

.....
Estudio de Caso N° 89
.....

**LOS DIÁLOGOS CIUDADANOS POR LA CALIDAD
DE LA EDUCACIÓN: UNA EXPERIENCIA DE
PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA GENERACIÓN
DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

PABLO IVÁN RUPIN GUTIÉRREZ

Esta es una versión resumida del Estudio de Caso realizado por el autor para obtener el grado de Magister en Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile.

Agradecemos el apoyo proporcionado por la Fundación Ford.

Julio 2006



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS
FÍSICAS Y MATEMÁTICAS
DEPARTAMENTO DE
INGENIERÍA INDUSTRIAL

Av. República 701 • Fono: (562) 978 4067 • Fax: (562) 689 4987
E-mail: mgpp@dii.uchile.cl
Sitio web: <http://www.mgpp.cl>
Santiago - Chile

RESUMEN EJECUTIVO

A partir de la convicción de que la generación de políticas públicas demanda una incorporación creciente de procesos de participación ciudadana, esta investigación constituye una evaluación de los «Diálogos Ciudadanos por la Calidad de la Educación»; experiencia implementada por el Ministerio de Educación junto con la Universidad de Chile durante 2003 y 2004, a fin de analizar su aporte al debate público en materia educativa y su posibilidad de impactar el diseño e implementación de políticas públicas educacionales.

Detrás de este objetivo subyace la hipótesis de una limitada capacidad estatal para aprehender este tipo de iniciativas, así como un importante nivel de desconfianza de los sistemas de decisión expertos en relación con sus potencialidades. Debido a lo anterior, la recolección de información se realizó fundamentalmente con la aplicación de entrevistas a diversos directivos y expertos ministeriales para profundizar su evaluación, expectativas e impresiones acerca de los Diálogos.

Los resultados de la investigación indican que la experiencia habría proporcionado un aporte temático relevante a la discusión en materia educativa, que permitió redimensionar el profundo desconocimiento ciudadano acerca de los diversos ejes de las políticas en curso, la necesidad de mejorar los sistemas de comunicación entre las autoridades y los usuarios, y la importancia de potenciar la relación entre la familia y la escuela en el proceso educativo de los estudiantes y en la gestión de los recursos del sistema.

No obstante, la contribución de los Diálogos a la definición o reorientación efectiva de las políticas fue una dimensión bastante menos lograda, debido a la desconfianza y resistencia de los directivos y expertos ministeriales; a una organización ministerial relativamente incapaz de aprehender insumos que trascienden requerimientos técnicos específicos; a un soporte organizacional no suficientemente definido con antelación a la ejecución de la experiencia; a la resistencia ante la metodología deliberativa empleada; al relativo «destiempo político» en que se habría desarrollado el proceso y, finalmente, a una supuesta falta de sistematización y seguimiento de sus resultados finales.

En definitiva, la dificultad ministerial para comprender el significado de dispositivos de este tipo y confiar en sus potencialidades, implica relevar de una serie de puntos que deben tomarse en cuenta a la hora de replicarlos. En primer lugar, establecer lazos mucho más formales y claros entre el procedimiento de diálogo previsto y el proceso de formulación de políticas, con mayor atención al alineamiento de expectativas de los directivos y a una planificación adecuada de recursos y espacios para institucionalizar estas experiencias. En segundo lugar, la necesidad de implementar una estrategia más descentralizada para su seguimiento o futura replicación y un modelo de «socialización progresiva» antes que uno impositivo y, por último, la importancia de establecer una estrategia de largo plazo en materia de participación ciudadana en el Ministerio de Educación, con la organización, desarrollo, experimentación y evaluación de este tipo de mecanismos.

I. INTRODUCCIÓN

Esta investigación constituye una evaluación general de los efectos provocados por una iniciativa de participación ciudadana en la generación de políticas públicas. En lo específico, se analiza la experiencia de los «Diálogos Ciudadanos por la Calidad de la Educación» y su viabilidad para generar propuestas de políticas públicas educativas.

Los «Diálogos Ciudadanos por la Calidad de la Educación» (DCCE) fueron impulsados por el Ministerio de Educación entre los años 2003 y 2004, con la colaboración de la División de Proyectos Externos (DIPE) del Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile. Básicamente, consistieron en instancias de reflexión y deliberación a las que se invitó a participar a diversos actores vinculados con el sistema educativo: profesores, alumnos, padres y apoderados, sostenedores, directores de escuelas, expertos y representantes del Ministerio, entre otros. El propósito era conversar -a partir de la propia experiencia- sobre los principales problemas o dificultades de la educación en Chile, las eventuales líneas de acción para implementar soluciones, y los posibles responsables.

La relevancia de esta investigación se relaciona con la progresiva complejidad social que enfrentan las políticas públicas, lo que implica una incorporación creciente de procesos de participación ciudadana, basándose en tres supuestos fundamentales.

En primer lugar, incorporar la deliberación del «público profano» (o no experto) aporta valor agregado al debate público para una comprensión más integral y acabada de los problemas a abordar por las políticas, ya que incluye factores que pueden escaparse de la mirada meramente experta. Debido a lo anterior, y como segundo punto, las iniciativas resultantes se pueden aplicar con mayor respaldo ciudadano porque han sido legitimadas en procesos de diálogo público y, por tanto, se perciben más ajustadas y cercanas a los problemas y percepciones experienciales de los sujetos. Por último, el mismo proceso de deliberación refuerza la «dimensión simbólica» (o «subjetiva») de las políticas públicas; esto es, la posibilidad de llenar el vacío que muchas veces existe entre las experiencias personales y los complejos sistemas tecnocráticos de toma de decisiones, gracias a la construcción de sentidos, relatos e imaginarios. Esto permite vincular las necesidades subjetivas de la vida cotidiana de las personas con las necesidades técnicas y políticas de las decisiones públicas complejas. Con lo anterior se contribuye,

en definitiva, a reforzar el sentido de pertenencia de los sujetos a una comunidad política y social más significativa y vinculante.

Tomando en cuenta lo anterior, el objetivo principal de la investigación apunta en un doble sentido. Por un lado, identificar el aporte sustantivo del proceso de diálogo como generador de insumos relevantes para la discusión experta que se desarrolla en torno al tema de la calidad de la educación. Por el otro, evaluar la efectividad de la experiencia de los DCCE como instancias de participación ciudadana, al verificar si sus resultados se transformaron o tradujeron en políticas públicas efectivas o, al menos, en iniciativas programáticas de acción, así como las oportunidades y/o dificultades encontradas para aquello.

El texto se organiza de la siguiente manera: en primer lugar se presentan los antecedentes generales del caso analizado. Luego, en el Marco Teórico, se abordan los principales conceptos que articulan la investigación. A continuación, se presenta el diseño investigativo del estudio y sus principales resultados, para terminar con un conjunto de conclusiones.

II. ANTECEDENTES GENERALES

Los «Diálogos Ciudadanos por la Calidad de la Educación» (DCCE) corresponden a una iniciativa conjunta del Ministerio de Educación y la División de Proyectos Externos (DIPE) del Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile. Se realizaron durante 2003 y 2004 a partir del interés por convocar a la ciudadanía a un proceso de diálogo sobre la Calidad de la Educación (Básica y Media), con el propósito de generar diagnósticos de problemas a partir de la experiencia de los sujetos, identificar eventuales responsables y generar propuestas de posibles soluciones.

Diversas motivaciones relacionadas entre sí habrían animado la experiencia. En primer lugar, el contexto de la Reforma Educacional en curso, cuyo diseño era positivamente evaluado en círculos expertos nacionales e internacionales, pero que enfrentaba diversas críticas por la demora en exhibir resultados en materia de mejoramiento de la calidad de la educación. Además, la Reforma en sí parecía ser escasa y difusamente percibida y valorada por la ciudadanía y sus beneficiarios directos.

Dentro de un cuadro general de escaso diálogo entre los actores, los Diálogos buscaban construir una instancia de concertación que representara a todos los sectores que incidían en el funcionamiento de la educación en Chile, a fin de elaborar una visión compartida y coordinar tareas para avanzar hacia una educación de mayor calidad.

En ese contexto, en marzo de 2003 la cartera sufrió un cambio de ministro: asumió el ingeniero civil Sergio Bitar en lugar de la profesora Mariana Aylwin. Fue un antecedente clave para realizar los Diálogos: dentro de una estrategia general de posicionamiento comunicacional, el nuevo ministro quiso manifestar un estilo particular, un cambio en relación con la administración anterior, con la que había continuidad programática, pero «sellos diferenciadores» en materia de gestión. Dentro del «nuevo estilo» se quiso relevar el papel de la participación ciudadana en la elaboración o discusión de las políticas públicas educativas.

1. PRINCIPALES OBJETIVOS DE LOS DCCE

Los Diálogos buscaban generar un debate de calidad, sistemático y amplio, que permitiese recoger y comprender mejor las percepciones, actitudes y expectativas del público sobre la calidad de la educación en Chile; construir entre los actores una visión compartida sobre el estado actual y deseado del sistema educacional chileno (debilidades, fortalezas, principales desafíos y prioridades), e instalar una práctica institucionalizada de escucha y diálogo en el Ministerio de Educación y en otros actores relevantes. Lo último incluía instancias de aprendizaje, experimentación y seguimiento de modalidades innovadoras de diálogo público.

Por otro lado, se esperaba que de las conclusiones y recomendaciones surgidas de los DCCE, se derivara una agenda consensuada entre los distintos actores, con un conjunto de tareas compartidas no sólo en el Ministerio de Educación. Se esperaba poder proporcionar una serie de insumos valiosos para una gestión más efectiva y un mejor posicionamiento de las acciones en curso, enriquecer el diseño de las estrategias futuras y contribuir a mejorar la visibilidad, adhesión, participación y legitimidad de las políticas públicas.

En definitiva, el foco de los Diálogos era construir un diseño estratégico o «carta de navegación» para los próximos años, al proyectar una estrategia-país de largo plazo sobre la calidad de la educación. Lo anterior debía implicar efectos en las actuales políticas y producir insumos para reflexionar sobre nuevas formas de gestión y administración del sistema educativo.

2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA PROPUESTA

La propuesta técnica de los DCCE recogía experiencias internacionales recientes de aplicación de nuevas modalidades de consulta y diálogo, caracterizadas por un sesgo más deliberativo: los participantes interactuaban en un debate equilibrado entre expertos y «profanos» (ciudadanos no expertos), donde ajustaban sus puntos de vista y preferencias, producto del intercambio, lo que generaba un aprendizaje colectivo. También

eran más inclusivas, ya que involucraban al conjunto de actores (*stakeholders*) y a grupos normalmente excluidos de los debates¹.

También la propuesta consideraba en sus antecedentes, experiencias previas de consulta impulsadas por el propio Ministerio de Educación², pero se diferenciaba de ellas porque privilegiaba el procedimiento de debate deliberativo, antes que las consultas mediante la formulación escrita de observaciones y sugerencias. También porque involucraba en los debates en forma simultánea al conjunto de actores implicados y al público más amplio, y por la apertura o alcance de la agenda de diálogo, donde se pretendía abordar el tema de la calidad de la educación como un todo, antes que circunscribirlo o acotarlo a áreas más específicas (currículum, educación media, educación parvularia).

3. DISEÑO TÉCNICO DE LOS DCCE

El dispositivo propuesto para organizar el proceso incluyó tres elementos principales: un sondeo inicial, un conjunto de cinco diálogos ciudadanos, y la articulación y mantención de un foro en Internet. Todo el proceso se planificó entre agosto de 2003 y marzo de 2004. El Informe Final se entregó en junio de 2004.

El proceso de sondeo inicial estuvo destinado a obtener una primera imagen de la «conversación social» sobre la calidad de la educación en distintos actores involucrados. Sus resultados permitieron identificar los temas más sensibles y relevantes (focos) para los debates posteriores (diálogos regionales), realizados en las ciudades de Antofagasta, Concepción, Valparaíso, Puerto Montt y Santiago durante los meses de agosto y septiembre de 2003. Se utilizó una combinación de instrumentos (talleres grupales de conversación,

¹ Para una descripción más detallada de estas "nuevas modalidades de consulta y diálogo público", ver el marco teórico de la investigación.

² En particular, la Consulta para la Preparación del Proyecto MECE Media (1992-1993); la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (más conocida como "Comisión Brunner") de 1995; la Consulta Nacional a Dirigentes Juveniles acerca del Marco Curricular para la Enseñanza Media (1997); la Consulta Nacional sobre el Nuevo Currículo de la Educación Media (1998) y la Consulta para la Elaboración de Bases Curriculares de Párvulos (1998-2000).

entrevistas en profundidad y análisis de prensa). Los actores incluyeron a estudiantes, apoderados, profesores, directores, sostenedores, representantes municipales y ministeriales, expertos y académicos y representantes de fundaciones del mundo empresarial relacionadas con la educación.

Posteriormente, al combinar procedimientos intencionados y aleatorios de selección, se convocó a representantes de comunidades educativas de cinco importantes centros urbanos (Antofagasta, Valparaíso, Concepción, Puerto Montt y Santiago) a participar en los Diálogos Regionales. Se organizaron cinco diálogos secuenciales de un día de duración en cada ciudad. En cada diálogo participaron cerca de 200 personas (excepto en Santiago, donde hubo cerca de 400), agrupadas en mesas de trabajo de entre 12 y 15 integrantes cada una. Se esperaba una cobertura total aproximada de mil 200 personas.

La composición plural de los diálogos se pensó con expertos (un tercio) y representantes del «público profano» (dos tercios) convocados mediante invitación. Con el fin de resguardar cierta representatividad de la estructura global del sistema educacional chileno³, un 50% de los invitados eran padres y apoderados, estudiantes, profesores y directores provenientes de colegios municipalizados, un 30% de colegios subvencionados y un 20% de colegios privados. Además, se contempló que un 50% de los participantes se relacionara con colegios de enseñanza básica, un 25% con liceos científico-humanistas y un 25% con liceos técnicos.

Además, se mantuvo la heterogeneidad en el tamaño de los colegios y liceos, y se resguardó la paridad de género. Para el caso de los expertos en educación y representantes municipales, se buscó preservar la pluralidad teórica y política. Finalmente, para asegurar la asistencia efectiva de los participantes requeridos en cada Diálogo Ciudadano regional (aproximadamente 200 personas), se invitó en cada categoría al triple de personas

³ *El sistema educacional chileno se caracteriza por su organización descentralizada. La administración de los establecimientos recae en personas o instituciones municipales y particulares denominadas "sostenedores", que asumen ante el Estado la responsabilidad de mantener en funcionamiento el establecimiento educacional. Así, el sistema está formado por establecimientos subvencionados (municipales y particulares), particulares pagados y corporaciones de administración delegada, que atienden a alumnos de los niveles de educación parvularia, general básica y media. En 1998 el país contaba con 10.621 establecimientos educacionales, de los cuales el 59,6% correspondía a establecimientos municipales, el 28,8% a establecimientos particulares subvencionados, el 10,9% a establecimientos particulares pagados y el resto a establecimientos de corporaciones de administración delegada (Ministerio de Educación, 2005).*

incluidas en la composición general (ver Cuadro 1). La distribución agregada final (1.165 personas agrupadas en 95 mesas en total), que ilustra el Cuadro 2, se mantuvo muy cerca de la cifra estimada inicial⁴.

Por su parte, el plan de trabajo de cada diálogo regional se desarrolló según la estructura secuencial de actividades descritas en el Recuadro 1.

Además, el dispositivo general propuesto incluyó la habilitación durante cuatro meses de un foro en Internet para difundir los avances de los Diálogos, junto con la participación de todos aquellos interesados en opinar. El propósito era poder recoger percepciones e ideas de un conjunto de personas que podrían no ser captadas a través de los Diálogos Ciudadanos regionales.

CUADRO 1: PROPUESTA DE COMPOSICIÓN DE LOS DIÁLOGOS REGIONALES

ACTORES	POR MESA	TOTAL EN CADA REGIÓN	TOTAL EN REGIONES	TOTAL EN SANTIAGO	TOTAL PAÍS
Directores o sostenedores de escuelas o liceos	1	16	64	32	96
Profesores	2	32	128	64	192
Expertos en educación	1	16	64	32	96
Estudiantes de educación media (presidentes de centros de alumnos)	2	32	128	64	192
Padres y apoderados	3	48	192	106	298
Representantes de centros de padres y apoderados	1	16	64	32	96
Representantes del Colegio de Profesores o de la Asociación de Directores Sostenedores	1	16	64	32	96
Representantes regionales del Ministerio de Educación o de los departamentos de educación municipal	1	16	64	32	96
Total	12	192	768	394	1.162

FUENTE: DIVISIÓN DE PROYECTOS EXTERNOS, DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL, UNIVERSIDAD DE CHILE.

⁴ En el Cuadro 2 se observa la abrumadora presencia de profesores, estudiantes, padres y apoderados (o sus representantes). En conjunto congregaron a cerca del 80% de los asistentes a los diálogos. En principio, ello hace pensar en una sub-representación de los expertos, por debajo del tercio esperado. No obstante, los documentos consultados sobre la composición final de los Diálogos no especifican de manera clara qué grupos de actores corresponden a la categoría de "expertos" o "profanos". Por ello, no es posible pronunciarse de manera categórica sobre este asunto. También se aprecian diferencias entre las categorías definidas en ambas tablas, lo que plantea algunos inconvenientes a la hora de evaluar el éxito de convocatoria para cada tipo de actores.

CUADRO 2: DISTRIBUCIÓN FINAL DE ACTORES EN LOS DCCE

ACTORES	TOTAL DE REPRESENTANTES	PROMEDIO DE REPRESENTANTES POR MESA	PORCENTAJE DENTRO DEL TOTAL DE PARTICIPANTES
Profesores	296	3,12	25,4
Directores de centros de padres y apoderados	276	2,91	23,7
Padres y apoderados	187	1,97	16,1
Estudiantes de educación media (presidentes de centros de alumnos)	185	1,95	15,9
Directores de escuelas	96	1,01	8,2
Representantes de gobiernos regionales	54	0,57	4,6
Expertos en educación	37	0,39	3,2
Representantes municipales	16	0,17	1,4
Representantes del Colegio de Profesores	10	0,11	0,9
Empresarios relacionados con la educación	5	0,05	0,4
Sostenedores	3	0,03	0,3
Total	1.165	12,3	100,0

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA BASÁNDOSE EN UNIVERSIDAD DE CHILE, DIPE, 2004.

RECUADRO 1: ESTRUCTURA DE ACTIVIDADES DE LOS DIÁLOGOS REGIONALES (PARTE I)

Dos semanas antes de cada diálogo, se realizó en la respectiva ciudad un evento de lanzamiento del mismo y la "investidura" de los participantes con el Ministro (de dos horas de duración aproximadamente). Allí se les entregaba una carpeta con materiales y documentos claves y se explicaban las reglas y método de trabajo con el objetivo de lograr un involucramiento efectivo de los participantes y facilitar su preparación antes de los debates en los diálogos.

El día mismo del diálogo se comenzaba con un módulo de apertura donde el ministro proponía ejes temáticos de conversación (obtenidos como resultado del sondeo inicial) y luego una presentación de la metodología y la organización general de la jornada.

Luego, en una instancia denominada "Feria de Ideas", cada participante se inscribía en el grupo de discusión del tema que más le interesaba, o bien proponía nuevos temas que a su juicio hubiesen quedado fuera de la presentación original. Para esto se habilitaban carteles y material para escribir en ellos las nuevas propuestas y así invitar a los demás participantes a unirse a la discusión señalada. De ahí el apelativo de "feria", ya que en este momento se pretendía generar en la asamblea una instancia libre para la oferta y contraoferta de ideas, transacciones y finalmente la inscripción de cada cual en un grupo de discusión específico.

Al estar ya constituidos los grupos, comenzaba la discusión para señalar las razones por las cuales al grupo le parecía importante analizar el tópico escogido. Cada grupo presentaba el informe de la discusión en una sesión plenaria, a través de un representante.

RECUADRO 1: ESTRUCTURA DE ACTIVIDADES DE LOS DIÁLOGOS REGIONALES (PARTE II)

Enseguida, se articulaban nuevamente grupos de discusión en torno a los temas más votados, de 12 a 15 personas más un facilitador o moderador, cuyo rol era contribuir a un diálogo participativo y equilibrado de los participantes. El trabajo concluía con un nuevo informe en una segunda sesión plenaria.

A continuación, el equipo organizador recogía y ordenaba los planteamientos y elaboraba una minuta con los contenidos más relevantes surgidos durante el diálogo. Finalmente, en un acto de clausura, el ministro efectuaba una "devolución de ideas" y planteamientos a los asistentes, refiriendo acciones ya en curso o bien comprometiendo tareas concretas en relación con los temas surgidos durante el proceso.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA BASÁNDOSE EN UNIVERSIDAD DE CHILE, 2003 Y 2004.

A continuación, se revisa el marco teórico de la investigación, que profundizará en los fundamentos y relevancia de la iniciativa, el contexto en que surgen y se desarrollan las experiencias de este tipo, y los desafíos y complejidades que enfrentan.

III. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN⁵

1. POLÍTICAS PÚBLICAS Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Tal como lo señalan Garcés y Valdés (1999), en los últimos años América Latina ha sido testigo de una «explosión discursiva» sobre la temática de la participación ciudadana. Una serie de conceptos relacionados con el tema han adquirido popularidad: ciudadanía, sociedad civil, «tercer sector», capital social, empoderamiento y *accountability*, entre otros. No obstante, en Chile habría una visión pesimista sobre la «participación social», específicamente en su dimensión ciudadana o «política». A pesar del amplio consenso nacional acerca de la importancia de la participación social para la democracia, el ejercicio de las políticas públicas y el fortalecimiento de la ciudadanía; no se verificaría el mismo grado de acuerdo sobre qué líneas de acción implementar en referencia al concepto, ni cuál es la participación deseada (Serrano, 1998).

Ante este panorama, y tras constatar el desgaste de sus antiguos ejes de integración, el Estado ha debido reorganizarse y buscar nuevas modalidades de coordinación con los individuos y la sociedad: «contra la lógica de un Estado centralista, con políticas estandarizadas y universales, se contraponen un Estado que propugna esquemas de acción en los cuales las soluciones se buscan en común entre autoridades, funcionarios y ciudadanos, donde estos últimos, lejos de ser clientes y simples beneficiarios de programas públicos, se transforman en contraparte, en ciudadanos activos» (Serrano, 1998). Ello contribuye a desarrollar una democracia más participativa, con ciudadanos más empoderados, que no se limitan sólo a recibir y usar los servicios, sino que aportan al control de la gestión, plantean demandas, señalan estándares de calidad, ayudan a la toma de decisiones y colaboran con el perfeccionamiento de la gestión pública.

Este sería un tiempo en el que progresivamente se aprecia cierta revalorización de la política y una recomposición de los arreglos entre los individuos, las comunidades y el Estado, en desmedro de lógicas puramente privatistas de resolución de problemas públicos y de articulación de lo social. A su vez, el modelo de bienestar ha modificado profundamente el rol del Estado. Este busca nuevos espacios de coordinación y negociación con las personas y espera de ellas un rol activo como agentes de validación

⁵ Este capítulo se basa fundamentalmente en Duhart (2002), Serrano (1998) y Asesorías para el Desarrollo (2003).

y de control de la acción pública. Se estaría, en definitiva, frente a un proceso gradual de articulación de una ciudadanía más activa, cuyo comportamiento resulta clave para legitimar las políticas públicas y garantizar buenos resultados (Serrano, 1998).

A. LOS NUEVOS MODOS DE «ACCIÓN PÚBLICA» Y DE FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Una visión similar a la de Serrano, aunque relativamente más crítica del papel y desempeño actual del Estado, plantea Duhart (2002). Sostiene la tesis de que los enfoques tradicionales de formulación de políticas y de toma de decisiones públicas parecen entrar en crisis en dominios cada vez más numerosos de la vida social, y deben enfrentar el aumento de la contestación ciudadana. La autoridad del Estado se vería erosionada en su capacidad de interpretar el bien común, mientras que los sistemas de decisión se muestran debilitados y perplejos ante problemáticas nuevas, más complejas, transversales e inciertas, que escapan a los criterios de gobernabilidad y de soluciones clásicas.

Lejos de tratarse de una coyuntura, lo anterior comenzaría a reflejar una mutación profunda de los modos de acción pública, marcados por la ruptura progresiva de la exclusividad o monopolio que el Estado detentaba hasta ahora en determinar el interés general; una evolución hacia nuevas formas de legitimación de las decisiones y las políticas públicas, que privilegian la apertura y la transparencia del proceso mismo de decidir y no sólo la eficiencia o aceptabilidad de las decisiones resultantes⁶.

El autor también releva la importancia del desarrollo de controversias y de debate público como elementos de este «nuevo modelo de acción pública». La insuficiencia y limitación creciente de la acción pública y la legitimidad de las instituciones políticas tradicionales encontraría una expresión emblemática en la reciente multiplicación de situaciones y problemas públicos de gran complejidad, acompañados de fuertes

⁶ *Este cambio de visión sobre la legitimidad de las decisiones públicas coincide bastante bien, en opinión de Duhart, con lo que proponen los enfoques recientes del tipo policy network y policy community para la formulación de las políticas públicas. Estos indican que debe superarse el modelo clásico de decisión lineal o secuencial de la acción pública ("concepción, evaluación, decisión y puesta en práctica") para sustituirse por otro que combine modalidades de cooperación y competencia pública y privada y donde la organización del poder debe pensarse como intercambios dentro de un universo policéntrico y plural, de fronteras difusas, con múltiples actores y participantes, en un complejo proceso de interrelaciones y acciones iterativas.*

controversias, cuya dinámica se caracterizaría por la combinación de incertidumbre o desacuerdo científico-experto, estrategias divergentes en los actores y fuerte movilización social. A ello se sumarían, además, diferencias importantes en las percepciones de riesgo entre los expertos y la población. Esta última puede realizar una evaluación mucho más acabada y extensa de los mismos. En ese contexto, diversas visiones llaman a ver estas «controversias públicas» como oportunidades de aprendizaje colectivo que, bajo condiciones de adecuado desarrollo, pueden aportar a la construcción de una acción pública más robusta (Duhart, 2002).

Dentro de esta aproximación al tratamiento de las «nuevas controversias públicas» o de los «problemas públicos complejos bajo incertidumbre», el autor señala que pueden identificarse dos polos a partir de las distintas consideraciones del público y del saber científico, de las diferentes relaciones que se establecen entre los que deciden, los expertos y el «público profano», y sus distintos acercamientos a la acción pública.

Uno de los polos sería el «modelo de instrucción pública», fundado en la hipótesis de un público ignorante e irracional, necesitado de información y educación acerca del saber experto. Por el contrario, un modelo de «producción compartida» o de «conocimiento interactivo» se fundaría en la necesaria complementariedad entre el saber experto y el profano, enriquecidos mutuamente a través del debate y la confrontación de argumentos y visiones, y donde la legitimidad de las decisiones descansa en la consulta abierta durante todo el proceso.

B. DEFINIENDO LA «PARTICIPACIÓN CIUDADANA»

En un sentido amplio, la participación política comprende «las acciones colectivas o individuales, legales o ilegales, de apoyo o de presión, mediante las cuales una o varias personas intentan incidir en las decisiones acerca del tipo de gobierno que debe regir una sociedad, en la manera como se dirige el Estado en dicho país, o en decisiones específicas del gobierno que afectan a una comunidad o a sus miembros» (Molina-Vega y Pérez-Baralt, 2000). En esta acepción amplia, la participación está presente en todas las actividades de la convivencia democrática, pues se trata del ejercicio de un derecho

ciudadano básico. Comprende acciones colectivas o individuales, ejercidas a través de canales institucionalizados o espontáneos e informales; de carácter local o nacional; ser la expresión pública de una opinión, o involucrarse activamente en la ejecución de políticas públicas (o en su oposición a las mismas).

En este estudio interesa precisamente este último aspecto puntual: la participación de las personas en mecanismos de consulta, decisión y control para formular, aprobar, ejecutar o evaluar políticas públicas. Se trata, pues, de un subtipo de participación política, aquella referida a la intervención ciudadana en las instituciones públicas: la llamada participación ciudadana.

Las bondades de la participación ciudadana en políticas públicas han sido bien documentadas en los últimos años. Se ha comprobado que la participación incrementa la eficiencia de la inversión pública, ya sea por las capacidades de supervisión de la comunidad o por su contribución para potenciarla. El ejercicio efectivo del derecho de petición puede inhibir los actos de corrupción de los funcionarios, que estarían continuamente expuestos al escrutinio público y obligados a rendir cuentas por sus decisiones (Proyecto Estado de la Nación, Costa Rica, 2001). La participación ciudadana en las deliberaciones sobre las políticas públicas permite que más intereses se tomen en cuenta a la hora de decidir, que la decisión resultante tenga mayor apoyo entre la población, reforzar el sentimiento de pertenencia a una comunidad (local y nacional) y aportar a mejorar la pertinencia de las decisiones adoptadas. Por último, el involucramiento de los usuarios redundará en una apropiación de las soluciones implementadas, lo que a su vez refuerza su sustentabilidad (Kliksberg, 1999).

En la visión de Asesorías para el Desarrollo (2003), la participación ciudadana en la elaboración de las políticas públicas contribuye a dotarlas de mayor eficiencia y eficacia. No sólo actúa como un recurso que abarata costos de implementación, sino que permite conectarse con los problemas más sentidos y urgentes de las personas beneficiadas, y buscar soluciones adecuadas al medio sociocultural en que se interviene.

2. LAS MODALIDADES INNOVADORAS DE CONSULTA, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO PÚBLICO

A partir de la mencionada constatación de Duhart sobre la crisis de los enfoques tradicionales de formulación de políticas públicas, dentro de un contexto marcado, además, por la aparición de nuevas problemáticas sociales, más complejas e inciertas; el autor desarrolla la conceptualización de lo que denomina «nuevas modalidades de diálogo público», implementadas durante el último tiempo en diversos países en un intento por responder a estos desafíos, con el objetivo de ampliar el compromiso de los ciudadanos en la formulación de políticas públicas, mejorar la calidad de las decisiones, aumentar la transparencia y la legitimidad de la acción gubernamental y reforzar los sistemas democráticos.

Según el autor, estos nuevos dispositivos se caracterizan fundamentalmente por su diseño más deliberativo e inclusivo. Más deliberativo, en el sentido de que no proceden, a diferencia de los métodos tradicionales (cuestionarios, encuestas de opinión, referendos locales, inclusión de representantes de la ciudadanía en comisiones consultivas, etc.), por agregación de preferencias que se suponen preexistentes; sino que son espacios de deliberación, donde los participantes interactúan en un diálogo en el que ajustan sus puntos de vista y preferencias, producto del intercambio, lo que genera un aprendizaje colectivo. Y más inclusivas, en el sentido de posibilitar un debate equilibrado entre un público amplio, que además de expertos incluye ciudadanos «ordinarios» o «profanos»; es decir, no poseedores de un conocimiento especialista en las materias tratadas, pero sí en general como usuarios de los servicios públicos. Se busca involucrar al conjunto de los actores afectados en los asuntos discutidos (*stakeholders*), y tratar de llegar también a los grupos normalmente excluidos de los debates, lo que contrasta con métodos más tradicionales, dirigidos por lo general hacia «públicos habituales» y restringidos, en una lógica de representación de cuerpos expertos y grupos de presión.

Duhart destaca que, en su mayoría, la puesta en práctica de este tipo de iniciativas está aún en una etapa experimental, con velocidades e intensidades muy variadas en función de las culturas políticas y los contextos institucionales de los diversos países. No obstante la riqueza y variedad de los dispositivos mencionados, no se puede ignorar la gran debilidad al evaluar la eficacia de las iniciativas: «ningún país ha realizado hasta

ahora un esfuerzo sistemático de evaluación de estas experiencias. Muchos coinciden en indicar que no se dispone aún de un marco interpretativo y metodológico suficientemente válido que permita comprender mejor la importancia de la participación en las políticas públicas y evaluar así la contribución de los nuevos dispositivos» (Duhart, 2002).

RECUADRO 2: DESCRIPCIÓN DE LAS DIVERSAS MODALIDADES INNOVADORAS DE CONSULTA Y DIÁLOGO PÚBLICO

Dentro de los dispositivos reseñados por Duhart (2002), se mencionan sintéticamente los siguientes:

1. **Encuestas deliberativas:** un gran grupo de personas participa en un debate sobre un tema preciso, que se somete, antes y después, a una encuesta.
2. **Paneles permanentes de ciudadanos (*People's panel*):** técnica que consiste en formar un grupo de aproximadamente 5 mil personas seleccionadas de manera aleatoria, y utilizarlo como herramienta de investigación y consulta.
3. **Voting conferences:** un número importante de personas (alrededor de 200) es convocado a una conferencia, donde deben votar un conjunto de planes de acción. El universo participante se compone en iguales proporciones de ciudadanos invitados aleatoriamente, expertos y políticos, parlamentarios y autoridades de gobiernos locales. Diversos protagonistas presentan los planes de acción y luego de una discusión, la conferencia escoge por voto secreto.
4. **Jurados de ciudadanos:** un pequeño panel de ciudadanos "ordinarios" se reúne durante algunos días para escuchar sucesivamente a un conjunto de "testigos" (expertos o representantes de ciertas posiciones), discutir y deliberar. Entrega sus proposiciones y recomendaciones a las autoridades comunitarias, y posteriormente se hacen públicas. Las autoridades se comprometen a responder a las conclusiones del jurado en un plazo razonable.
5. **Scenario workshops:** su objetivo es hacer deliberar, durante uno o dos días, a un conjunto de grupos de actores, generalmente autoridades, expertos y ciudadanos. Cada grupo trabaja separada y luego colectivamente sobre escenarios diversos, preparados con soportes de información. Posteriormente elabora proposiciones.
6. **Conferencias públicas de consenso:** es un método considerado como la más lograda de las propuestas centradas en la participación de los ciudadanos "profanos". A través de diversas fórmulas, se recluta un panel de 12 a 20 personas sin ningún conocimiento del tema tratado, y representativas del público general. Luego de una formación inicial del grupo durante varias semanas, éste define las interrogantes a dilucidar en el debate y el grupo de expertos a invitar. Se realiza la conferencia durante varios días y finalmente, el panel se reúne a puertas cerradas y delibera para formular su opinión (no necesariamente consensual) y sus recomendaciones a las autoridades pertinentes. Estas últimas se hacen públicas en una conferencia de prensa. El objetivo general es crear un diálogo equilibrado entre profanos y expertos, y dar tiempo a los primeros para profundizar su cuestionamiento y producir un debate que aclare sus dudas, las posiciones de los actores y los intereses en juego. Es un proceso de varios meses, bastante costoso, y se justifica cuando se trata de asuntos importantes y de extensas repercusiones.

FUENTE: DUHART, 2002.

Sin embargo, la mayoría de las diversas experiencias son contribuciones a la generación de un debate de calidad, más allá de los círculos expertos y a facilitar un aprendizaje compartido entre los participantes. Contrariamente a ciertas ideas preconcebidas sobre la irracionalidad o la apatía del público, demuestran la capacidad e interés de los ciudadanos ordinarios por debatir y reflexionar sobre asuntos complejos, a condición de disponer oportunamente de la información necesaria y de una formación preparatoria, aportando, además, soluciones muy pertinentes.

Los dispositivos mencionados también parecen tener un impacto importante en el aprendizaje social que producen, ya que logran generar en sus participantes nuevas actitudes y competencias. Enfrentadas a un público que ya no acepta la infalibilidad de los especialistas y reclama una nueva legitimidad de las decisiones, muchas administraciones se han visto forzadas a adoptar nuevos enfoques y estrategias más dialogantes, así como a introducir reorganizaciones internas para administrar mejor la relación con el público. Estas fórmulas también parecen tener un efecto positivo en el mundo asociativo: al favorecer las interacciones de ciudadanos y la cooperación voluntaria, así como una mayor confianza y conocimiento mutuos, los nuevos procedimientos participativos contribuyen a crear capital social en los entornos sociales en que se despliegan.

Además, indica Duhart, estos nuevos procedimientos participativos contribuyen a incrementar las dinámicas participativas, al operar como difusores y amplificadores de la demanda de participación. Aunque en su origen aparezcan como concesiones de la autoridad o como el resultado de conflictos, una vez aplicados, producen ajustes por la vía del aprendizaje de diferentes actores, lo que establece un nuevo «umbral» de prácticas «adquiridas» o «estándares». Luego, crean un «efecto demostración» que se difunde en un círculo mayor de protagonistas y reproduce la demanda de participación.

En cuanto a los impactos que estos dispositivos producen sobre las políticas públicas y su integración más o menos fuerte en los procesos de decisión política, el balance resulta bastante más modesto. Variadas experiencias muestran una débil reapropiación de los resultados por parte de los tomadores de decisión políticos. Algunos autores, señala Duhart, subrayan también las debilidades de evaluación de los compromisos, en

virtud de los efectos jurídicos de los resultados de los debates y del mantenimiento del proceso de decisión.

Sin embargo, también hay experiencias más «exitosas» en sus efectos sobre las decisiones políticas, que han logrado aportar nuevas dimensiones y enfoques antes no consideradas, lo que puede conducir a un mejor y más comprensivo proceso de decisión. En numerosos casos, y a pesar de que al término de los procedimientos no se hubiera modificado ninguna decisión o política concreta (lo que podría hacer pensar en el «fracaso» de las iniciativas), se observan efectos en la manera en que se formulan ciertas políticas. En otras palabras, estos dispositivos pueden tener un impacto favorable sobre la apertura progresiva del proceso de decisión política.

En definitiva, el nexo entre los nuevos procedimientos participativos y los procesos de decisión política no es evidente y sigue siendo la principal dimensión a esclarecer. En palabras de Duhart, hace falta explorar, comprender y precisar más cómo estos dispositivos innovadores se pueden integrar mejor en los procesos de toma de decisiones y de formulaciones de políticas, teniendo en cuenta las particularidades político-institucionales de cada país.

A. CONDICIONES PARA LA EFICACIA DE LOS DISPOSITIVOS INNOVADORES DE DIÁLOGO PÚBLICO

A partir de las experiencias que reseña, Duhart propone un conjunto preliminar de factores que condicionan el «éxito» o la eficacia de los dispositivos para contribuir al proceso de formulación de políticas.

En primer lugar, parece esencial contar con el compromiso de una autoridad de alto nivel, política o administrativamente competente, como patrocinador («cliente político») interesado en la iniciativa. Este compromiso es indispensable para asegurar la «utilidad» final del ejercicio así como su viabilidad, al comprometer la participación de los protagonistas administrativos involucrados.

Luego, la eficiencia depende de que se definan y acuerden correctamente desde el comienzo los objetivos de la iniciativa: orientar a los tomadores de decisión, exponer

en público un tema, hacer participar al pueblo en una decisión, etc. Estos objetivos, cualesquiera que sean, deben corresponder efectivamente a las expectativas reales de la autoridad patrocinadora. Lanzar una iniciativa participativa debe tener un propósito claro y sincero y no responder a una simple moda, o emprenderse por ser «políticamente correcto» o utilizarse para validar decisiones ya adoptadas. De lo contrario, su credibilidad y sus impactos se verían muy afectados.

Sobre esta base, la elección del dispositivo a utilizar debe realizarse en función de los objetivos perseguidos y de la naturaleza de las políticas en juego (global, nacional, local, tema más o menos focalizado, grado de incertidumbre, etc.), de las exigencias presentes (plazos, financieras, de capacidades institucionales y de competencias necesarias, entre otras), y teniendo a la vista las ventajas «comparativas» de los diversos métodos.

La imparcialidad en la organización y puesta en práctica de los procedimientos participativos es otra condición fundamental para su eficacia y credibilidad. Es imprescindible garantizar el pluralismo en las instancias organizadoras y ejecutoras, en función de la representación de las partes y de las posiciones en juego. Una opción es confiar la ejecución del proceso a un organismo independiente que vele por la calidad y la transparencia de los debates.

Al tratarse de un terreno en exploración, la experiencia permite apreciar los desafíos nada desdeñables de gestión asociados a la puesta en práctica de los procedimientos innovadores de diálogo, que requieren un esfuerzo y rigor considerables junto con una gran flexibilidad en la organización, la planificación y la logística (muchas veces subestimadas de antemano), sin lo cual se pone en riesgo la utilidad de la iniciativa y terminan por imponerse las prácticas e inercias habituales de las administraciones.

Finalmente, como ya se indicó, la experiencia examinada confirma que la eficiencia de un procedimiento participativo o dialogante depende no solamente de su capacidad para generar un debate público de calidad, intenso y abierto; sino que de los impactos que produce sobre las políticas y las decisiones públicas y de su nivel de integración más o menos fuerte en el proceso de decisión política. Esto requiere establecer lazos previos formales y claros entre el procedimiento de diálogo previsto y el proceso de

formulación de políticas, a la vez que es preferible que el dispositivo se integre al proceso de decisión con suficiente antelación al momento de la decisión misma.

3. LA SITUACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN CHILE

Al examinar la situación de Chile durante los últimos años, Duhart (2002) destaca el progresivo ingreso de las temáticas de la participación ciudadana en el discurso político y en la agenda de modernización de la gestión pública. A pesar de los avances, enfatiza que el balance sería aún muy deficitario. Según su opinión, y más allá del discurso pro-participación de las autoridades, subsistiría una cultura administrativa muy centralista, poco dialogante e innovadora e incluso autoritaria. A la vez, la sociedad civil chilena exhibiría debilidades para constituirse en un interlocutor válido y robusto frente al Estado.

También Serrano (1998) y Asesorías para el Desarrollo (2003) analizan la situación de la participación ciudadana, en el marco de la implementación de las políticas sociales en los últimos años. Señalan que existiría un diagnóstico compartido de agotamiento y crisis de los espacios de participación ciudadana, lo que a su vez tendría correlato en una insuficiente calidad de la misma en las políticas públicas, el escaso soporte social para construir lazos de cooperación y confianza, la promoción de dinámicas de participación más instrumentales que efectivas y decisionales, y una creciente y preocupante distancia entre la acción pública y la evaluación y el juicio ciudadano.

Dichos déficit no serían responsabilidad de individuos poco comprometidos cívicamente, sino de un sistema que no logra articular un espacio público ciudadano y que no traduce el discurso pro-participación en un traspaso efectivo de atribuciones de control a la ciudadanía, sino que acude más bien a los mecanismos tecnocráticos y/o burocráticos de la acción y regulación estatal en lugar de mecanismos participativos y «ciudadanizantes».

Aunque se han abierto canales de participación, las evaluaciones disponibles indicarían que se acota a mecanismos excesivamente instrumentales y predefinidos desde

los programas, sin generar espacios de autonomía y empoderamiento en la comunidad (Asesorías para el Desarrollo, 2003). Finalmente, la participación habría sido promovida con criterios pragmáticos e instrumentales, en tanto contribuya al logro de los objetivos macro de las políticas sociales (Sepúlveda, 1996). Como consecuencia, no se visualiza la presencia suficiente de mecanismos estables que permitan la permanencia del ejercicio participativo en la relación entre las instituciones públicas y la comunidad⁷.

En conclusión, Chile no contaría con mecanismos institucionales ni voluntad política propensa para desarrollar procesos auténticamente participativos. La construcción ciudadana se topa con un sistema donde predomina la lógica técnica y/o burocrática, que no parece dispuesta a informar con transparencia ni a acoger las sugerencias e interpelaciones de la gente. Esta situación no se compadece con los propósitos y declaraciones de las autoridades y de los propios programas, que argumentan un claro compromiso con la participación ciudadana (Serrano, 1998).

⁷ *En la base de estos argumentos está la distinción entre dos formas de participación: "de abajo hacia arriba" y "de arriba hacia abajo" (Fernández, 1994). Los gobiernos de la Concertación habrían promovido una participación "de arriba hacia abajo", instrumental a los objetivos gubernamentales y a la consecución de los resultados esperados de la política social. Por el contrario, un proceso de participación "de abajo hacia arriba" atiende a los deseos y concepciones de los ciudadanos y se plantea como un proceso flexible, en la medida que las propuestas se ajusten a la diversidad de las realidades locales y al cambio.*

IV. DISEÑO INVESTIGATIVO

Este estudio descansa sobre el siguiente objetivo general: «caracterizar y evaluar la experiencia de los Diálogos Ciudadanos por la Calidad de la Educación en cuanto proceso de participación ciudadana en la generación de políticas públicas».

Se pretendía verificar la efectividad de la experiencia de los DCCE, y evaluar si sus resultados constituyeron aportes en comparación con la discusión previa en materia de educación, y si se transformaron o tradujeron en políticas públicas educacionales o, al menos, en iniciativas programáticas de acción. También se indagó en las tendencias de impacto futuro que se desprenden de la realización de la iniciativa.

1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Para contextualizar la discusión, se describió a grandes rasgos el estado de la discusión experta sobre la educación chilena, previo a la realización de los DCCE, así como también el estado general de las políticas educacionales, con el objetivo de identificar los temas que el Ministerio de Educación trabajaba de manera prioritaria antes de realizar los DCCE.
- Se analizó el aporte del proceso de diálogo como generador de insumos a la discusión sobre la calidad de la educación, a fin de profundizar en las nuevas claves interpretativas que hubiese proporcionado.
- El objetivo específico más importante tenía que ver con evaluar el posible impacto (actual y futuro) de las conclusiones y recomendaciones de los DCCE en la generación de propuestas efectivas de políticas o iniciativas programáticas de acción en el ámbito educacional. El supuesto básico detrás de este tercer objetivo tenía que ver con la hipótesis de una limitada capacidad estatal para aprehender este tipo de iniciativas. Más que la posibilidad de generar conversaciones ciudadanas de calidad, aquí se situaría el freno o la dificultad principal que enfrentan estos dispositivos: el retraso del aparato público respecto de los mismos y la desconfianza de los sistemas de decisión expertos en sus potencialidades.

Por tanto, interesaba indagar la recepción de los Diálogos en el nivel central del Ministerio de Educación al rastrear las conversaciones desarrolladas entre actores ministeriales relevantes. Ello incluía examinar las percepciones de directivos y expertos en torno a la iniciativa, sus expectativas, temores, dudas e identificación de dificultades.

Esos actores del nivel central ministerial eran de especial interés porque en ellos recae la labor técnica concreta relacionada con el diseño, implementación y seguimiento de las políticas públicas educacionales y acciones de intervención ministerial en los más diversos temas. Dado su poder de decisión, sus percepciones sobre el proceso de los DCCE eran fundamentales a la hora de evaluar y comprender sus posibilidades de impacto.

2. MARCO METODOLÓGICO

En razón de los objetivos expuestos, la investigación se abordó con un enfoque cualitativo. Se recurrió a los siguientes instrumentos de recolección de información:

- a. Revisión de fuentes secundarias y de material bibliográfico para cubrir los tópicos referidos al estado actual de la discusión experta y de las políticas educacionales, así como los antecedentes generales de la experiencia de los DCCE.
- b. La información obtenida mediante la revisión de material bibliográfico fue un soporte para la presentación y el análisis del principal trabajo de recolección de información de la investigación: la aplicación de entrevistas semi-estructuradas a diversos encargados ministeriales (directivos expertos), con el fin de profundizar en su «conocimiento no objetivado», expectativas e impresiones sobre eventuales líneas de acción, fruto del ejercicio de los DCCE.

En particular, se optó por aplicar entrevistas semi-estructuradas por su potencial para recabar información de carácter primario a partir de la identificación preliminar de determinados ejes de discusión.

La pauta de las entrevistas aplicadas se dividió en tres grandes ejes temáticos:

- Se consultó a grandes rasgos por el cargo y las actividades del entrevistado dentro de su departamento o sección, a fin de contextualizar la conversación.
- Se indagó en el nivel de conocimiento y el tipo de acercamiento al proceso y resultados de los Diálogos, así como la evaluación general de los mismos y de iniciativas similares.
- Se consultó sobre las capacidades ministeriales en iniciativas como los DCCE, a partir de la hipótesis (sugerida por el entrevistador) de la existencia de ciertas dificultades o incapacidades para canalizar y potenciar experiencias de este tipo.

Los siguientes capítulos presentan los principales resultados del estudio. En primer lugar, para contextualizar el trabajo en que se encontraba el Ministerio de Educación hasta antes de realizar los DCCE, se presenta una revisión sintética de las principales líneas de acción en materia educativa, así como algunos ejes de la discusión contingente en la materia. Aquello se contrasta posteriormente con los principales resultados obtenidos de los Diálogos, para indicar y comentar los principales aportes temáticos que habría proporcionado la experiencia.

A continuación se explora en la calidad del nexo entre el proceso de los DCCE y los procesos de decisión técnico-política al interior del Ministerio, a fin de evaluar el posible impacto que los resultados de los Diálogos hayan podido tener en la generación de propuestas efectivas de políticas públicas en el ámbito educacional. Es aquí donde se presentan los principales aportes extraídos de las entrevistas aplicadas.

V. ANÁLISIS DEL APORTE TEMÁTICO DE LOS DIÁLOGOS CIUDADANOS POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

1. REVISIÓN PREVIA: LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN CHILE⁸

A. EL FUNDAMENTO DE LA REFORMA EDUCACIONAL Y SUS PRINCIPALES LÍNEAS DE ACCIÓN

A partir de la vuelta a la democracia, una de las principales tareas programáticas gubernamentales ha sido mejorar la situación de la educación, al abordar el problema de su baja calidad y la inequidad de la distribución social de sus resultados.

Desde la década pasada gradualmente comenzó a desarrollarse en Chile un conjunto de acciones que buscan impactar las condiciones y los procesos educativos, además de incrementar notablemente el gasto general en educación. A partir de 1996, a esta dinámica de transformaciones se le dio el nombre de «reforma educacional», a raíz de la multidimensionalidad y complejidad de la agenda en curso.

El contenido central de esta Reforma ha sido de carácter pedagógico, ya que sus principales esfuerzos se han concentrado en lograr un aprendizaje efectivo de los estudiantes, al impactar los procesos educativos emprendidos al interior de la escuela mediante la creación de mejores condiciones y la entrega de mayores recursos, medios y contenidos a los docentes, escuelas y liceos. No obstante, la Reforma Educacional también ha buscado impactar la gestión y el funcionamiento global del sistema educativo, con acciones tendientes a dotar de mayor autonomía y flexibilidad de gestión a las escuelas.

En definitiva, el diseño de la Reforma se caracterizaría por su pretensión sistémica. Interviene tanto en las formas de enseñar y aprender como en los contenidos de la educación, el tiempo de aprendizaje, la gestión del servicio educativo, los insumos materiales y de infraestructura escolar, el financiamiento del sector y el mejoramiento sostenido de las competencias y condiciones de trabajo de los docentes.

A partir de la revisión bibliográfica se pueden resumir los siguientes puntos como ejes fundamentales de la Reforma Educativa, que han operado como las principales políticas educativas y líneas de acción ministeriales durante los últimos años:

⁸ Información obtenida en el sitio web del Ministerio de Educación (2004^a; 2004^c; 2004^d), en el Informe del Foro Mundial sobre la Educación 2000 de OCDE (2004) y de Educar Chile (2004^a y 2004^b) y en variado material de prensa y entrevistas sostenidas con los directivos ministeriales.

- a. El conjunto de acciones macro que forman la base de la Reforma Educacional en materia de contenidos, cobertura y acceso: la renovación curricular general del sistema escolar, el establecimiento del régimen de jornada escolar completa⁹, la reforma y diversificación de la educación media y la puesta en marcha de diversos programas para mejorar la calidad y equidad de la educación parvularia, básica y media.
- b. El fortalecimiento de la profesión docente, con un mayor apoyo a la actividad de los profesores y las exigencias en su formación, perfeccionamiento y trabajo en la sala de clase, y el impulso a procesos de evaluación para que cumplan de mejor manera y con mayor transparencia su rol de formadores.
- c. La puesta en marcha de diversos planes para mejorar la gestión escolar, a fin de dotar de mayor autonomía y flexibilidad de gestión a los establecimientos, e intencionar en ellos la aplicación de sistemas de autoevaluación que mejoren sus niveles de transparencia e información pública sobre sus resultados.
- d. Como componentes de una «segunda etapa de la Reforma», destaca la ampliación del tiempo y los recursos para la educación de un segundo idioma (inglés), el impulso al uso educacional de las nuevas tecnologías de información y comunicaciones, el desarrollo de la educación permanente de adultos y diversas iniciativas para asegurar una educación superior de calidad y equitativa.

B. AVANCES Y DIFICULTADES DE LA REFORMA

Se identifican diversos y sustantivos avances en cada uno de los ejes de acción¹⁰. No obstante, aunque estas líneas están institucionalizadas (o al menos en proceso de implementación) en el Ministerio de Educación y en el sistema escolar, la principal tarea a futuro tendría que ver con su consolidación y su apropiación por parte de los actores (Informe para Chile del Foro Mundial sobre la Educación, 2000).

Si bien el diseño e implementación de la Reforma han sido ampliamente valorados en círculos de evaluación experta internacional, su impacto sobre los logros de

⁹ A lo que se suma la reciente ampliación a 12 años de la educación obligatoria y gratuita.

¹⁰ Para mayor información, consultar Ministerio de Educación, 2004^d.

aprendizaje, aunque positivo, no es significativo. Los resultados nacionales todavía estarían por debajo de los objetivos de aprendizaje definidos por el currículum y lejos de los estándares internacionales.

Esa es la visión del Informe de la OCDE (2004), que ofrece un panorama acabado de la situación educacional chilena e identifica cinco «factores estratégicos» relevantes a tomar en cuenta para el cambio que requiere la educación chilena: diversas situaciones pendientes en materia de formación docente, la inequidad de los sistemas de selección de alumnos en las escuelas privadas, las carencias en administración y gestión de las escuelas y las desigualdades entre los recursos de que disponen los establecimientos públicos y privados, el tema de la educación técnica, ámbito donde habría una marcada debilidad y heterogeneidad en la formación inicial y continua de docentes, y, finalmente, el tema de la evaluación, específicamente el sistema Simce, que constituiría una medida parcial de los cambios generados por la Reforma, además de operar, en la práctica, como una presión más hacia las escuelas.

C. LOS NUEVOS DESAFÍOS COMO ANTECEDENTES PARA REALIZAR LOS DCCE

Como ya se señaló, desde hace algún tiempo se percibía cierta sensación de ineficacia de las grandes políticas ministeriales en su esfuerzo por mejorar la calidad de la educación en Chile, lo que quedaba en evidencia especialmente al constatar los malos resultados obtenidos en las pruebas Simce. A la vez, diversos actores han señalado una creciente dificultad por transmitir a los actores involucrados (en especial, apoderados, estudiantes y profesores) los componentes básicos de la Reforma, lo que dificulta su aprehensión y comprensión por parte de la ciudadanía, así como su involucramiento en las acciones que se ejecutan. Incluso, algunos estudios constatan que la Reforma ha sido escasa y difusamente percibida y valorada por la ciudadanía y los beneficiarios directos de las políticas¹¹. Junto con su reducido impacto global sobre la calidad general del sistema, se añade una poca o mala percepción ciudadana.

¹¹ En el proceso de recolección de información, uno de los entrevistados afirmó que en una encuesta realizada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo sobre la Reforma, el 50% de los encuestados dijo no tener claro en qué consistía, de lo que se concluía la relativa ausencia de un relato subjetivo sobre la misma entre sus beneficiarios directos.

Dentro de este contexto general emergió la iniciativa de los Diálogos Ciudadanos por la Calidad de la Educación, como un intento de concertar a distintos actores en una instancia de deliberación conjunta acerca del estado actual y deseado del sistema, el diagnóstico de sus problemas, las eventuales alternativas de solución y los responsables de implementarlas. Con el creciente traspaso de roles que se verificaba en la institucionalidad educativa desde el dominio público al privado, adquiriría una relevancia mayor la necesidad de articular espacios como este. También resultaba fundamental disponer de nuevas instancias de relación para levantar una visión compartida y coordinar las tareas para avanzar hacia una educación de mayor calidad.

2. PRINCIPALES RESULTADOS DE LOS DCCE¹²

A continuación se presentan los principales resultados del proceso de los DCCE¹³. Como ya se señaló, en las «Ferias de Ideas» realizadas al comienzo de cada Diálogo, se identificó un listado de temas considerados por los participantes como de mayor relevancia e impacto. A partir de estos tópicos elegidos y luego priorizados por los participantes, se organizaron mesas de trabajo. En ellas se analizó un solo tema, elegido según su nivel de aceptación entre los participantes. Los temas trabajados en las 95 mesas organizadas en los cinco Diálogos se ilustran en el Cuadro 3:

¹² Esta sección se elaboró al adaptar el "Informe Final de los Diálogos Ciudadanos por la Calidad de la Educación". Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, junio de 2004.

¹³ Por razones de espacio, se reseñan los principales temas tratados en las mesas de trabajo físicas de los Diálogos Regionales presenciales.

CUADRO 3: TEMAS DEBATIDOS EN LOS DIÁLOGOS REGIONALES Y SUS NIVELES DE PARTICIPACIÓN GENERAL

TEMA	PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN GENERAL
1. Relación familia - escuela	46%
2. Recursos y necesidades de los colegios	15%
3. Formación y desempeño de los profesores	9%
4. Administración y gestión en los colegios	8%
5. Educación e inequidad	6%
6. Política y Reforma Educativa	4%
7. ¿Cómo se enseña en la escuela?	3%
8. Calidad de las relaciones dentro de la escuela	3%
9. Jornada escolar completa	2%
10. Educación y diversidad	1%
11. ¿Qué se enseña en la escuela?	1%
12. Evaluación de la calidad de la educación	1%
13. Violencia en los colegios	1%

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA BASÁNDOSE EN UNIVERSIDAD DE CHILE, 2004.

En el Recuadro 3 se describe en general el contenido de los seis temas más votados por los participantes¹⁴.

RECUADRO 3: PRINCIPALES TEMAS DEBATIDOS EN LOS DIÁLOGOS REGIONALES (PARTE I)

TEMA	CONTENIDOS
RELACIÓN FAMILIA - ESCUELA	Fue el tema que más aceptación concentró. La mayoría de los actores coincidió en que gran parte de las soluciones al tema de la calidad de la educación radica en potenciar positivamente esta relación. En lo principal, se percibió una visión crítica del estado actual de la relación, atribuida a factores como el abandono parcial de deberes por parte de la familia y las carencias de los padres y madres en conocimientos y herramientas pedagógicas para apoyar a sus hijos. Las propuestas incluyeron mejorar la comunicación entre escuela y familia y abrir más espacios de participación.

¹⁴ Para más detalle de los temas, diagnósticos y propuestas de soluciones, ver Universidad de Chile, 2004.

RECUADRO 3: PRINCIPALES TEMAS DEBATIDOS EN LOS DIÁLOGOS REGIONALES (PARTE II)

TEMA	CONTENIDOS
RECURSOS Y NECESIDADES DE LOS COLEGIOS	<p>Las principales preocupaciones se relacionaron con la insuficiencia y precariedad de recursos humanos, instrumentos de apoyo a la labor educativa e infraestructura, tema en el que queda clara la desigualdad entre la educación municipal y particular en la calidad de la gestión y en la cantidad de recursos financieros. Se señaló, además, que los insumos muchas veces no se usan con la máxima eficiencia, tanto por profesores poco capacitados para ello, como por la falta de incentivos para usarlos. Como soluciones, algunos señalan la necesidad de potenciar los mecanismos de evaluación del trabajo en equipo, la concursabilidad competitiva de cargos y la selección no politizada de autoridades.</p>
FORMACIÓN Y DESEMPEÑO DE LOS PROFESORES	<p>Apareció fundamentalmente la sensación de malestar en torno a la formación, capacidades y vocación del profesorado. Se resaltó su falta de preparación para atender la diversidad y se planteó la necesidad de reforzar su labor con la asistencia de profesionales de otras áreas, para desligarlos de numerosas funciones que hoy exceden su dominio técnico. Lo anterior se traduce en demandas hacia el Ministerio de Educación para que regule las carreras y currículos, la selección de estudiantes de pedagogía, la evaluación del desempeño y el resguardo de deberes y derechos de los docentes.</p>
ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN EN LOS COLEGIOS	<p>Destacan las preocupaciones relacionadas con la falta de mecanismos transparentes y democráticos para seleccionar los equipos directivos que lideran los colegios, la poca claridad sobre la responsabilidad que asume el directivo de cada colegio a la hora de administrar los bienes y recursos entregados por el Ministerio, y la escasa transparencia en la aplicación de un reglamento educativo que defina derechos y deberes al interior de la comunidad educativa. Las propuestas se orientan a establecer sistemas más democráticos y transparentes para la elección de directores; la fiscalización efectiva y permanente del Ministerio de Educación hacia la labor de los sostenedores; la participación de toda la comunidad educativa en la generación y aprobación de los reglamentos y proyectos institucionales de las escuelas; la entrega de información acerca de los deberes y derechos de los centros de padres y alumnos, y la creación de una ley que exija la elección democrática de los centros de padres y apoderados.</p>
EDUCACIÓN E INEQUIDAD	<p>Prima la percepción de una brecha creciente entre la calidad de la educación privada y la municipal; tema donde el Estado aparece como el principal responsable. Las principales propuestas apuntan a modificar el sistema de subvenciones (entregar recursos por matrícula o por condición socioeconómica del alumnado); establecer un sistema de discriminación positiva de los estudiantes de escasos recursos; mejorar las condiciones de acceso a la educación en los sectores rurales y aislados, y elevar la calidad de la educación técnica y la de los libros de texto.</p>

RECUADRO 3: PRINCIPALES TEMAS DEBATIDOS EN LOS DIÁLOGOS REGIONALES (PARTE III)

TEMA	CONTENIDOS
POLÍTICA Y REFORMA EDUCATIVA	<p>Se denota una falta de conocimiento de los alcances, impactos y mejoras que la Reforma trata de actualizar en el sistema escolar. Profesores y directivos mencionaron que ésta no se ha difundido y explicado como corresponde a la población, ni menos a los actores involucrados. Su percepción se reduce a la Jornada Escolar Completa (JEC), evaluada, además, como una medida verticalista, con participación de la comunidad en su implementación, pero no en su diseño. Tampoco habría políticas que ofrezcan mayor participación ciudadana, lo que limita el incentivo de los apoderados a involucrarse. En ese sentido, las recomendaciones van en la línea de mejorar la difusión sobre la Reforma en el nivel local; potenciar los canales de comunicación y participación entre las familias y los colegios, y generar un sistema más permanente de evaluación de la gestión de las escuelas y colegios.</p>

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA BASÁNDOSE EN UNIVERSIDAD DE CHILE, 2004.

3. EL "VALOR AGREGADO" O APOORTE TEMÁTICO DE LOS DCCE

Tal como lo indican las conclusiones del Informe Final de los DCCE, el aporte temático de la experiencia se vincula con tres grandes claves. En primer lugar, las definiciones acerca de lo que es la calidad de la educación, que se caracteriza por cuatro elementos centrales: relaciones de respeto entre profesores y alumnos; profesores más capacitados, motivados y motivadores; alumnos más dispuestos a recibir la enseñanza, más comprometidos y responsables, y la presencia de materiales necesarios e infraestructura adecuada para el desarrollo de las actividades.

En segundo lugar, la emergencia de un diagnóstico de malestar o insatisfacción generalizada de y hacia los diversos actores del sistema: padres y apoderados ausentes y sin preparación, alumnos estresados y sin respeto, profesores desmotivados, poco capacitados y poco apoyados, directores lejanos y poco comunicativos, sostenedores poco visibles y un Ministerio de Educación centralista y responsable de casi todos los problemas.

Y tercero, la formulación de demandas. Al profundizar en este último punto se advierte que si bien el diagnóstico general enfatiza las carencias, también se percibe una

fuerte necesidad de cambio que permita avanzar hacia la resolución de los problemas. En ese sentido, las demandas formuladas se pueden clasificar en dos grandes grupos: las que tienen que ver con una mejor comprensión y asimilación del operar descentralizado del sistema escolar chileno, y las que guardan relación con el mayor aporte que pueden realizar las familias al proceso de formación de los alumnos y a una mejor educación.

Por un lado, la expresión de una necesidad de mejor información acerca de los contenidos, orientaciones y acciones de la Reforma. Se aprecia una demanda por una definición más clara del rol de los diversos actores del sistema educativo, y una preocupación por su poca transparencia para definir y medir la calidad de la educación, como del uso de recursos aportados por el Estado. En torno al tema de los recursos, se destaca la ausencia de instancias de control desde la comunidad. Aparece también una sensación de carencia de un proyecto educativo claro, que tome en cuenta las diferencias entre cada escuela y que involucre a padres y apoderados en su implementación. Se señala la falta de información general y específica sobre lo que se entiende por una política de mejoramiento de la calidad de la educación, lo que genera una pérdida de interés de los apoderados por comprometerse en la educación de los alumnos, ya que no se visualiza en qué podrían colaborar.

Estas apreciaciones fundamentarían la necesidad de emprender un esfuerzo de información que efectivamente clarifique los roles de cada uno de los actores. Se señala que es importante que el Ministerio de Educación invierta en informar a la ciudadanía acerca de sus principales políticas y de las responsabilidades de cada actor en el sistema, a fin de orientar mejor la acción de las personas, quienes podrían así exigir cuentas a cada cual, según su esfera de responsabilidad.

El segundo gran requerimiento que emerge de los DCCE tiene que ver con el mayor aporte que pueden realizar las familias al proceso de formación de los alumnos y a una educación de mayor calidad. En general, existe insatisfacción con las posibilidades actuales de participación, deseos de que ella aumente y una demanda por alternativas y canales para concretarla. Se plantea la necesidad de involucrar a los padres y apoderados en el proceso educativo, con la apertura de mejores canales de comunicación y espacios de participación en las escuelas y con la entrega de herramientas para apoyar mejor la educación de sus hijos.

Las demandas de mayor participación por parte de las familias son de diversa índole: van desde la forma más básica de «contar con más información» o «conocer las políticas», hasta un requerimiento por incidir en ellas, lo que se percibe en reclamos por su centralismo o verticalismo. Las familias también demandan un rol en la fiscalización de la inversión en recursos, cuya mayor transparencia podría elevar su nivel de compromiso. En estos ámbitos, señala el Informe, el Ministerio puede jugar un rol importante para facilitar el acercamiento, al remover los obstáculos (falta de información y transparencia de procesos de asignación de recursos, debilidades de organizaciones de padres y apoderados, entre otras), generar un ambiente propicio para que se desarrollen las capacidades necesarias en los actores involucrados y favorecer el aprendizaje y el intercambio de experiencias. Es decir, un rol más de estímulo y de acompañamiento, antes que uno directivo o de acciones centralizadas.

El equipo de la Universidad de Chile concluye, en torno a este gran grupo de inquietudes, que en el contexto de un escaso rol de los padres y apoderados dentro del sistema educativo, la preocupación por la relación entre la familia y la escuela abriría un eje de acción fundamental hasta ahora no suficientemente valorado dentro de las políticas del Ministerio de Educación. Los planteamientos recogidos en los Diálogos mostrarían que el fortalecimiento de esta relación es un concepto-marco transversal y potente, que apela a la necesidad de constituir una suerte de alianza estratégica, un «nuevo trato» entre estos dos «socios claves» del proceso educativo. Esta visión, además, daría mejor cuenta del proceso educativo como «coproducción», donde los usuarios del servicio también contribuyen de modo determinante al logro de los resultados o efectos esperados.

Fortalecer esta relación entre la familia y la escuela, para así contribuir más efectivamente a mejorar la calidad de la educación, requeriría concordar roles y responsabilidades complementarias, ambas partes reconocer la contribución de la otra y superar una visión de mutua desconfianza y descalificación. También requeriría ajustar las expectativas, de modo de no sobreexigir a uno de los involucrados (en especial a los profesores, que muchas veces deben actuar, además, como psicólogos, asistentes sociales y mediadores de conflictos de todo tipo), y establecer un compromiso más activo de los padres y apoderados en el apoyo a la educación de sus hijos. Para ello sería necesario

emprender nuevas formas y prácticas de comunicación y colaboración, a la vez que disponer de nuevas herramientas y espacios o modalidades que la faciliten.

La difusión de experiencias exitosas de participación y comunicación con las familias podría ser un aporte en este sentido, y motivar su replicabilidad. En este y otros planos hay un vacío que parece atribuirse a un «no saber hacer» o a carencias de capacidades al interior de los establecimientos, que se puede llenar gradualmente a partir de la comunicación de «buenas prácticas».

VI. ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LOS DIÁLOGOS SOBRE EL PROCESO DE GENERACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS

No obstante el valor agregado por los Diálogos a partir de su aporte a una mejor comprensión de las problemáticas educacionales y sus posibles soluciones, la validación de esta iniciativa dependió especialmente de que el Ministerio de Educación -el convocante- materializara medidas e iniciativas concretas que recogiesen las opiniones y propuestas vertidas.

En tal sentido, el mismo Informe Final de los Diálogos presentó un conjunto de recomendaciones: (1) la necesidad de presentar los principales resultados de los DCCE en el marco del Foro Nacional de Educación de Calidad para Todos, lo que permitiría validar los ejes estratégicos de la propuesta y reconsiderar una política de Estado para mejorar la calidad de la educación, generar compromisos de los actores, establecer un esquema de seguimiento de los avances en dichos compromisos, y dotar de mayor visibilidad pública a las estrategias y políticas en curso; (2) en el nivel de la organización ministerial, se propuso fortalecer los dispositivos de escucha y relación con el entorno, para mejorar las capacidades y medios para implementar de manera continua procedimientos de consulta y de diálogo público, y (3) diseñar y poner en marcha, con los mismos participantes en los Diálogos presenciales, un Panel de Ciudadanos de carácter permanente, como dispositivo periódico de consulta del Ministerio.

En estas y otras cuestiones se quiso indagar mediante la aplicación de entrevistas a directivos ministeriales. La información extraída se sometió a un proceso de ordenamiento y sistematización, fruto del cual se identificaron cuatro grandes ejes temáticos definitivos: (1) el acercamiento de los entrevistados a la experiencia, su conocimiento de la misma y sus valoraciones, visiones y críticas generales del proceso; (2) la identificación de temáticas emergentes o descubrimientos durante el desarrollo de la iniciativa; (3) la posibilidad de impacto de este tipo de dispositivos sobre las políticas públicas educacionales y las capacidades y limitaciones ministeriales al respecto, y (4) sus consideraciones sobre el cierre del proceso y expectativas futuras.

En función de esa agrupación, se presenta a continuación la información obtenida.

RECUADRO 4: SOBRE LAS UNIDADES MINISTERIALES CONSIDERADAS

El organigrama básico del nivel central del Ministerio de Educación distingue, además de los gabinetes del Ministro y la Subsecretaría y de otros organismos autónomos asociados, tres grandes divisiones: Planificación y Presupuesto, Educación Superior y Educación General.

En un principio se pretendió entrevistar al Ministro, la Subsecretaría y gran parte de los directivos de la División de Educación General: el Jefe y Subjefe de la misma, la Coordinadora Nacional de Educación Media, la Coordinadora Nacional de Supervisión, el Coordinador Nacional del Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME), la Coordinadora Nacional de Educación Especial, el Coordinador Nacional de Gestión Escolar, el Coordinador Nacional de Programas Transversales y la Coordinadora Nacional de Educación Básica. No obstante, sólo fue posible entrevistar a los encargados de las últimas cuatro unidades mencionadas.

Además, se solicitó entrevistas con encargados de otras unidades del nivel central: la Unidad de Currículum y Evaluación y la Oficina 600 Mineduc. Sin embargo, sólo fue posible acceder a la última y a una asesora comunicacional del Ministro. También se entrevistó a un representante del nivel regional: el Jefe del Departamento de Educación de la Seremi de la Región Metropolitana.

A continuación, se presenta información sobre la labor de las unidades ministeriales consideradas durante el proceso de recolección de datos, a partir de antecedentes proporcionados por los mismos encargados y directivos*.

Unidad "600 Mineduc": constituye la "oficina de atención al ciudadano" del Ministerio. Se encarga de acoger solicitudes de información, de certificación y de denuncias a partir de situaciones o problemas que ocurren en el sistema escolar.

Unidad de Apoyo a la Transversalidad (UAT): se dedica al fortalecimiento de los objetivos transversales de la propuesta curricular de la Reforma, en temas de sexualidad, drogas, violencia, convivencia escolar, educación ambiental, seguridad escolar, etc.

Unidad de Educación Básica (UEB): da las orientaciones técnicas de la implementación curricular y la transformación pedagógica de la Reforma (en especial en torno a la llamada campaña LEM, de lecto-escritura y matemáticas) en las escuelas básicas subvencionadas (municipales y particulares) del país.

Unidad de Gestión Escolar (UGE): su misión es implementar una política de gestión escolar con dos vertientes. Por un lado, un proceso de autoevaluación de la gestión institucional de las escuelas y liceos, lo que desemboca en el planteamiento de ciertos programas o planes de mejoramiento. Por el otro, aunque directamente relacionado, articula algunas estrategias para el fortalecimiento del liderazgo educativo.

Departamento de Educación de la Secretaría Regional Ministerial, Región Metropolitana: constituye un símil, a escala regional, de la División de Educación General al concentrar el centro del quehacer de la política educativa ministerial en su relación con el sistema escolar. Ejecuta las distintas iniciativas y programas del Ministerio de Educación, principalmente en escuelas focalizadas.

Unidad de Educación Especial(UEE):** corresponde a un programa transversal e interdisciplinario, encargado de potenciar y asegurar el cumplimiento del principio de equiparación de oportunidades de aquellos niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales derivadas o no de una discapacidad, en todos los niveles y modalidades del sistema escolar.

*Además de las seis unidades reseñadas y de la mencionada asesora comunicacional del Gabinete Ministerial, se entrevistó a un informante estratégico externo: la Diputada Carolina Tohá, integrante de la Comisión de Educación de la Cámara Baja y que participó en los Diálogos.

** Información obtenida de Ministerio de Educación, 2004^b

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA BASÁNDOSE EN LA INFORMACIÓN PROPORCIONADA POR LOS DIRECTIVOS ENTREVISTADOS.

1. LA EXPERIENCIA DE LOS DCCE: CONOCIMIENTO, VALORACIONES Y CRÍTICAS

El grado de involucramiento de los entrevistados en los Diálogos y su conocimiento resultaron bastante variados. Algunos participaron directamente en su diseño, implementación y difusión; otros compartieron y apoyaron la intencionalidad de la iniciativa, pero con algunas limitaciones para participar efectivamente; mientras que los últimos asumen no haber conocido en profundidad ni la dinámica ni los resultados del proceso, lo que atribuyen al escaso tiempo y a la externalización de la iniciativa, que desconectó la atención requerida.

Dentro de las valoraciones y críticas formuladas se destaca haber generado un espacio de encuentro y diálogo horizontal entre expertos, autoridades y ciudadanos para transparentar la gestión del sistema y captar información relevante de los «ámbitos susceptibles de intencionamiento». Todo aquello habría contribuido a afinar la sintonía de los tomadores de decisión sobre las necesidades y expectativas de la gente, sugiriendo ciertas posibles correcciones o innovaciones a líneas de acción y políticas en curso, para que fuesen percibidas como más participativas y autogeneradas y así dotarlas de mayor legitimidad.

Otros valoran la oportunidad para explicitar las desconfianzas entre los distintos actores del sistema escolar, especialmente entre familias y profesores, comprobándose la posibilidad de conseguir acuerdos. En ese sentido, el aporte de los Diálogos habría estado en posibilitar la sensibilización entre las percepciones de los distintos actores, así como en redimensionar o rejerarquizar temáticas de diverso tipo, más que en la generación efectiva de líneas de políticas radicalmente nuevas.

Hay aspectos de la dinámica del proceso que despiertan dudas y posiciones encontradas. Si bien hay entrevistados que valoran la metodología aplicada, la que habría permitido la emergencia y profundización de temas que tal vez no estaban suficientemente incorporados en la primera línea de políticas del Ministerio; otros consideran que el diseño no fue «funcional a las grandes políticas específicas del Ministerio»: en virtud de su excesiva amplitud, los DCCE habrían tenido escasa posibilidad de influir en políticas de largo aliento, con lo que se desperdició el potencial metodológico de la experiencia para ajustar líneas de acción particulares.

Otras críticas tienen que ver con la percepción del «destiempo político» en que se habría desarrollado la experiencia, en un período marcado por el cierre de diversas tareas e iniciativas, lo que hacía dudoso pensar en un proceso de consulta pública que recogiera nuevas ideas o posibilitara correcciones de lo implementado. También se resaltó como una lamentable carencia la relativa ausencia de importantes actores educacionales del nivel municipal o local dentro del proceso, en especial sostenedores de escuelas. Por último, algunos señalaron una supuesta falta de sistematización y seguimiento de los resultados finales de la experiencia.

2. IDENTIFICACIÓN Y VALORACIÓN DE TEMÁTICAS EMERGENTES EN LOS DIÁLOGOS

En la identificación de los principales ejes temáticos, destaca una visión compartida por la mayoría de los entrevistados acerca del gran interés ciudadano sobre el tema educativo. Hay un importante nivel de expectativas y conocimientos de las personas, y una ciudadanía preocupada, con capacidad crítica y argumentativa, una gran diversidad de inquietudes y ganas de expresarse y ser escuchada.

Un segundo punto, bastante concordante con las conclusiones del Informe Final de los Diálogos, es la percepción del desconocimiento y desorientación de la ciudadanía acerca de las grandes políticas ministeriales en curso y del ordenamiento institucional de la política educativa; en especial, una opaca percepción de la particular dinámica que caracteriza la relación entre el nivel central y local del sistema, entre el Estado y los municipios. Ese desconocimiento generó algunas demandas relativamente inabordables y propuestas poco viables. También resalta el diagnóstico sobre una falta de información de la labor del Ministerio y del sistema educativo en general hacia las familias, y cierta desconexión entre los esfuerzos e iniciativas ministeriales y las percepciones subjetivas de las personas.

Hay entrevistados que destacan, en concordancia con lo planteado por el Informe Final, la aparición de la temática de la relación entre la familia y la escuela como un punto fundamental. En opinión de algunos, los Diálogos parecen haber generado también

el reconocimiento de la necesidad de una mayor democratización del sistema escolar, con inclusión de la comunidad y de las familias en un plano más horizontal, con políticas menos impuestas y más acordes con las realidades particulares de cada escuela, que consideren su integridad, y también la obligación de una mayor capacidad regulatoria del Estado.

A pesar de los puntos señalados, varios resaltaron que ninguno de los temas surgidos de los Diálogos fue una clave radicalmente nueva o desconocida, fuera de las líneas ministeriales de trabajo ya en curso. Es decir, los Diálogos pueden haber servido para reorientar ciertos énfasis, pero se habría verificado que el Ministerio avanza por un camino correcto en sus actuales políticas y que sus grandes acciones estarían -en su mayoría- adecuadas a las demandas ciudadanas.

3. IMPACTO EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS: CAPACIDADES Y LIMITACIONES MINISTERIALES

La impresión general de los entrevistados acerca del impacto de los Diálogos en la generación o reorientación efectiva de las políticas ministeriales no es tan positiva como la que expresan del proceso de discusión mismo. Estaría pendiente una definición mucho más acabada acerca de cómo incorporar los rendimientos de la experiencia en líneas de acción concretas. Diversos factores incidirían en ello:

- a. En primer lugar, la desconfianza y resistencia que enfrentan iniciativas de este tipo al interior del Ministerio de Educación porque generan costos, demoras y complejos esfuerzos, o porque son consideradas inútiles o meramente mediáticas. En este sentido, algunos critican la mirada cerrada de ciertos grupos de expertos ministeriales y mandos intermedios que desconfían de la utilidad de este tipo de dispositivos, al afirmarse casi exclusivamente en la validez de su propia *expertise*.
- b. Una organización ministerial compartimentalizada, relativamente incapaz de aprehender insumos que no se perciban directamente relacionados con la técnica y la cotidiana labor sectorial de unidades específicas. Por esa razón, las

iniciativas «participativas» quedarían relativamente huérfanas de «paraguas institucionales» que posibiliten su continuidad, además de ser resistidas o poco atendidas. A lo anterior se suma lo que algunos destacan como el funcionamiento lento, inercial y en ocasiones «excesivamente reflexivo e interpretativo» del Ministerio, que traba los procesos de cambio o al menos los retarda. Estos problemas se verían acompañados, además, de fuertes rasgos de centralización: una escasa capacidad de gestión de políticas en regiones y provincias, lo que resultaría necesario trabajar especialmente en vistas a continuar con el desarrollo de iniciativas como los Diálogos desde una perspectiva más local, ámbito donde el formato de la experiencia tendría una mayor utilidad.

- c. Una deficiente comprensión de los expertos y directivos ministeriales de los objetivos que perseguía el proceso, catalogado como una iniciativa de posicionamiento estratégico del Ministro más que un dispositivo generador o reorientador de políticas.
- d. En la misma dirección, los DCCE habrían contado con un soporte organizacional no suficientemente definido, o bien habrían permanecido radicados en los gabinetes políticos, fuera de las estructuras ministeriales estables. Otro lugar de «anclaje» de la experiencia habría sido la Unidad 600, en el supuesto de que en ella se asientan los temas vinculados con el resguardo de los derechos de información y participación de la ciudadanía. De aquí la percepción que la experiencia habría servido principalmente como insumo para la labor que realiza esta Unidad, más que como una experiencia transversal a la estructura ministerial, capaz de impactar políticas globales. Aun así, no queda muy claro si se habría tratado de una estrategia deliberada o si la radicación del tema en esta unidad fue la resultante de una deriva no planificada.
- e. Otro factor explicativo tiene que ver con la ya mencionada discusión acerca de la excesiva amplitud de las conversaciones mantenidas en los Diálogos. Como se anticipó, la metodología empleada de una conversación amplia y abierta acerca de los temas que influyen en la calidad de la educación, que algunos entrevistados valoran, para otros resulta precisamente un factor negativo: el diseño poco acotado para las temáticas tratadas no habría sido funcional a las grandes

políticas específicas del Ministerio. Además, dado que el núcleo de directivos del Ministerio no estuvo muy incorporado al proceso, el material producido por los Diálogos habría quedado como recurso poco apropiable para los departamentos y unidades específicas y, fundamentalmente, desconectado de las políticas educacionales sistemáticas, de largo aliento y con una importante dotación de recursos¹⁵; asunto que no pudo preverse con la suficiente visión debido a la externalización de la actividad.

Una de las entrevistadas señala que hay que pensar en alguna nueva modalidad que haga que este tipo de iniciativas tenga más conexión con las grandes políticas ministeriales concretas, a fin de testearlas de manera permanente con «termómetros acotados» que sirvan de retroalimentación efectiva a departamentos específicos. De lo contrario, en su opinión, se corre el peligro de que la experiencia se diluya, más allá de estrategias comunicacionales puntuales de determinadas autoridades políticas¹⁶.

4. CIERRE DEL PROCESO Y EXPECTATIVAS FUTURAS

Consultados por determinadas acciones que sería bueno reforzar a fin de lograr «aterrizar» más provechosamente los resultados y conclusiones de los DCCE, los entrevistados señalan algunas proyecciones y nudos críticos. Se indica, en primer lugar, la necesidad de realizar, con el equipo contraparte de la Universidad de Chile, una actividad de elaboración o reflexión de conclusiones más estratégicas sobre el trabajo realizado.

Algunos entrevistados enfatizan también la necesidad de seguir avanzando en experiencias como los Diálogos, a fin de marcar un «camino político distintivo», en un proceso que continúe mejorando la calidad de la entrega de información a los ciudadanos y que presione a los actores responsables en esa dirección. Algunos enfatizan que se

¹⁵ Como la reforma curricular y de estándares, la jornada escolar completa, el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación y la línea de educación permanente.

¹⁶ Hay opiniones que ponen en perspectiva esta crítica al resaltar la imposibilidad de generar conversaciones tan específicas en una primera experiencia, en medio de una concurrencia poco acostumbrada a ser tomada en cuenta de manera directa.

requiere de continuidad en el tiempo para vencer tendencias inerciales, más que actividades puntuales sin mayor trascendencia que la coyuntural. Otros recalcan la necesidad de incorporar y exigir indicadores explícitos de participación ciudadana en los requerimientos formulados desde otros niveles del Estado, como el Ministerio de Hacienda, para elaborar algunas líneas de acción, a fin de presionar más directamente a los expertos y encargados para que adopten esas prácticas.

En otro plano, entre los directivos parece haber cierto acuerdo en torno a que los Diálogos reforzaron procesos participativos que el Ministerio ya impulsaba, como la iniciativa de los consejos escolares. Varios entrevistados reconocen el empuje y el cierto redireccionamiento que la experiencia de los Diálogos proporcionó para su implementación como estrategia más permanente y local de diálogo ciudadano en el nivel escolar¹⁷.

Además de los temas surgidos y del posicionamiento comunicacional logrado, otro aporte de los Diálogos fue articular una red que sirva para continuar dialogando y mantener información actualizada sobre diversos temas. Por ejemplo, se menciona que en el marco del Foro de la Calidad de la Educación para Todos, se estableció una alianza con la Unicef y la Unesco para continuar trabajando los temas, lo que a su vez ha generado una red de otras iniciativas. No obstante, no se explica con claridad cuál es la finalidad última de estructurar estas experiencias, ni la metodología o soporte a ocupar para ello.

Finalmente, se releva la conveniencia de una estrategia más descentralizada, que sitúe más localmente experiencias como los Diálogos y haga llegar sus resultados no sólo a las unidades ministeriales, sino que también a sostenedores y niveles locales de gestión escolar para que las experiencias de carácter nacional cuenten con un soporte o trasfondo micro más sólido, donde haya espacios para plantear discusiones más específicas y atingentes, anteriores o distintas a las que se puedan proponer a escala macro.

¹⁷ Sin embargo, habría una serie de líneas de acción que, en opinión de algunos, convendría implementar para lograr que los consejos escolares se desarrollen positivamente, además de peligros a tener en cuenta. Se cuestiona la validez o impacto de la iniciativa, por más que esté respaldada por una ley, si no logra ser sostenida con políticas, acciones y recursos concretos. También se advierte de los peligros que enfrentará al interior de una estructura escolar autoritaria, a la vez que se critica la forma en que se pretende constituirlos: más que nada como dispositivos de consulta, con escaso poder para impactar realmente el sistema y generar verdaderos procesos de democratización y participación.

VII. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

El balance final del efecto producido por los DCCE resulta bastante ambiguo. A partir de los resultados de la investigación, se aprecian diferencias importantes en relación con lo conseguido por los Diálogos para construir una conversación ciudadana de calidad y en sus efectos reales sobre el proceso de definición de políticas públicas educacionales.

En el primero de estos aspectos, la experiencia habría permitido detectar o redimensionar el profundo desconocimiento de la ciudadanía sobre una multitud de temas y acciones que forman el eje de la Reforma Educacional en curso, así como también la percepción -ampliamente difundida- de un operar ministerial centralizado, hermético e impositivo. Por tanto, resalta la importancia de implementar un sistema de información y comunicación mucho más fluido y asertivo entre las autoridades ministeriales y la ciudadanía. Un segundo aspecto es la gran demanda por mecanismos que potencien la relación entre la familia y la escuela en el proceso educativo de los estudiantes, y la gestión más eficaz de los recursos e insumos con que opera el sistema.

Si bien parece haber en los entrevistados una valoración de los temas planteados en los Diálogos, así como de los esfuerzos de la iniciativa por transparentar la gestión ministerial hacia la ciudadanía, para el nivel central del Ministerio de Educación y sus directivos no parece ser una tarea fácil confiar genuinamente en dispositivos que estimulen la participación, junto con comprender y aprehender el significado y las potencialidades reales que presentan experiencias innovadoras como los Diálogos para el diseño de políticas públicas.

Uno de los principales factores que parecen incidir en esta dificultad se relaciona con la existencia de visiones expertas muy cerradas y autorreferentes. Éstas si bien pueden exhibir un discurso favorable a las instancias de diálogo y participación, en el fondo desconfían de la validez de las opiniones ciudadanas sobre determinados ámbitos, porque estiman que no tienen suficiente respaldo teórico. Es decir, habría cierta contradicción entre una retórica que aboga por el involucramiento de la comunidad y una práctica que busca limitar la participación ciudadana a problemáticas específicas, sin la suficiente conciencia de que las personas se enfrentan a los problemas con una mirada global, que se resiste a las categorizaciones y divisiones analíticas de los expertos,

y que requiere de una escucha efectiva, que aclare proactivamente sus dudas y les brinde información, que explique los mecanismos de funcionamiento del sistema y que, en definitiva, asuma los costos de la participación, en el contexto de una ciudadanía más exigente y demandante, pero acaso por esto mismo más preparada y participativa¹⁸.

Dentro del esquema con que los entrevistados describieron y evaluaron la experiencia, se halla un cierto consenso general de que los Diálogos habrían sido positivos fundamentalmente desde el punto de vista comunicacional; pero no existe un reconocimiento cabal de que hayan sido aportes concretos a la generación de políticas públicas. Queda la sensación de que al ser estas conversaciones relativamente juiciosas y generales, coinciden de manera amplia con líneas de política ya implementadas. Por tanto, más que para generar nuevas políticas, los Diálogos habrían servido para examinar la aprobación de la ciudadanía en torno a acciones ya en curso, o a lo sumo para corregir en algún grado sus orientaciones.

Aquello se conecta con la crítica ya enunciada de que los Diálogos se habrían planteado con un diseño conversacional demasiado amplio, sin la capacidad de generar insumos funcionales a cursos de acción específicos. Aunque esa percepción es atendible, parece provenir de una inacabada comprensión de los objetivos que perseguía el proceso. Como señala el Informe de la Universidad de Chile, los Diálogos buscaban constituir una concertación entre los ciudadanos frente al tema educativo, lo que a su vez implicaba que los actores pudiesen «transformarse» en la interacción con los demás. No se trataba de debatir sobre buenas ideas para descubrir la mejor y seguirla. Los Diálogos se concibieron como una instancia necesariamente deliberativa: la metodología aplicada se diseñó no para generar un alineamiento estratégico en el menor tiempo posible, sino que para movilizar a los actores en una agenda que parecía relativamente estancada y compleja.

Por tanto, para que la estrategia lograra ser compartida por todos, era necesario confiar genuinamente en el proceso de deliberación abierta y mantener una disposición

¹⁸ Cabe llamar la atención sobre la formación mayoritaria de los grupos participantes en los Diálogos, sobre todo padres y madres no-expertos, no acostumbrados al lenguaje o las visiones esquematizantes de los profesionales ministeriales, sino que orientados por una lógica y una mirada holística sobre los problemas y realidades de la escuela, lo que implica que plantean demandas y exigen explicaciones a partir de esas coordenadas integradoras.

constante a la propia transformación en la convivencia con otros. El escaso número de expertos y encargados ministeriales que efectivamente se involucró plantea dudas acerca del impacto efectivo de la experiencia en sensibilizarlos sobre la necesidad de incorporar dispositivos de participación ciudadana sistemáticos y estables en la generación e implementación de las políticas educativas, y para modificar la relación de verticalidad que, en general, parecen asumir en su experiencia con los ciudadanos.

Finalmente, existe entre los entrevistados la percepción de que el proceso no se cerró bien, que hizo falta alguna instancia de conversación final entre los directivos ministeriales y el equipo de la Universidad de Chile. En este plano, se podría señalar, además, la relativa ausencia de recomendaciones más concretas o específicas (del equipo externo) a los departamentos o temáticas particulares del Ministerio para ver cómo incorporar las pistas de las conversaciones en líneas de acción o políticas más concretas.

Lo anterior podría hacer pensar en la validez de formular una crítica al trabajo de la Universidad de Chile en los siguientes términos: si había antecedentes o referentes comparativos suficientes sobre este tipo de iniciativas, que enfatizaban claramente lo imprescindible de un proceso de cierre y no se realizó (o no de la forma en que la experiencia lo requería), habría una falta de rigor en el dominio técnico de los consultores contratados (y no en el Ministerio, que se supone posee un menor nivel de competencia en estas materias).

No obstante, a partir de la información recogida en el Informe Final de los DCCE y en las conversaciones sostenidas con los principales organizadores del proceso dentro del equipo de la Universidad de Chile, se advierte que hubo una clara y repetida insistencia en la necesidad de estos procesos de cierre, tanto en lo que concernía a conversaciones posteriores con los representantes ministeriales como en la devolución a los participantes (y en la divulgación a la opinión pública) de los principales resultados y conclusiones del proceso. De modo tal que la falla se habría situado más bien del lado de una deficiente gestión estratégica final por parte de los clientes interesados, antes que en una falta de rigor del equipo consultor externo¹⁹.

¹⁹ No fue posible chequear esta visión crítica con las máximas autoridades ministeriales (Ministro y Subsecretaria), que en definitiva eran los responsables últimos del adecuado cierre de la experiencia.

Con todo, los problemas presentados y las dificultades enfrentadas por los Diálogos no deslegitiman la validez de la experiencia, más aún tomando en cuenta que la utilidad de estos dispositivos radica fundamentalmente en que afectan el modo de elaborar las políticas, más que en su contenido, al contribuir paulatinamente a configurar un proceso de decisión política más abierto y comprensivo. De hecho, los Diálogos pueden haber realizado un aporte sustantivo y exitoso con miras al devenir de los procesos de toma de decisiones de las políticas educacionales ministeriales, en el sentido de haber señalado un estándar difícil de revertir: si bien la experiencia contribuye con correcciones más bien incrementales a los contenidos de las políticas, parece erigirse como un hito fundacional relevante en materia de interacción con la ciudadanía. Constituye una referencia que no será fácil de ignorar en el futuro.

No obstante este avance, hay que relevar una serie de puntos críticos que deberían tomarse en cuenta a la hora de replicar una experiencia así:

1. En primer lugar, aunque la metodología implementada pudo haber sido resistida por las razones ya descritas, la posibilidad de acotar temáticas en el futuro y lograr profundizar con diálogos sobre problemas más específicos sólo sería viable si la capacidad de escucha tiende a institucionalizarse y se convierte en una práctica ministerial. Por lo mismo, experiencias como los Diálogos debiesen formar parte de un continuo metódico y sistemático de actividades para ir modificando gradualmente la manera de pensar y hacer las cosas.
2. Hay que señalar la importancia de establecer una estrategia de largo plazo en materia de participación ciudadana en el Ministerio de Educación, con la organización e institucionalización del desarrollo, experimentación y evaluación de estas nuevas formas de participación, a fin de preservar la flexibilidad y capacidad de evolución de las experiencias, posibilitar su seguimiento y sistematización, promover el intercambio y la difusión de las buenas prácticas y estimular el desarrollo de marcos conceptuales, metodologías y competencias organizacionales.
3. A futuro convendría establecer lazos más formales y claros entre el procedimiento de diálogo previsto y el proceso de decisión o de formulación de políticas, a la vez que integrar el dispositivo en el aparato ministerial con

la suficiente antelación al momento de las decisiones, así como definir correctamente desde el comienzo los objetivos de la iniciativa en concordancia con las expectativas reales de la autoridad patrocinadora. En el caso de los DCCE, estas ligazones y definiciones no habrían sido suficientes: no se trabajó acabadamente el alineamiento de expectativas entre los expertos y directivos ministeriales, ni hubo una planificación adecuada de recursos y espacios claros para la «institucionalización» de la iniciativa, lo que perjudicó su rendimiento final. Por ello es necesario, a futuro, preparar e involucrar mucho más este «terreno intermedio» antes de (re)iniciar actividades de este tipo: una comunicación mucho más oportuna de intereses y objetivos, alineación de expectativas, explicitación de inquietudes y formulación de demandas más concretas de colaboración y trabajo conjunto.

4. También destaca la necesidad de implementar una estrategia más descentralizada para el seguimiento o futura replicación local de experiencias como los Diálogos, a fin de que las experiencias de tipo nacional-global cuenten con un trasfondo micro más sólido, donde haya espacios para plantear discusiones más específicas y atingentes, anteriores o distintas a las del nivel macro o ministerial. Lo anterior supone potenciar las capacidades de gestión de las regiones y respetar sus procesos. Esta implementación local de los DCCE debería seguir un modelo de «socialización progresiva» o de «efecto demostración», donde las ventajas de la metodología se comuniquen y difundan de manera paulatina y proactiva, antes de imponerse «de arriba hacia abajo»: el nivel central determina la obligación de los niveles inferiores de realizar este tipo de actividades. Este segundo modelo es precisamente una expresión del criticado esquema de «seudo-participación» que suele aplicarse en la Administración Pública chilena, al forzar procesos y experiencias que no son acabadamente sentidos como necesarios y positivos por quienes los implementan y por sus posibles beneficiarios.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASESORÍAS PARA EL DESARROLLO (2003). «Un aporte a la participación: recopilación y análisis de experiencias sobre control ciudadano en políticas y programas de equidad» [en línea] <http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/secciones/centro_documentacion.html#participacion> [consulta: 10 de julio de 2004]. Estudio encargado a Asesorías para el Desarrollo por el Departamento de Estudios y Estadísticas del Servicio Nacional de la Mujer.
- BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN. «Conclusiones de la evaluación de la OCDE a la política educacional chilena». Artículo publicado el domingo 14 de marzo de 2004 en el Diario *El Mercurio*. Santiago de Chile.
- COMITÉ TÉCNICO ASESOR DEL DIÁLOGO NACIONAL SOBRE LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN CHILENA (1994). «Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI». Santiago de Chile.
- DUHART, J. J. (2002). «Gestión pública y participación ciudadana: lecciones de la experiencia internacional y estrategias para Chile». Tesis para optar al grado de Master en Administración Pública. Escuela Nacional de Administración. París, Francia.
- EDUCAR CHILE (2004^a). «Resumen del Informe de la situación de la educación en Chile, entregado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), primera parte» [en línea] <<http://www.educarchile.cl/ntg/investigador/1560/article-78217.html>> [consulta: 30 de julio de 2005].
- EDUCAR CHILE (2004^b). «Resumen del Informe de la situación de la educación en Chile, entregado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), segunda parte» [en línea] <<http://www.educarchile.cl/ntg/investigador/1560/article-78255.html>> [consulta: 30 de julio de 2005].
- FERNÁNDEZ, F. (1997). «Participación ciudadana en gobiernos locales chilenos: una propuesta alternativa», en *Estudios Sociales* núm. 94, CPU, Santiago de Chile.
- FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN (2000). «La EPT Evaluación 2000: Informes de Países, Chile» [en línea] <http://www2.unesco.org/wef/countryreports/chile/rapport_1.htm> [consulta: 14 de mayo de 2004].
- GARCÉS, M. y A. VALDÉS (1999). «Estado del arte de la participación ciudadana en Chile» [en línea] <http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/secciones/documentos/Informe_participacion_%20garces_valdes.pdf> [consulta: 10 de julio de 2004].

- GONZÁLEZ, P. (2004). «Informe sobre Diálogos Ciudadanos», en «Informe Final de los Diálogos Ciudadanos por la Calidad de la Educación», Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- KLIKSBERG, B. (1999). «Capital social y cultura. Claves esenciales del desarrollo», en *Revista de la Cepal* núm. 69. Santiago de Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Chile (2004^a). «Consejos escolares ayudarán a mejorar calidad de la educación».
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Chile (2004^b). «Educación especial» [en línea] <http://www.mineduc.cl/educ_especial/index.htm> [consulta: 06 de noviembre de 2005].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Chile (2004^c). «Fundamentos de la Reforma Educacional» [en línea] <<http://www.mineduc.cl/index.htm>> [consulta: 12 de septiembre de 2005].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Chile (2004^d). «Las recomendaciones del Informe del Comité Técnico Asesor y los avances de la reforma educativa» [en línea] <<http://www.mineduc.cl/reforma/recomendaciones.htm>> [consulta: 12 de septiembre de 2005].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Chile (2005). «El sistema educacional chileno».
- MOLINA-VEGA, J. y C. PÉREZ-BARALT (2000). «Participación política», en *Diccionario electoral*. San José, Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Citado en «Participación ciudadana en las políticas públicas» (2001), Proyecto Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, San José, Costa Rica [en línea] <<http://www.estadonacion.or.cr/Calidad02/Word-Pdf/Cap%2011.pdf>> [consulta: 23 de agosto de 2004].
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (2004). «Revisión de políticas nacionales de educación (Chile)» [en línea] <http://biblioteca.mineduc.cl/documento/Texto_Libro_OCDE1.pdf> [consulta: 3 de octubre de 2004].

- PROYECTO ESTADO DE LA NACIÓN EN DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE, Costa Rica (2001). «Participación ciudadana en las políticas públicas», en *Auditoría ciudadana sobre la calidad de la democracia*, San José, Costa Rica [en línea] <<http://www.estadonacion.or.cr/Calidad02/Word-Pdf/Cap%2011.pdf>> [consulta: 23 agosto 2004].
- SEPÚLVEDA, L. (1996). *Participación comunitaria en programas sociales municipales. Un estudio en tres regiones del país*, tomos I y II. ECO, Santiago de Chile.
- SERRANO, C. (1998). «Participación social y ciudadanía. Un debate del Chile contemporáneo» [en línea] <http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/secciones/documentos/participacion_social_y_ciudadania.pdf> [consulta: 10 de julio de 2004].
- UNIVERSIDAD DE CHILE, Departamento de Ingeniería Industrial, División de Proyectos Externos (2003). «Documento de presentación de los Diálogos Ciudadanos por la Calidad de la Educación», Santiago de Chile.
- UNIVERSIDAD DE CHILE, Departamento de Ingeniería Industrial, División de Proyectos Externos (2004). «Informe Final Diálogos Ciudadanos por la Calidad de la Educación», Santiago de Chile.

IX. ESTUDIOS DE CASO

PUBLICADOS EN 1996

Estudio de Caso N° 1

LA REESTRUCTURACIÓN DEL SECTOR TELECOMUNICACIONES EN PARAGUAY.

César Pastore Britos.

Estudio de Caso N° 2

AZÚCAR: MERCOSUR Y RECONVERSIÓN, EL CASO CALNU (URUGUAY).

Fernando Correa Alsina.

Estudio de Caso N° 3

EL LITIO: UNA PERSPECTIVA FALLIDA PARA BOLIVIA.

Walter Orellana Rocha.

Estudio de Caso N° 4

EL ESTUDIO DE CASO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN POLÍTICAS PÚBLICAS.

Ramón Borges Méndez.

Estudio de Caso N° 5

INCENTIVOS A LAS EXPORTACIONES NO TRADICIONALES EN BOLIVIA: UNA CONFRONTACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA.

Patricia Noda Videá.

Estudio de Caso N° 6

EL SISTEMA PRIVADO DE PENSIONES PERUANO Y EL MECANISMO DE LA PENSIÓN MÍNIMA.

María Lila Iwasaki.

Estudio de Caso N° 7

LA PRIVATIZACIÓN DEL ÁREA DE CARGA DE LA EMPRESA DE FERROCARRILES DEL ESTADO EN CHILE: ¿UNA NEGOCIACIÓN ATÍPICA?

Cristián Saieb Mena.

Estudio de Caso N° 8

DE LO ERRÁZURIZ A TIL-TIL: EL PROBLEMA DE LA DISPOSICIÓN FINAL DE LOS RESIDUOS SÓLIDOS DOMICILIARIOS EN SANTIAGO.

Sandra Lerda y Francisco Sabatini.

Estudio de Caso N° 9

CONSTRUCCIÓN DE UNA CÁRCEL ESPECIAL PARA MILITARES: LECCIONES Y DESAFÍOS DE GOBERNABILIDAD EN LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA CHILENA.

Soledad Ubilla.

Estudio de Caso N° 10

MODERNIZACIÓN DE LA GESTIÓN DE UN HOSPITAL PÚBLICO: EL CASO DE LA ASISTENCIA PÚBLICA EN SANTIAGO.

Cecilia Montero y Carlos Vignolo.

Estudio de Caso N° 11

CONTROL Y RESPONSABILIDAD EN GOBIERNOS LOCALES: DESAFÍOS INSTITUCIONALES DE LA DESCENTRALIZACIÓN EN BOLIVIA.

Claudio Orrego Larraín.

PUBLICADOS EN 1997

Estudio de Caso N° 12

MITOS Y HECHOS DEL PROGRAMA DE VIVIENDA BÁSICA EN SANTIAGO DE CHILE: UNA MIRADA DESDE LOS BENEFICIARIOS.

Fernando Díaz Mujica.

Estudio de Caso N° 13

GESTIÓN TERRITORIAL DEL FOMENTO PRODUCTIVO: UNA OBSERVACIÓN A LA PYME FORESTAL DE LA REGIÓN DEL BÍO-BÍO.

Liliana Cannobbio Flores.

Estudio de Caso N° 14

LA REFORMA PREVISIONAL BOLIVIANA Y EL CASO DEL INCENTIVO AL TRASPASO.

Luis Gonzalo Urcullo Cossío.

Estudio de Caso N° 15

GÉNERO, SALUD Y POLÍTICAS PÚBLICAS, DEL BINOMIO MADRE-HIJO A LA MUJER INTEGRAL.

Alejandra Faúndez Meléndez.

Estudio de Caso N° 16

ESTUDIO DEL SISTEMA DE REGULACIÓN SECTORIAL EN BOLIVIA.

Julio Waldo López Aparicio.

Estudio de Caso N° 17

LA INDUSTRIA DEL PETRÓLEO EN ECUADOR. EL CASO DEL SISTEMA DEL OLEODUCTO TRANSECUTORIANO.

Luis Esteban Lucero Villarreal.

Estudio de Caso N° 18

LA GESTIÓN COLECTIVA DEL DERECHO DE AUTOR Y LOS DERECHOS CONEXOS: INSTRUMENTO DE PROTECCIÓN DE LA PROPIEDAD.

Marvin Francisco Discua Singh.

PUBLICADOS EN 1998**Estudio de Caso N° 19**

ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES PARA PROMOVER LA PERMANENCIA DE PROFESIONALES CALIFICADOS EN EL SERVICIO PÚBLICO PERUANO. EL CASO DE LA SUPERINTENDENCIA NACIONAL DE ADMINISTRACIÓN TRIBUTARIA.

Juan Carlos Cortázar Velarde.

Estudio de Caso N° 20

LA CRISIS DE LAS UVAS ENVENENADAS.

Claudio Rodolfo Rammsy García.

Estudio de Caso N° 21

LOS DETERMINANTES DE LA DISTRIBUCIÓN DEL INGRESO DE HAITÍ (ELEMENTOS PARA EL DEBATE).

Michel-Ange Pantal.

Estudio de Caso N° 22

REGULACIÓN DE SEGUROS PRIVADOS DE SALUD: LA EXPERIENCIA EN CHILE DE LA SUPERINTENDENCIA DE INSTITUCIONES DE SALUD PREVISIONAL (ISAPRES).

Cecilia Má, Yajaira Rivera, Livia Sánchez.

Estudio de Caso N° 23

LA REFORMA A LA JUSTICIA CRIMINAL EN CHILE: EL CAMBIO DEL ROL ESTATAL.

Juan Enrique Vargas Viancos.

Estudio de Caso N° 24

EL ROL DE LA SUPERINTENDENCIA PARA LA PROMOCIÓN Y PROTECCIÓN DE LA LIBRE COMPETENCIA EN EL PROCESO DE PRIVATIZACIÓN VENEZOLANO.

David Mieres Valladares.

Estudio de Caso N° 25

CONCERTACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA EN ARGENTINA (1984 - 1996).

Alejandro Esteban Rodríguez.

Estudio de Caso N° 26

POLÍTICA AMBIENTAL EN COSTA RICA: ANÁLISIS DEL PROYECTO DE USO Y CONSOLIDACIÓN DE LOS RECURSOS FORESTALES EN LAS COMUNIDADES RURALES DE LA REGIÓN CHOROTEGA.

Georgina Paniagua Ramírez.

Estudio de Caso N° 27

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y EQUIDAD EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. UN ESTUDIO SOBRE LOS PROCESOS DE SELECCIÓN Y FINANCIAMIENTO.

Sixto Carrasco Vielma.

Estudio de Caso N° 28

LA PRIVATIZACIÓN DE LAS TELECOMUNICACIONES EN EL PERÚ.

Leopoldo Arosemena Yabar-Dávila.

Estudio de Caso N° 29

DESCENTRALIZACIÓN EN BOLIVIA PARTICIPACIÓN POPULAR Y POLÍTICA PARA UNA COMPATIBILIZACIÓN CON LA ESTRATEGIA DE DESARROLLO NACIONAL.

José Antonio Terán Carreón.

Estudio de Caso N° 30

LA POLÍTICA DE PROMOCIÓN DE EXPORTACIONES DE MÉXICO: EFECTOS EN EL CASO DE LA RELACIÓN BILATERAL MÉXICO - CHILE.

Ana María Güémez Perera.

Estudio de Caso N° 31

LA LEY N° 19.490: IMPLICACIONES Y PROYECCIONES DEL MANEJO DE UNA CRISIS: EL CASO DEL PERSONAL NO MÉDICO DE SALUD.

Claudia Muñoz Salazar.

PUBLICADOS EN 1999**Estudio de Caso N° 32**

LA POBREZA, LA DESIGUALDAD Y LA EDUCACIÓN EN EL PERÚ DE HOY: UNA APROXIMACIÓN CUANTITATIVA.

Nelson Shack Yalta.

Estudio de Caso N° 33

PROGRAMA CHILE-BARRIO: ¿UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PÚBLICA INNOVADORA EN ASENTAMIENTOS PRECARIOS?

María Gabriela Rubilar Donoso.

Estudio de Caso N° 34

SEGURIDAD Y SALUD EN EL TRABAJO, INNOVACIONES NECESARIAS EN EL SISTEMA DE SALUD OCUPACIONAL DEL PERÚ.

Cecilia Má Cárdenas.

Estudio de Caso N° 35

EL ROL REGULADOR DEL ESTADO EN OBRAS VIALES CONCESIONADAS.

Ricardo Cordero Vargas.

PUBLICADOS EN 1999

Estudio de Caso N° 36

MODERNIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENCIÓN A NIÑOS Y ADOLESCENTES EN VENEZUELA: EL CASO DE LAS REDES LOCALES DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA.

Luzmari Martínez Reyes.

Estudio de Caso N° 37

CULTURA CIUDADANA: LA EXPERIENCIA DE SANTAFÉ DE BOGOTÁ (1995 - 1997).

Pablo Franky Méndez.

Estudio de Caso N° 38

POLÍTICAS DE CAPACITACIÓN JUVENIL Y MERCADO DEL TRABAJO EN VENEZUELA (1990 - 1997).

Urby Pantoja Vásquez.

Estudio de Caso N° 39

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS CONTRA LA CORRUPCIÓN COMO UN MODO DE CONSOLIDAR LOS PROCESOS DEMOCRÁTICOS: EL CASO ARGENTINO

Irma Miryam Monasterolo.

Estudio de Caso N° 40

EL SISTEMA DE INTERMEDIACIÓN LABORAL Y LOS SERVICIOS PÚBLICOS DE EMPLEO EN CHILE: DIAGNÓSTICO, EVALUACIÓN Y PROPUESTA PARA MEJORAR SU GESTIÓN.

César Chanamé Zapata.

Estudio de Caso N° 41

REFORMA AL SISTEMA DE REMUNERACIONES DE LOS DOCENTES DEL SERVICIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN BOLIVIA.

Teresa Reinaga Joffré.

Estudio de Caso N° 42

LA NEGOCIACIÓN DE LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA EN CHILE (1983 - 1989).

Justo Tovar Mendoza.

PUBLICADOS EN 2000

Estudio de Caso N° 43

ANÁLISIS COMPARATIVO DEL FINANCIAMIENTO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR, UNIVERSIDADES ESTATALES Y UNIVERSIDADES PRIVADAS CON APORTES 1981-1989 Y 1990-1998.

Julio Castro Sepúlveda.

Estudio de Caso N° 44

INDICADORES DE CALIDAD Y EFICIENCIA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: ALGUNAS PROPUESTAS PARA EL SISTEMA DE ACREDITACIÓN CHILENO.

Danae de los Ríos Escobar.

Estudio de Caso N° 45

POLÍTICAS DE COMPETITIVIDAD EN REGIONES A LA LUZ DE LA ESTRATEGIA DE DESARROLLO CHILENA.

Jorge Menéndez Gallegos.

Estudio de Caso N° 46

ANÁLISIS DE LAS SEÑALES ECONÓMICAS EN LA INDUSTRIA ELÉCTRICA EN BOLIVIA.

Jorge Ríos Cueto.

Estudio de Caso N° 47

POTENCIALIDADES DE LA DESCENTRALIZACIÓN FISCAL EN VENEZUELA.

Edgar Rojas Calderón.

Estudio de Caso N° 48

ANÁLISIS DE LA REFORMA DE PENSIONES EN EL SALVADOR

Irma Lorena Dueñas Pacheco.

Estudio de Caso N° 49

EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA REGULATORIA DEL SECTOR HIDROCARBUROS EN BOLIVIA.

Tatiana Genuzio Patzi.

Estudio de Caso N° 50

PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN EL ESPACIO LOCAL: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA CIUDADANÍA EN CHILE.

Roberto Godoy Fuentes.

Estudio de Caso N° 51

GESTIÓN DE BILLETES EN EL BANCO CENTRAL.

John Vela Guimet.

Estudio de Caso N° 52

EL CRÉDITO COMO INSTRUMENTO PARA FINANCIAR EL ACCESO Y LA MANTENCIÓN DE ESTUDIANTES EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE.

Juan Salamanca Velázquez.

PUBLICADOS EN 2001**Estudio de Caso N° 53**

EL NUEVO MODELO DE JUSTICIA PENAL ADOLESCENTE DE NICARAGUA.

Raquel del Carmen Aguirre.

Estudio de Caso N° 54

LA GESTIÓN ESTRATÉGICA EN EL GOBIERNO MUNICIPAL DE LA CIUDAD DE LA PAZ.

Humberto Rosso Morales.

Estudio de Caso N° 55

EDUCACIÓN SUPERIOR EN NICARAGUA: ¿EFICIENCIA EN LA ASIGNACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LOS RECURSOS DEL ESTADO?

Emilio Porta Pallais.

Estudio de Caso N° 56

SEGURO DE DESEMPLEO EN CHILE.

Juan Pablo Severin Concha.

Estudio de Caso N° 57

FORMACIÓN DOCENTE: CENTROS REGIONALES DE FORMACIÓN DE PROFESORES (CERP).

Juan Eduardo Serra Medaglia.

Estudio de Caso N° 58

MODERNIZACIÓN DE LA GESTIÓN PÚBLICA. EL CASO CHILENO (1994 - 2000).

Alvaro Vicente Ramírez Alujas.

Estudio de Caso N° 59

CONTENCIÓN DE COSTOS EN MEDICAMENTOS: LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL Y EL CASO CHILENO.

Lucas Godoy Garraza.

Estudio de Caso N° 60

LA REFORMA CONSTITUCIONAL ECUATORIANA DE 1998: UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA GOBERNABILIDAD.

Fernando Pachano Ordóñez.

PUBLICADOS EN 2002**Estudio de Caso N° 61**

EL ENFOQUE DE GÉNERO DENTRO DEL PROGRAMA DE REFORMA DEL SERVICIO CIVIL NICARAGÜENSE: ANÁLISIS DEL AMBIENTE INSTITUCIONAL.

María Andrea Salazar Mejía.

Estudio de Caso N° 62

REFORMA AL SISTEMA DE PENSIONES EN COSTA RICA: EVALUACIÓN DE LA NUEVA ORGANIZACIÓN.

Cinthya Arguedas Gourzong.

Estudio de Caso N° 63

LA GESTIÓN DE LO PÚBLICO MÁS ALLÁ DE LO ESTATAL: EL CASO DEL FONDO DE RECONSTRUCCIÓN SOCIAL Y ECONÓMICA DEL EJE CAFETERO (FOREC) EN COLOMBIA.

Jorge Iván Cuervo Restrepo.

Estudio de Caso N° 64

INSERCIÓN LABORAL JUVENIL: ANÁLISIS DE VARIABLES RELEVANTES Y PERSPECTIVAS DE POLÍTICA.

Sergio Antonio Ibáñez Schuda.

Estudio de Caso N° 65

LA DEMANDA POR JUSTICIA UN PROBLEMA DE POLÍTICA PÚBLICA.

Rafael Mery Nieto.

Estudio de Caso N° 66

ANÁLISIS DE IMPACTO DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN EN LA ATENCIÓN AL CONTRIBUYENTE EN EL SERVICIO DE IMPUESTOS INTERNOS DE CHILE.

Carlos René Martínez Calderón.

Estudio de Caso N° 67

ESTRUCTURA DEL EMPLEO POR GÉNERO Y ANÁLISIS DE LA CONCENTRACIÓN DEL EMPLEO FEMENINO EN EL SECTOR TERCIARIO.

Paula Ximena Quintana Meléndez.

Estudio de Caso N° 68

RENDIMIENTO ESCOLAR EN CHILE EN ESTABLECIMIENTOS PÚBLICOS Y PRIVADOS: ¿QUÉ NOS MUESTRA LA NUEVA EVIDENCIA?

Claudia Marcela Peña Barría.

Estudio de Caso N° 69

DETERMINACIÓN DE LOS FACTORES EXPLICATIVOS DE LOS RESULTADOS ESCOLARES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL PERÚ.

José Carlos Chávez Cuentas.

PUBLICADOS EN 2003

Estudio de Caso N° 70

COSTA RICA: IMPORTANCIA Y PERSPECTIVAS DEL TRATADO DE LIBRE COMERCIO CON CHILE.

Leonardo José Salas Quirós.

Estudio de Caso N° 71

DIFERENCIAS SALARIALES ENTRE EMPLEADOS DEL SECTOR PÚBLICO Y PRIVADO DE CHILE EN LOS AÑOS 1990 Y 2000.

Paula Daniela Bustos Muñoz.

Estudio de Caso N° 72

VIABILIDAD DEL SISTEMA INTEGRADO DE ADMINISTRACIÓN FINANCIERA PÚBLICA EN BOLIVIA (1990 - 2001).

Juan Carlos Camacho Encinas.

Estudio de Caso N° 73

LA POLÍTICA Y PROGRAMAS SOCIALES INTEGRALES DE SUPERACIÓN DE LA POBREZA: UN DESAFÍO A LA GESTIÓN PÚBLICA.

Valeria Andrea Sánchez de Buglio.

Estudio de Caso N° 74

INCENTIVOS A ESCUELAS Y MAESTROS: LA EXPERIENCIA DEL "PLAN DE ESTÍMULOS A LA LABOR EDUCATIVA INSTITUCIONAL" EN EL SALVADOR.

Juan Carlos Rodríguez.

Estudio de Caso N° 75

COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN CHILE. SU EVOLUCIÓN Y EFECTOS EN EL ÁMBITO ECONÓMICO 1990 - 2000.

Carmen Gloria Marambio Ortiz.

PUBLICADOS EN 2004

Estudio de Caso N° 76

POBLACIÓN PENAL Y MERCADO LABORAL: UN MODELO EMPÍRICO PARA EL PERÍODO 1982-2002 EN LA REGIÓN METROPOLITANA.

Antonio Frey Valdés.

Estudio de Caso N° 77

LA PROMESA DE LAS COMPRAS PÚBLICAS ELECTRÓNICAS: EL CASO DE CHILECOMPRA (2000-2003).

Karen Angelika Hussmann.

Estudio de Caso N° 78

UN SISTEMA DE INFORMACIÓN DE APOYO A LA GESTIÓN DE LAS CIUDADES CHILENAS.

Víctor Contreras Zavala.

Estudio de Caso N° 79

AÑOS DE ESTUDIO Y SUPERACIÓN DE LA POBREZA EN NICARAGUA EL CASO DE LA RED DE PROTECCIÓN SOCIAL

José Ramón Laguna Torres.

Estudio de Caso N° 80

LOS INSTRUMENTOS DE GESTIÓN AMBIENTAL FRENTE A LOS TRATADOS DE LIBRE COMERCIO. EL DESAFÍO DE LA REGIÓN DE O'HIGGINS.

Marlene Sepúlveda Cancino.

Estudio de Caso N° 81

MUNICIPIOS EFECTIVOS EN EDUCACIÓN.

María Angélica Pavez García.

PUBLICADOS EN 2005**Estudio de Caso N° 82**

EFFECTOS EN LOS SECTORES AGROPECUARIOS Y AGROINDUSTRIAL CHILENO DEL TRATADO DE LIBRE COMERCIO ENTRE CHILE Y COSTA RICA.

Mauricio Reyes Reyes.

Estudio de Caso N° 83

AUTONOMÍA DE LAS FINANZAS LOCALES EN PERÚ.

Mónica Tesalia Valcárcel Bustos.

Estudio de Caso N° 84

INVESTIGACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS, UNA NECESIDAD URGENTE PARA CHILE: EL FONDO PARA EL ESTUDIO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO INSTRUMENTO DE GESTIÓN DE PROYECTOS.

María Elisa Ansoleaga Moreno.

Estudio de Caso N° 85

LA LICITACIÓN DE DEFENSA PENAL PÚBLICA EN EL NUEVO PROCESO PENAL CHILENO.

Cristián Andrés Letelier Gálvez.

Estudio de Caso N° 86

EVALUACIÓN DE EFECTIVIDAD DEL FOMENTO FORESTAL EN CHILE, PERIODO 1996-2003.

Gerardo Andrés Valdebenito Rebolledo.

Estudio de Caso N° 87

¿SEGURIDAD SOCIAL PARA TODOS O UNOS POCOS?

Mariela Solange Torres Monroy.

Estudio de Caso N° 88

FACTORES CLAVES EN LA RELACIÓN INVESTIGACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN CHILE.

(Análisis del modelo matemático de licitación para Junaeb y el proyecto Fondef de estimación de riesgos y costos de reducción del arsénico en el aire para el diseño de una normativa)

Claudia Andrea Mardones Fuentes.

PUBLICADOS EN 2006**Estudio de Caso N° 89**

LOS DIÁLOGOS CIUDADANOS POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN: UNA EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA GENERACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS.

Pablo Iván Rupin Gutiérrez.

Estudio de Caso N° 90

IMPACTO DE LOS RECURSOS HIPC Y PNC EN LA GESTIÓN DE LOS GOBIERNOS MUNICIPALES DE BOLIVIA.

José Luis Tangara Colque.

Estudio de Caso N° 91

DISTRIBUCIÓN DEL INGRESO: REPRESENTACIONES DE LAS ÉLITES SOBRE LOS MECANISMOS Y POSIBLES IMPACTOS DE UNA POLÍTICA PÚBLICA DISTRIBUTIVA.

Elizabeth Rivera Gómez.

Estudio de Caso N° 92

INDICADORES DE CALIDAD Y EFICIENCIA DEL ESTADO.

Luis Antonio Riquelme Contreras.

Estudio de Caso N° 93

SECTOR INFORMAL EN HONDURAS: ANÁLISIS Y CARACTERÍSTICAS DEL EMPLEO A PARTIR DE LAS ENCUESTAS DE HOGARES.

David Ricardo Pineda Zelaya.

Estudio de Caso N° 94

BALANCE DEL PROCESO DE DESCENTRALIZACIÓN EN CHILE 1990-2005

"UNA MIRADA REGIONAL Y MUNICIPAL".

Cristian Marcelo Leyton Navarro.

Estudio de Caso N° 95

LAS TRANSFERENCIAS FISCALES Y EL GASTO PÚBLICO EN LA FEDERACIÓN BRASILEÑA: UN ANÁLISIS DE LA INEQUIDAD ESPACIAL EN EL ACCESO A BIENES SOCIALES Y TERRITORIALES.

Cristina Aziz Dos Santos.

Estudio de Caso N° 96

HACIA UNA NUEVA ETAPA EN LA GESTIÓN AMBIENTAL CHILENA: EL CASO CELCO.

Alejandra Contreras Altmann

