuarse continuamente a estos nuevos desafíos y necesidades, capacitando a los estudiantes para adaptarse y responder de manera autónoma (UNESCO, 2015).

Preparar a los jóvenes hoy implica debatir sobre lo incierto del mundo laboral, los avances tecnológicos, así como adelantarnos a la solución de problemas desconocidos (Darling-Hammond et al., 2008). Entonces, "¿cómo puede la educación desempeñar un papel dinámico y constructivo para preparar a los individuos y las sociedades del siglo XXI?" (Delors et al., 1996:1). Las cosmovisiones ante esta pregunta son diversas, pero, la más conocida es la que surgió de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, y su fundamento establece cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (UNESCO, 1996).

Por su parte, Bellei (2020) resalta una visión más reciente y realiza una síntesis de las habilidades que contempla el informe titulado: "Educación para la vida y el trabajo: Desarrollar conocimientos y habilidades transferibles en el siglo XXI", donde destaca tres competencias básicas: a) cognitivas; b) intrapersonales; c) interpersonales. En tal sentido, las habilidades de pensamiento de orden superior, el aprendizaje práctico, la adquisición de competencias sociales y el desarrollo personal, son cada vez más esenciales en la educación actual. Las demandas actuales exigen que la formación de los jóvenes sea desarrollada a partir de cuatro áreas fundamentales: i) habilidades intelectuales de orden superior; ii) habilidad práctica de los aprendizajes; iii) habilidades sociales; iv) habilidades personales.

La enseñanza media debe fortalecer el pensamiento crítico a través de procesos de análisis y argumentación basados en la resolución de problemas, de tal manera que se fomente el espíritu de la curiosidad por los nuevos descubrimientos, los aprendizajes novedosos, la imaginación y el desarrollo del pensamiento creativo. Es esencial desarrollar habilidades ciudadanas fundamentadas en el ejercicio pleno de los derechos y el cumplimiento de los deberes sociales, así como facilitar procesos que permitan propiciar el autoconocimiento, el manejo de las emociones, el sentido y la proyección de la vida, además de la profesión u oficio, de tal manera que los jóvenes puedan conducirse con autonomía en un mundo incierto y en permanente cambio, con plena consciencia de las oportunidades y riesgos, pero al mismo tiempo con capacidad de dar respuesta frente a todo tipo de manipulación.

En Chile a pesar de las diversas reestructuraciones curriculares que se han implementado, la mayor prevalencia se sigue manteniendo en las habilidades cognitivas (Bellei y Morawietz, 2016; UNESCO, 2008), esto indica que la formación secundaria carece de valor sustantivo, si contraponemos la práctica con los requerimientos, por lo tanto, es oportuno establecer que pese a las diversas perspectivas o propuestas que puedan surgir, el verdadero desafío se encuentra en re-significar el rol práctico de la Educación Media. El actual debate gira en torno a la superación de visiones anquilosadas, ya que hoy se requiere mucho más que prácticas transmisionistas fundamentadas en la adquisición de habilidades básicas. Se debe superar el mundo de las ideas para ejecutar políticas educativas orientadas al logro de resultados tangibles, de no ser así se corre el riesgo que esta etapa educativa represente solo un nivel de transición o la preparación para futuros escenarios, esta visión tergiversada atenta contra la significación propia y con ésta la personal y social que representa este nivel de enseñanza.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Desde los años 60 la educación media chilena ha experimentado diversos procesos de ajuste y transformación buscando adecuar el sistema a las demandas propias de cada periodo, en concordancia con los requerimientos sociales, nacionales e internacionales. A la luz de lo expuesto, es evidente la persistencia de los problemas académicos relativos a la calidad, junto a la segmentación social y territorial que afecta a los establecimientos educacionales, a la sombra de la implementación del modelo de cuasi mercado impulsado durante la dictadura, además de las disimilitudes internas del sistema de educación media que subyacen a las modalidades educativas.

No obstante, es importante señalar el avance significativo en cuanto al acceso, prosecución y culminación de las trayectorias educativas que se logró a partir de la década de los 90, pese a que no es satisfactorio respecto de las crecientes demandas en diversos planos, lo cual refleja que los nudos críticos no se han resuelto aún, impactando negativamente en la significación social de esta etapa educativa.

A pesar de ello, la relevancia otorgada por los entes públicos a la educación media se manifiesta en los requerimientos educativos para el año 2030, siendo trascendente en los ámbitos personales y sociales. Si bien en este marco Chile comparte el diagnóstico con otros países, en los hechos ha enfatizado mayor dedicación por la educación media, sin que ello trasunte en mejoras relevantes del sistema en materia de claridad y relevancia de su formación. Dando cuenta de la crisis de sentido que afecta al nivel.

En razón de ello, la implementación de una educación que integre al sujeto en una dinámica mundial cada vez más compleja, incierta y cambiante es imperativa y esto amerita que el proceso educativo tenga que nuclear su visión y valorar la multiplicidad de elementos ontológicos, axiológicos, teleológicos y antropológicos para transfigurar a los seres humanos y sus relaciones en el contexto comunitario, social y cultural, así como adecuar las diversas competencias en materia formativa para el presente siglo. Junto a lo anterior, se debe dejar a un lado las visiones reduccionistas de la formación centrada en lo conceptual, en pro de una etapa educativa que potencie los elementos sociales y personales conjuntamente, como un camino aún muy inicial para avanzar en el reposicionamiento si aún es posible de este nivel formativo.

BIBLIOGRAFÍA

- 24 HORAS.CL. (2019/Mayo/27). Presidente de colegio de profesores cataloga como “un profundo error” cambios en la maya curricular. Recuperado el 11 de marzo de 2020 de: <https://www.youtube.com/watch?v=Za6zhvm-hsg>.
- AHUMADA, J. (1958). En Vez de la Miseria. Editorial Pacífico, Santiago de Chile.
- ATRIA, F. (2012). La mala educación: Ideas que inspiran al movimiento estudiantil de Chile. Catalonia, Santiago de Chile.
- AYLWIN, M., BASCUÑAN, C., CORREA, S., GAZMURI, C., SERRANO, S. y TAGLE, M. (1990). Chile en el Siglo XX. Planeta, Santiago de Chile.
- BELLEI, C. & MORAWIETZ, L. (2016). “Strong content, weak tools: Twenty first century competencies in the Chilean educational reform. Teaching and learning for the twenty-first century: educational goals, policies, and curricula from six nations”. En: Reimers, F. & Chung, C. (Eds.) Teaching and Learning for the Twenty-First Century. Cambridge, MA: Harvard Education Press. pp. 93-126.
- BELLEI, C. (2012). “Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias”. En: Tenti, E. (coordinador). La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE-Unesco, Buenos Aires. pp. 209-253.
- BELLEI, C. (2013). “El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena”. Estudios pedagógicos, Valdivia, 39 (1), pp. 325-345.
- BELLEI, C. (2020). “Educación para el siglo XXI, en el siglo XXI. ¿Tomamos el tren correcto?”. En: Corvera, M. y Muñoz, G. (Eds). Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago de Chile. pp. 78-103.
- BELLEI, C. Y PÉREZ, C. (2016). “Democratizar y tecnificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva”. En: Huneeus, C. y Couso, J. (Ed.). *Eduardo Frei Montalva: Un Gobierno Reformista. A 50 años de la "Revolución en Libertad"*. Universitaria, Santiago de Chile. pp. 1-46.
- BELLEI, C. Y PÉREZ, V. (2010). “Conocer más para vivir mejor. Educación y conocimiento en Chile en la perspectiva del Bicentenario”. En: Lagos, R. (Ed.). Cien años de luces y sombras. Taurus, Santiago de Chile.

BELLEI, C., MUÑOZ, G., RUBIO, X., ALCAÍNO, M., DONOSO, M., MARTÍNEZ, J., DE LA FUENTE, J., DEL POZO, F. y DÍAZ, R. (2018). Nueva educación pública: Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización. LOM, Santiago de Chile.

BELLEI, C.; CONTRERAS, D. Y VALENZUELA, J. (2010). Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional. Pehuén, Universidad de Chile y Unicef, Santiago de Chile.

BETANCUR, N. Y MANCEBO, M. (2012). "Políticas educativas en tiempos de cambio. Actores, programas e instituciones en Uruguay y la Región". Revista Uruguaya de Ciencia Política, Uruguay, 21 (1), pp. 1-6.

BEYER, H. Y VELASCO, C. (2010). "Una educación pública más efectiva ¿Los árboles no dejan ver el bosque?". En: Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. (Eds). Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional. Pehuén, Universidad de Chile y Unicef, Santiago de Chile. pp. 183-224.

BUSSO, M. y MESSINA, J. (2020). La crisis de la desigualdad: América Latina y el Caribe en la encrucijada. Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Washington.

CAILLODS, F. Y HUTCHISON, F. (2001). "¿Aumentar la participación en la Educación secundaria en América Latina? Diversidad y equidad". En: Braslavsky, C. (Organizadora). La Educación Secundaria ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debates de procesos Europeos y latinoamericanos contemporáneos. Santillana, Buenos Aires. pp. 21-64.

CARIOLA, L. (2003). "Estructura y currículum de la educación media. Cambios y reformas, 1980-2000". En: Cariola, L., Bellei, C., y Núñez, I. (Eds.), Veinte años de políticas de educación media en Chile. UNESCO, Santiago de Chile.

CARIOLA, L., BELLEI, C., NUÑEZ, I. (2003). Veinte años de políticas en educación media en Chile. UNESCO, Santiago de Chile.

CASTRO- RIFFO, C. (2015). La reforma educacional de la década de los 60 (Tesis Doctoral publicada). Universidad Austral de Chile, Valdivia.

CASTRO, J. (2017). "La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias". Praxis educativa, 21 (2), pp. 12-21.

COMISIÓN NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN. (1995). Los desafíos de la educación chilena frente al S XXI. Informe de la Comisión Nacional para la modernización de la Educación. Universitaria, Santiago de Chile.

CORNEJO, R. (2006). "El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar". Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (1), pp. 118-129.

CORREA, R. Y STAHL, G. (2010). "Presentación". En: Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. (Eds). Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional. Pehuén, Universidad de Chile y Unicef, Santiago de Chile. pp. 7-10.

CORVALÁN, J. y GARCÍA-HUIDROBO, E. (2015). "La educación de mercado en Chile y su propuesta de educación". Cuadernos de Educación, 66. pp. 1-16.

- COX, C. (2011). "Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo". *Revue Internationale de education de severs*, 56. pp.1-9.
- COX, C. (2012). "Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010". *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21 (1). pp. 13-43.
- DELORS, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Recuperado el 4 de diciembre de 2019 de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.
- DONOSO-DÍAZ, S., CASTRO-PAREDES, M., ALARCÓN-LEIVA, J., Y DAVIS-TOLEDO, G. (2015). "Nudos críticos del sistema escolar chileno, hipótesis explicativas y propuestas para una nueva arquitectura del sector público". *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23 (86). pp.37-71.
- ESPINOZA-AROS, O. (2014). "Cambios recientes al curriculum escolar: problemáticas e interrogantes". *Notas para Educación*, 18. pp. 1-10.
- EYZAGUIRRE, S. (2017). "Reforma curricular para el siglo XXI". *Puntos de referencia*, 460. pp. 1-11.
- GARCÍA-HUIDROBO, J. (2007). "Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno". *Pensamiento Educativo*, 40 (1). pp. 65-85.
- GONZÁLEZ, R. (2017). "Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada". En: Molina, S., Shurch, R., Castillo C., Holz, M. y Medel, C. (Eds). *El primer gran debate de la Reforma Educacional: Ley de inclusión escolar*. Mineduc, PNUD y BNC, Santiago de Chile. pp. 48-91.
- GYSLING, J. (2007). "Currículum Nacional: desafíos múltiples". *Pensamiento educativo*, 40 (1). pp. 335-350.
- GYSLING, J. (2016). "A 20 años de la reforma curricular: reflexiones para una revisión del currículum de educación media". *Revista Docencia*, 59. pp. 14-25.
- HEIDEGGER, M. (1926). *Ser y tiempo*. Recuperado el 10 de mayo de 2020 de: https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/ser_y_tiempo-martin_heidegger.pdf
- HONORATO, M. (2020). "Nuevo currículum de 3° y 4° medio: formando ciudadanos para el siglo XXI". *Saberes Educativos*, 4. pp. 05-12.
- JOFRÉ, G. (1988). "Subvenciones en Educación". *Estudios Públicos*, 32. pp. 31 -55.
- JOIKO, S. (2012). "El cuasi-mercado educativo en Chile: desarrollo y consecuencias". *Diálogos educativos*, 12 (23). pp. 148-175.
- LEMAITRE, M., CERRI, M., COX, Y ROVIRA, C. (2003). "La reforma de la Educación Media". En: Cox, C. (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Universitaria, Santiago de Chile. pp.317-374
- LÓPEZ, N., BAEZA, J., GARNIER, L., MAGNI, G., OPPERTTI, R., PERUSIA, J., TAWIL, S. Y VARGAS, C. (2018). *Desafíos de la educación secundaria en América Latina*. Ponencias del foro regional de políticas

educativas 2018. Recuperado el 20 de abril de 2020 de:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370509/PDF/370509spa.pdf.multi>.

LÓPEZ, N., OPERTTI, R. Y VARGAS, C. (2017). Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes: notas para repensar la educación secundaria en América Latina. UNESCO, Francia.

MACIEL, G. (2019/mayo/24). Eliminan obligatoriedad de asignatura de historia para 3° y 4° medio. Recuperado el 15 de marzo de 2020 de: <https://www.tvu.cl/prensa/2019/05/24/eliminan-obligatoriedad-de-la-asignatura-de-historia-para-3-y-4-medio.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CPEIP. (2003). Marco para la buena enseñanza. C&C impresores, Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1994). Programa de modernización de la educación media. Fundamentos, estrategia, componentes. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2010). Estadística de la educación 2006-2007. MINIEDUC, Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2019). Fundamentos Bases Curriculares 3° y 4° medio. MINIEDUC, Santiago de Chile.

MORÍN, E. (2002). Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro. Nueva Visión, Buenos Aires.

NÚÑEZ, I. (1984). El cambio educativo en Chile: estudio histórico de estrategias y actores: 1920-1973. PIIE, Santiago de Chile.

NUÑEZ, I. (2015). "Educación chilena en la República: Promesas de universalismo y realidades de inequidad en su historia". *Psicoperspectivas*, 14 (3). pp. 5-16.

OCDE. (2004). Revisión de políticas nacionales de educación Chile. OCDE, Paris.

OECD, CEPAL y CAF. (2016). Perspectivas económicas de América Latina 2017: juventud, competencias y emprendimiento. Recuperado el 16 de febrero de 2020 de:
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40721/1/LCG2689_es.pdf

OLIVA, M. (2010). "Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama?". *Revista Brasileira de Educação*, 15(44). pp. 311-328.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO – PNUD. (2017). Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha Social en Chile. PNUD, Santiago de Chile.

QUINTEROS, R. (2008). La política educativa de la Unidad Popular (1970 a 1973): El proyecto de la Escuela Nacional Unificada y su relación con el pensamiento educativo de Paulo Freire, José Carlos Mariátegui y Darcy Ribeiro. (Tesis de Magister publicada). Universidad de Chile, Santiago de Chile.

REYES, C. (2020). "Pandemia Covid-19 e Inequidad Territorial: El agravamiento de las desigualdades educativas en Chile". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e). pp. 1-6.

RIVAS A. (2015). América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015). CIPPEC-Instituto Natura, Buenos Aires.

RUZ-FUENZALIDA, C. (2020). "Construcción y trayectoria del currículum en Chile: una perspectiva desde las nuevas bases curriculares para tercer y cuarto año de enseñanza media". Revista Saberes Educativos, 4, pp. 22-36.

SCHIEFELBEIN, E. (2008). La percepción de alumnos y docentes revela los principales desafíos de la educación media chilena. En: Brunner, J. y Schiefelnein, F. (Coordinadores). La revolución pingüina: causas, desafíos y soluciones. La percepción de estudiantes y profesores de Educación Media. Santillana, Santiago de Chile. pp. 11-30

SIMONSEN, E. (2019/Mayo/30). Reportaje cambio curricular: Expertos apuntan a la capacidad del sistema como aspecto crítico para su implementación. Recuperado el 23 de febrero de 2020 de: http://ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=1565

TEDESCO, C. Y LÓPEZ, N. (2013). "Diez años después: comentarios tras una relectura del artículo: Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina". REICE, Madrid, 11 (2). pp. 9-32.

TREVINO, E., MINTROP, R., VILLALOBOS, C. Y ORDENES, M. (2018). *What Might Happen if School Vouchers and Privatization of Schools Were to Become "Universal" in the US: Learning from a National Test Case--Chile*. Recuperado el 24 de mayo de 2020 de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED591997.pdf>

UNESCO. (1962). Conferencia sobre educación y desarrollo económico y social en América Latina. CEPAL, Santiago de Chile.

UNESCO. (1996). La educación encierra un tesoro: informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. UNESCO, Francia.

UNESCO. (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? Recuperado el 21 de mayo de 2020 de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>.

UNESCO. (2017). Unpacking Sustainable Development Goal 4: Education 2030; guide. UNESCO, Francia. Recuperado el 23 de mayo de 2020 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300E.pdf>.

UNESCO. (2020). Education: From disruption to recovery. Recuperado el 20 de julio de 2020 de: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

VILLALOBOS, C. Y QUARESMA, M. (2015). "Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado". Convergencia, 22 (69). pp. 63-84.

BIODATA

Bárbara RONDÓN MEJÍAS: Magister en Educación, mención: Orientación y Asesoramiento por la Universidad de Carabobo, Venezuela. Actualmente estudiante del Doctorado en Ciencias Humanas en la Universidad de Talca, Chile. Experiencia docente a nivel medio y universitario; orientadora educacional. Co-investigadora en proyectos de investigación y de vinculación socio-comunitaria, posee publicaciones científicas, así como ha participado en calidad de ponente en eventos científicos y ha sido árbitro en revistas indexadas. Sus líneas de investigación están vinculadas con los procesos sociales en la experiencia humana y las políticas educativas en la educación media.

Sebastián DONOSO DÍAZ: Doctor en Educación por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. Especialista en educación, experiencia relevante en el ámbito escolar y universitario, directivo superior, académico, profesor visitante, investigador, consultor nacional e internacional, integrante de consejos de investigación, de acreditación, de comités editoriales de revistas (nacionales e internacionales), editor asociado e invitado de revista indexadas. Libros, artículos, columnas de opinión y conferencias. Áreas de investigación: Políticas educativas y financiamiento; gobemanza y nuevo Estado en educación; retención de estudiantes en educación superior.

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 28, N.º 100, 2023**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.



User: uto100
Pass: ut28pr1002023

Clic logo

