



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: II. Número: 1 Artículo no.4 Período: Junio-Septiembre, 2014.

TÍTULO: La dimensión socioeconómica como condicionante en el sistema educativo chileno y la formación del profesorado: una mirada crítica.

AUTORES: Máster. Rodrigo Ojeda Nahuelcura, Máster. Bastian Carter-Thuillier, Máster. Mauricio Cresp Barría, y Jandiel Rojas Vergara.

RESUMEN: Este artículo analiza desde una perspectiva crítica la relación entre el sistema educativo y sus condicionantes socioeconómicas en los diversos niveles formativos, incluyendo la educación superior y puntualmente la formación inicial del profesorado. El texto está organizado en tres grandes apartados. En primer lugar se realiza una contextualización problematizada en la que se exponen diversos antecedentes empírico-teóricos. En segundo término se desarrolla el segmento central del artículo, que describe y analiza las implicancias del sistema económico sobre la estructura educativa, enfatizando en cómo las brechas económicas se han convertido también en pedagógicas, posicionándose como determinantes de la calidad educativa e incluso de la carrera docente. Finalmente se desarrolla un apartado que alude los desafíos pendientes del sistema educativo frente las desigualdades sociales y pedagógicas expresadas a lo largo del artículo.

PALABRAS CLAVES: sistema educativo, factores socioeconómicos, análisis crítico.

TITLE: The socioeconomic dimension as a determining factor in the Chilean educational system and the formation of the teaching profession. A critical look at.

AUTHORS: Máster. Rodrigo Ojeda Nahuelcura, Máster. Bastian Carter-Thuillier, Máster. Mauricio Cresp Barría, y Jandiel Rojas Vergara.

ABSTRACT: This paper analyzes from a critical perspective the relationship between the socioeconomic factors and the educational system at different levels, including Higher Education, with special focus in the teacher development. The text is organized in three sections. First, a problematized contextualization with various empirical-theoretical backgrounds. Second, the central segment of the article describes and analyzes the implications of the economic system on the educational structure, emphasizing on how economic gaps have also become pedagogical problems, positioning them as determinants of the educational quality and the teacher career. Finally, a section refers to the remaining challenges of the educational system, facing the social and pedagogical inequalities expressed throughout the article.

KEY WORDS: educational system, socioeconomic factors, critical analysis.

INTRODUCCIÓN.

La sociedad, así como las instituciones sociales que la componen han atravesado durante las últimas dos décadas procesos de transformación continuos a nivel estructural. El sistema educativo, como una de las dimensiones precisamente involucradas en este ámbito por su papel en la conservación, reproducción y transformación de la estructura social, ha visto como su propia composición interna y externa ha ido cambiando producto de cambios

político-educativos, así como por las modificaciones de patrones socioculturales que alteran las formas de convivencia que se desarrollan en su espacio (Moreno, 2011).

Los discursos socio-políticos, así como las reformas estructurales implementadas en el sistema educativo nacional han centrado gran parte de su atención en aumentar la cobertura de accesibilidad para los ciudadanos a los diferentes niveles educacionales, lo que ha generado un cambio importante respecto al tejido social que albergan los centros educativos. La Ley General de Educación (Ahora en adelante: "LGE") reconoce a esta última como un derecho universal, siendo el Estado responsable de promoverla y garantizar su acceso, financiar un sistema de enseñanza básica y media (primaria y secundaria) obligatorio que sea gratuito, y resguardar oportunidades para el acceso a la educación superior (Zapata y Tejeda, 2009).

Existen diversos fondos de becas y créditos estudiantiles que permiten a gran parte de la población estudiantil cursar y financiar los diferentes niveles educacionales a los que acceden (sobre todo a aquellos de formación profesional), existiendo algunos de naturaleza pública y otros otorgados por instituciones privadas. Ello bien ha permitido un aumento en los indicadores de ingreso y masificación histórica de la educación formal, pero también ha provocado álgidos conflictos sociales producto de discordias relacionadas con la instauración y fomento de lógicas de mercado en el campo educacional (Ruiz, 2012). Entre los fondos existentes pueden mencionarse a los siguientes: el Fondo Solidario de Crédito Universitario para estudiantes que pertenecen a universidades suscritas al Consejo de Rectores (1995), Becas Juan Gómez Millas (1998), Becas para Estudiantes Destacados que ingresen a Pedagogía (1998), Becas para Estudiantes Hijos de Profesionales de la Educación (1999), Becas Nuevo Milenio para estudiantes de Centros de Formación

Técnica, Becas para los mejores puntajes en la Prueba de Selección Universitaria (de ahora en adelante “PSU”), Becas de Excelencia Académica para estudiantes de escuelas municipales y subvencionadas, Becas Bicentenario para estudiantes de escasos recursos, el Crédito con aval del Estado (de ahora en adelante “CAE”) para estudiantes de instituciones acreditadas (2006), y en el año 2010 el Ministerio de Educación creó la Beca Vocación de Profesor. Adicionalmente, para el caso de los estudios de postgrado existe el programa de Becas Chile, y Créditos CORFO (Corporación de fomento de la producción).

En el informe Nacional desarrollado por Tejeda y Zapata (2009), al año 2007 se financiaban becas a 62.800 alumnos matriculados en las universidades del CRUCH (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas) equivalentes a un 12% de los estudiantes (M\$40.000), se proveía de préstamos solidarios a un total de 38.579 alumnos del CRUCH (M\$74.400) y se otorgaban créditos (Crédito con Aval del Estado, CAE) a 21.337 estudiantes pertenecientes a instituciones acreditadas - 20 del CRUCH, 15 universidades privadas nuevas y 14 institutos profesionales- (M\$41.720). Estos beneficios representaban un 43% del financiamiento público a la Educación Superior (Zapata y Tejeda, 2009).

En términos estadísticos existe un aumento evidente y sistemático de la cobertura en todo el sistema educativo, lo que se ve reflejado en mayor grado en la Educación Parvularia y la Educación Superior (MINEDUC, 2012)¹. Según la encuesta CASEN² (MINEDUC, 2012b), la proporción de jóvenes de 18 a 24 años que han accedido a la Educación Superior pertenecientes a los quintiles I y II han experimentado un aumento de casi tres puntos porcentuales en el periodo 1990-2003, pasando de 4,9% a 7,7% en el primer caso, y de

¹ Ministerio de Educación de la República de Chile.

² Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional.

10,3% a 13% en el segundo caso. A su vez, la representatividad de los jóvenes pertenecientes a los quintiles III y IV no han tenido variabilidad en el lapso ya señalado (Espinoza et al, 2007). No obstante, las políticas de restructuración no han sido suficientes para evitar el sobreendeudamiento de las familias más vulnerables para costear los elevados precios de la Educación Superior, en un país que posee el sistema universitario con los precios relativos más elevados de toda la OCDE³ (en proporción del Producto Interno Bruto de los países), y donde las principales instituciones receptoras de fondos públicos por créditos con aval del estado son privadas, con precios, la mayoría de las veces, por sobre la media de las universidades públicas (Mayol, Azocar y Brega, 2011).

En los siguientes párrafos de este monográfico se desarrolla un análisis en relación a distintas situaciones problematizadas que interrelacionan el proceso de acceso y permanencia en el sistema educativo de la Educación Superior con factores socioeconómicos condicionantes. Ello a través de la discusión de diversos antecedentes empírico/teóricos desde una perspectiva crítica.

DESARROLLO.

1. Implicancias del sistema económico sobre la estructura educativa.

Las políticas económicas, que se han desarrollado durante la última década, han sido apreciadas y valoradas de forma dispar por parte de la población, teniendo efectos directos sobre el desarrollo del quehacer educativo. En este contexto, las determinadas demandas económicas que afectan a la ciudadanía asoman como un factor determinante sobre el desarrollo de la educación formal, su estructura organizacional e inclusive la construcción curricular; ello debido a que desde una perspectiva económica, el sistema educacional

³ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

forma capital humano que a futuro buscará necesariamente su incorporación productiva a la sociedad, posicionando entonces desde una perspectiva teórica a la educación formal como un instrumento para la superación de la pobreza (Hopenhayn y Ottone, 2007; Rosales, 2006).

El sistema educativo en la actualidad, debido a su naturaleza y dinámica, está al igual que todas las instituciones sociales directamente interconectado con la lógica económica neoliberal, en la que se concibe a los centros formativos como campos productivos que deben adaptarse a las necesidades y expectativas del mercado, incidiendo inclusive en el tipo de prácticas educativas y corrientes pedagógicas que deben imperar (Díez, 2010; Ovejero, 2004). Bertranou (2002) manifiesta que las características socio-económicas determinan significativamente la educación de una persona, afirmación que encuentra paralelos con la realidad al analizar la alta correlación entre el poder adquisitivo y el rendimiento académico (Muñoz y Redondo, 2013). Sin embargo, al analizar de forma más profunda esta línea problemática resulta evidente, entonces, que el espacio educativo, más que promover la movilidad social, fomenta la reproducción de la estructura social existente en función de la posición socioeconómica de los actores.

Gran parte de la población nacional necesita de un sustento económico elevado para poder pensar en adentrarse en el sistema de la Educación Superior. Se entiende, entonces, desde esta perspectiva, al estudiante como un individuo que debe pagar por el “consumo de capital académico”, ya que a futuro éste también lucrará profesionalmente con el conocimiento que ha adquirido en su proceso formativo, suscitando así un ciclo económico constante de intercambio de “bienes”. A ello se suma la irrupción del concepto de “crédito financiero” en el campo educativo, que visualizando la educación como una necesidad

social imperante detecta en ella un espacio atractivo y efectivo para la realización de transacciones de naturaleza monetaria a través de las tasas de interés, que desencadenan en deudas de hasta un 180% sobre el valor original (Espinoza y González, 2011), entendiendo entonces la educación como un ámbito más para el desarrollo de actividades lucrativas y bancarias, donde los factores económicos son altamente determinantes, más aún si consideramos que el “crédito financiero” es utilizado por un alto porcentaje de la ciudadanía como única alternativa viable para poder estudiar.

Para poder adquirir un bien material de alto costo, como por ejemplo una propiedad inmobiliaria, se completa una gran cantidad de formularios con datos personales, firmas, deudores y codeudores. Este mismo escenario lo enfrentan jóvenes de 18 años o más, cuando egresan de la Educación Media y pretenden seguir una carrera profesional o técnica. Para ello deben llenar un sinnúmero de documentación que garantice, que al finalizar dichos estudios, pagarán los préstamos con diferentes tasas de interés impuestas por bancos, universidades, u otro tipo de institución financiera. A estos gastos se suman los de manutención a lo largo del período de formación, ya que parte importante de los estudiantes en este país emigran de sus ciudades o pequeñas localidades hacia las grandes urbanizaciones a fin de poder asistir a la universidad; esto causa que las familias de los estudiantes adquieran múltiples gastos. Es por ello que muchos estudiantes buscan y obtienen trabajo fuera de los horarios universitarios con una alta demanda de tiempo, lo cual les genera, en ocasiones, malos resultados académicos, que finalmente pueden desencadenar altas tasas de deserción. Barrios (2011) de hecho menciona que la principal causa de deserción universitaria se debe a factores financieros, situación que tiene su foco crítico en estudiantes de primer año, lo que desde una perspectiva analítica asoma como un

sistema de coacción que obstaculiza de forma constante el ascenso social, cultural y económico, así como una situación que alienta y/u obliga la búsqueda de fuentes de financiamiento externo como créditos financieros y becas.

Las altas exigencias monetarias para estudiar han puesto en situación de deuda a millones de chilenos, ya que a pesar de la existencia de vías de acceso a la Educación Superior para muchos ciudadanos, esta etapa puede significar episodios económicos críticos antes de finalizar sus carreras. El 65% de los estudiantes del quintil más pobre de la población deserta por no poder pagar sus estudios. A eso se suma el hecho de que actualmente el 70% de los estudiantes tienen créditos y quedarán profundamente endeudados a futuro, ya que no estarán en condiciones de pagar la deuda que están incubando. Ello es más crítico si consideramos que casi el 51% de los estudiantes están en universidades privadas, con créditos que tienen altos intereses y las deudas acaban siendo de gran cuantía (Cancino, 2012).

2. Brecha económica como barrera de aprendizaje.

Según los resultados del último SIMCE (Sistema de medición de la calidad de la Educación), las brechas de aprendizaje entre centros particulares y públicos han disminuido (MINEDUC, 2012). Sin embargo, aún las cifras son alarmantes, más aún si consideramos que la estratificación socio-económica tiene una elevada correlación con los resultados de este sistema de medición, en pocas palabras, mientras más alto sea el lugar de la pirámide social que ocupan los estudiantes del centro educativo, más elevado serán los resultados de dicha institución, lo que es un evidente reflejo de las desigualdades en el ingreso, que ahora también se convierte, entonces, en algo que va más allá, como la desigualdad en el acceso al capital cultural-académico.

Para poder ingresar u optar a una carrera profesional es necesario pasar por un sistema de selección, en el caso de Chile, la Prueba de Selección Universitaria (PSU), la que busca medir conocimientos disciplinarios en diversas áreas y en función de ello, mientras más elevados sean los puntajes obtenidos, mayor posibilidad se tiene de ser admitido en una casa de estudios. A pesar de las ventajas que podría traer el tener una prueba única de admisión a nivel nacional y su “lógica” de igualdad de parámetros para todos los participantes del proceso, también ha sido foco de críticas, sobre todo cuando se realiza un paralelo entre los niveles socioeconómicos y los puntajes que obtienen los evaluados, asomando nuevamente una correlación directa entre las variables de ingreso monetario y desempeño académico. Contreras, Corbalán y Redondo (2007) afirman que el factor económico en esta prueba es preponderante, expresando que más de un 60% de lo que incide en el rendimiento de la PSU se decide antes de ingresar a la enseñanza media, y que esta determinación es aún mayor para los estudiantes de menor capital económico; esto cuestiona profundamente el sentido y la calidad de la enseñanza media, en especial, la de los estudiantes más pobres.

3. Resultados educativos y su relación con la estructura económica.

Diversos estudios han demostrado que en Chile el rendimiento escolar está fuertemente determinado por las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y sus familias y que, asimismo, existen graves desigualdades en la calidad de los aprendizajes de toda la población (Brunner y Elacqua, 2003). A esta altura de las circunstancias y en consideración de los antecedentes expresados y analizados queda poco espacio para una pregunta como: ¿Existe incidencia o correlación entre la dimensión económica y los resultados académicos?, ya que su enlace es evidente. Es más, resulta inclusive sombrío ver como la

estratificación socioeconómica es extrapolable al rendimiento académico, y peor aún, comprobar cómo ello también es prácticamente homogéneo a la segmentación de centros escolares, que se divide en tres niveles (Labarrera, Valenzuela, y Rodríguez, 2008):

- Centros municipales: financiados por el Estado, pero de propiedad y administración de los municipios locales.
- Centros particulares subvencionados: financiados por el Estado, pero de propiedad y administración privada, particulares o fundaciones. En estos centros también se puede usar el copago solidario.
- Centros particulares pagados: financiados por los padres, apoderados y organizaciones privadas.

Los estudiantes cargan una gran presión al ingresar a la enseñanza media, ya que las calificaciones que obtienen durante todos esos años se convierten posteriormente en un puntaje (NEM)⁴ que influirá considerablemente en sus posibilidades de admisión en la Educación Superior, y también determinará el tipo de centro al que podrán acceder. En función de aquello, no siempre prima el ámbito vocacional al ingresar a la enseñanza universitaria, sino que el abanico de posibilidades se reduce a los niveles del puntaje obtenido en la PSU y NEM, pero además también, a las posibilidades y alcances económicos que posea cada estudiante individualmente, además de las particularidades de cada realidad regional.

La mayoría de las familias pertenecientes a los primeros quintiles socioeconómicos de la población nacional envía a sus hijos a centros municipales, creciendo en los últimos cinco años también el número de estudiantes en centros particulares subvencionados (Almonacid,

⁴ **NEM: Notas de enseñanza media.** Hace referencia a un puntaje que se calcula en función de las calificaciones que obtienen los estudiantes chilenos a lo largo de la enseñanza media (secundaria).

Luzón, Torres, 2008; Mella, 2002), lo que podría explicarse probablemente por el desprestigio social del sistema público en desmedro del privado a causa de motivos de convivencia, materiales y déficits en los resultados de pruebas estandarizadas que afirman medir la calidad de la enseñanza nacional, pero que hasta ahora han demostrado, de manera clara, la lógica de “Apartheid Educativo” que prima en el sistema. Es por esto que en Chile puede decirse que existe suficiente evidencia para señalar que la importante desigualdad de resultados que se observa entre unas y otras pruebas o instancias no es adjudicable sólo a su tipo de administración, sino a la selección o agrupación en los establecimientos de alumnos con determinadas características económicas y socioculturales (Contreras y Macías, 2002).

4. El caso de las carreras pedagógicas y la realidad docente.

El promedio nacional en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) es de 500,5 puntos, lo que representa una cifra levemente superior al 30% del puntaje máximo de este instrumento (puntaje basal de 320 y 850 puntos de máximo) en un universo que supera los 230.000 estudiantes por año (DEMRE, 2013). A pesar de lo cuestionable que puede ser la pertinencia de dicha instancia de evaluación, esta cifra da muestras claras de la compleja situación que atraviesa la estructura e ideología educativa imperante, ya que esta prueba sólo considera contenidos mínimos obligatorios de enseñanza media; es decir, refleja la eficiencia de dicho nivel educacional en función de sus objetivos. Además de lo mencionado anteriormente, este tipo de resultado predefine significativamente el futuro académico de los estudiantes, determinando los estudios de grado que pueden cursar.

Es paradójico que los estudiantes de Pedagogía ingresen con los puntajes más bajos de todo el sistema de admisión universitaria; es decir, aquellos estudiantes que desde la perspectiva socioeducativa son menos valorados por el sistema, serán en el futuro los encargados de

educar y asegurar la calidad de este mismo. Esta situación también puede ser explicada por factores socioeconómicos, y es que resulta evidente que muchos estudiantes con puntajes elevados optan por carreras que van por líneas diferentes a las pedagógicas, debido a la infravaloración económica que atraviesa la carrera docente, siendo en la actualidad una de las profesiones peor pagadas del mercado laboral (Rozas y Vergara, 2013). El fenómeno descrito anteriormente condiciona y configura la realidad de la formación del profesorado en función de factores económicos, y en consecuencia, también sociales, que escapan muchas veces a la faceta vocacional pedagógica, lo que a la postre acaba determinando la calidad del sistema educativo, si consideramos a los docentes como una pieza clave para alcanzar elevados niveles de aprendizaje (Barber y Mourshed, 2007).

La forma más segura para alcanzar calidad y equidad es creando escuelas con buenas capacidades de gestión escolar y contando con profesores competentes, comprometidos y capaces de entregar a todos sus alumnos oportunidades de aprendizaje de calidad (Carnoy, 2007; Hopenhayn y Ottone, 2007; UNICEF, 2004).

A causa de los bajos resultados evidenciados por los estudiantes chilenos en pruebas internacionales, el Estado se ha centrado en aumentar sus estándares, enfocándose en la “calidad” de sus profesores. Sin embargo, esta preocupación no se ha traducido en un aumento significativo de remuneraciones salariales y mucho menos en la mejora de las condiciones laborales o estrategias que efectivamente fomenten la carrera docente como un campo socialmente atractivo, sino que simplemente se ha instaurado un sistema que evalúa la formación inicial docente a través de un instrumento estandarizado llamado “INICIA”⁵. Esta prueba busca medir competencias y conocimientos básicos que supuestamente todo

⁵ INICIA es una prueba estandarizada que evalúa a los estudiantes egresados de educación de párvulos y pedagogía tanto en contenidos específicos como generales.

profesor debe dominar y así estar habilitado para ejercer como docente (Valdebenito, 2011). El MINEDUC (2013) en función de los resultados de esta prueba agrupa a los docentes en macrocategorías:

- Nivel Sobresaliente: Dominio avanzado de habilidades y conocimientos necesarios para iniciar el ejercicio de la profesión docente.
- Nivel Aceptable: Dominio básico de habilidades y conocimientos necesarios.
- Nivel Insuficiente: No demuestra conocimientos y habilidades necesarias para iniciar el ejercicio de la profesión docente.

Es claro que “INICIA” no asoma como una solución a las problemáticas profundas de la carrera docente y la formación inicial del profesorado, pero si es una instancia necesaria y relevante a fin de evaluar la calidad de los egresados de las carreras pedagógicas, más aún si consideramos que por primera vez en la historia nacional, el Estado orienta acciones concretas para monitorear periódicamente a los nuevos profesores, acción que había estado instalada en la agenda de los gobiernos democráticos por años, pero sin llegar a concretarse (Gonzales, Manzi y Sun, 2011), y que resulta trascendental para poder tener un seguimiento riguroso que permita realizar las transformaciones necesarias en las políticas de formación docente.

Respecto a las cifras, se puede mencionar que un porcentaje mínimo es el que se destaca por logros obtenidos en las pruebas de desempeño docente. En este contexto, se marca la diferencia con los países con altos estándares en educación, que a pesar de tener entre ellos diferencias en varias dimensiones, todos coinciden en la calidad docente como el factor limitante de los sistemas educativos, por lo que poseen políticas de formación inicial exigentes y contextualizadas, otorgan una valorización importante a la carrera docente, y

poseen sistemas de apoyo continuo a la labor pedagógica (Barber y Mourshed, 2007). Probablemente, la transformación del escenario docente en Chile, a través de medidas como las recientemente descritas, cambiarían también la percepción de la ciudadanía y el volumen de interesados en cursar carreras pedagógicas, superando la actual situación de infravaloración de la labor pedagógica (Avalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010; Ioschpe y Moura, 2007),

Hasta ahora no se han realizado en Chile estudios en profundidad que correlacionen la calidad docente con factores socioeconómicos de los estudiantes y los resultados, estos últimos en pruebas estandarizadas e informes internacionales (SIMCE, PSU y PISA⁶). De momento sólo se ha podido demostrar la relación directa entre estrato socioeconómico y logros académicos; sin embargo, realizar estudios como los mencionados en primera instancia, podría entregar datos concretos respecto al mérito real de los centros educativos y los docentes en los estándares alcanzados por los estudiantes en dichas pruebas por sobre los “meritos económicos”, más aún si consideramos que en función de los puntajes que los estudiantes obtienen en estas evaluaciones estandarizadas se crean rankings que categorizan y etiquetan a las instituciones educativas como mejores o peores. En pocas palabras, la calidad de los docentes en ejercicio y los centros está siendo calificada a través de instrumentos que no sabemos realmente si valorizan la labor profesional/académica o bien conocimientos directamente enlazados a la situación socioeconómica del alumnado al que se educa.

⁶ PISA: Programme for International Student Assessment. Informe internacional que estudia el rendimiento de los estudiantes de diversos países del mundo partir de exámenes estandarizados aplicados cada tres años.

CONCLUSIONES.

Sin lugar a dudas, una de las tareas pendientes que se tiene en materia educativa es asegurar el acceso a una educación pública que sea de elevada calidad. Esta debe tener como uno de sus puntos centrales la superación de barreras educativas que están históricamente construidas sobre prejuicios y condicionantes socio-económicas, que condicionan el acceso al conocimiento y una mayor movilidad social.

Para desarrollar nuevas propuestas y políticas educacionales es necesario elaborar estrategias que permitan avanzar hacia la transformación del sistema educativo en un espacio que consiga en su propia estructura y prácticas, superar la reproducción de estratificación socioeconómica; es decir, posicionar a la educación formal como un espacio de superación y no del aseguramiento de la segregación sociocultural, económica y educacional.

Los bajos rendimientos no son permanentes, el país ha ido mejorando en el tiempo; sin embargo, la distancia entre los centros educativos privados y aquellos de orden público/municipal continúan siendo preocupantes a excepción de algunos casos puntuales. En función de esto, hay que comprender que la calidad educativa determina significativamente el grado de oportunidades que la ciudadanía tendrá a futuro en diferentes dimensiones sociales (empleo, competencias laborales, capital social y cultural, conocimientos formales, etc.), por lo que resulta trascendente fortalecer los sistemas de aseguramiento de la calidad en todos los niveles educacionales, lo que permitiría teóricamente también la superación de desigualdades sociales.

Hasta ahora existen algunos sistemas de evaluación docente a nivel de país; sin embargo, mecanismos de este tipo han demostrado ser insuficientes o simplemente poco pertinentes,

incluso en función de los estándares que el propio Estado establece en sus pruebas estandarizadas en las que los resultados se han incrementado apenas levemente durante la última década. En consideración de aquello, es pertinente entonces avanzar hacia el fortalecimiento de la formación inicial y carrera docente, incluyendo los factores económicos que se ven envueltos en ambas etapas y que han sido señalados a lo largo del texto como decisivos.

En función de lo expuesto a lo largo del presente monográfico resulta evidente ver cómo los factores socioeconómicos asoman como condicionantes y configuradores importantes del “Campus” Educativo. Así mismo, resulta entonces prioritario proteger el espacio educativo de los vicios del mercado, avanzando hacia la superación de prácticas, tradiciones y condicionantes económicas segregatorias que imposibilitan el desarrollo educativo, progresando hacia la construcción de una estructura educativa que promueva una cultura de equidad y transformación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Almonacid, C., Luzón, A., y Torres, M. (2008). Cuasi mercado educacional en Chile: El discurso de los tomadores de decisión. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 16(8). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/33/159>
2. Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263.
3. Barber, M., y Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Preal*, 41. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf

4. Barrios, A. (2011). Deserción Universitaria en Chile: Incidencia del financiamiento y otros factores asociados. *Revista CIS*. Recuperado <http://www.techo.org/wp-content/uploads/2013/02/barrios.pdf>
5. Bertranou, E. (2002). *Determinantes del avance en los niveles de educación en Argentina. Análisis empírico basado en un modelo probabilístico secuencial* (Tesis de Maestría). La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
6. Brunner, J., y Elacqua, G. (2003). *Informe de Capital Humano en Chile*. Santiago, Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.
7. Cancino, R. (2012). La mercantilización de las universidades en Chile bajo la dictadura y el período post Pinochet. *Sociedad y Discurso*, 20, 9-35.
8. Carnoy, M. (2007). La mejora de la calidad y equidad educativa: una evaluación realista. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 40(1), 103-130.
9. Contreras, D., y Macías, V. (2002). Desigualdad educacional en Chile: Geografía y Dependencia. *Cuadernos de economía*, 39(118), 395-421.
10. Contreras, M; Corbalán, F y Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: Estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 259-263.
11. DEMRE. (2013). *Compendio estadístico proceso de admisión año académico 2012*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
12. Díez, E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 23-38

13. Espinoza, O., González, L., Uribe, D., Castillo, D., González, S., y López, J. (2007). Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003). *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 45-57.
14. Espinoza, O., y González, L. (2011). La crisis del sistema de educación superior chileno y el ocaso del modelo neoliberal. *Barómetro de Política y Equidad, Nuevos actores, nuevas banderas*, 94-133.
15. González, R; Manzi, J y Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
16. Hopenhayn, M., y Ottone, E. (2007). Desafíos educativos ante la sociedad del conocimiento. *Pensamiento Educativo*, 40(1) 13-29.
17. Ioschpe, G., y Moura, C. (2007). La remuneración de los maestros en América Latina: ¿Es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza?, Documento de trabajo. *Preal*, 37.
18. Labarrera, P., Valenzuela, J., y Rodríguez, P. (2008). Educación en Chile: entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 129-145.
19. Mayol, A., Azocar, C., y Brega, C. (2011). El Clivaje Público/Privado: Horizonte Último del Impacto del Movimiento Estudiantil en Chile 2011. *Kiütral: Revista de Sociología*, 2(3), 9-32.
20. Mella, O. (2002). Educación y equidad. Aportes a la discusión a partir de resultados de investigación. *Revista Digital Umbral* 2000, 10. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/9086.pdf>

21. Ministerio de Educación de la República de Chile (2012b). *Serie Evidencias: Realidad educativa en Chile: ¿Qué aprendemos de la Encuesta CASEN 2011?*. Santiago, Chile: Centro de Estudios MINEDUC.
22. Ministerio de Educación de la República de Chile. (2012). *Resultados Simce 2012: II medio y 4° Medio* (1ª Ed.). Santiago, Chile: [s.n].
23. Ministerio de Educación de la República de Chile. (2013). *Evaluación Inicia: Presentación de resultados 2012* (1ª Ed.). Santiago, Chile: [s.n].
24. Moreno, A. (2011). La reproducción intergeneracional de las desigualdades educativas: límites y oportunidades de la democracia. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 183-206.
25. Muñoz, P., y Redondo, A. (2013). Desigualdad y logro académico en Chile. *Revista Cepal*, 109, 107-123.
26. Ovejero, A. (2004). *Globalización, sociedad y escuela: cómo hacer frente a los principales problemas actuales de la psicología social crítica*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.
27. Rosales, S. (2006). *Influencia de variables socio-económicas en el proceso educativo*. La Habana, Cuba: Instituto Nacional de Investigaciones Económicas.
28. Rozas, M., y Vergara, L. (2013). Reflexiones en torno a la inducción profesional docente en Chile: problemas y desafíos para los nuevos profesores del sistema educacional. *Diálogos Educativos*, 13(25), 42-51.
29. Ruiz, C. (2012). La república, el estado y el mercado en educación. *Revista de Filosofía*, 68, 11-28.

30. UNICEF. (2004). *Equidad Educativa en Chile: un Debate Abierto* (1ª Ed.). Santiago, Chile: Bellei, C.
31. Valdebenito, L. (2011). La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? revisión del concepto calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 y 2011). *Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*. 1(2), 1-25.
32. Zapata, G., y Tejeda, I. (2009). *Educación superior y mecanismos de aseguramiento de la calidad – Informe nacional, Chile*. Proyecto ALFA “Aseguramiento de la calidad: Políticas públicas y gestión universitaria”. Documento de Trabajo. Centro Interuniversitario de desarrollo, CINDA.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Rodrigo Ojeda Nahuelcura.

Académico/Investigador de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Magíster en Gestión Educativa. Licenciado en Educación. Correo electrónico: rodeja@uct.cl

2. Bastian Carter-Thuillier.

Académico/Investigador de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Candidato a Doctor en Investigación e Innovación Educativa. Máster en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación. Licenciado en Educación. Correo electrónico: bcarter@educa.uct.cl

3. Mauricio Cresp Barría.

Académico/Investigador de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Candidato a Doctor en Ciencias de la Motricidad Humana. Magíster en Pedagogía en Educación Física. Licenciado en Educación. Correo electrónico: mcresp@uct.cl

4. Jandiel Rojas Vergara.

Estudiante de Pedagogía en Educación Física, Universidad Católica de Temuco. Correo electrónico: jrojasv2012@alu.uct.cl

RECIBIDO: 04 de julio del 2014.

APROBADO: 15 de julio del 2014.