

¿Hacia qué Calidad para la Escuela en la Nueva Educación Pública?

Una interrogación filosófica y educativa



Índice.

Introducción.....	3
Capítulo Axiología.....	3
Trayectoria educativa y de vida.....	4
Diversidad e inclusión.....	5
Épica y moral de la educación pública.....	6
Valores y principios de la educación pública.....	7
Capítulo Ontología:.....	8
Un lugar de encuentro.....	8
Un lugar de cambio.....	9
Un lugar formativo.....	10
La escuela como institución.....	10
Capítulo Praxeología:.....	11
Calidad sistémica y calidad educativa.....	11
Fortalecimiento del nivel intermedio.....	12
Procesos de evaluación.....	14
Aprendizajes integrales y fundamentales.....	15
Currículum y desarrollo integral.....	16
Cuatro tipos de saber.....	17
Conclusiones.....	19
Anexos.....	21
Metodología.....	21
Infografía.....	23

Introducción.

La calidad educativa es uno de los principales anhelos para el sistema escolar chileno, aunque muchas veces se convierte en un mantra que se queda nebuloso: no sabemos bien qué significa. La Nueva Educación Pública (NEP) es una reforma educativa de gran envergadura que re-diseña el sistema escolar sostenido completamente por el Estado de Chile. Dicha política plantea, entre sus principios rectores, la calidad integral: ¿qué es? ¿Qué le añade el atributo “integral”?

Este libretto atiende estas preguntas que permiten vincular la calidad educativa con el rediseño de la educación pública y el proceso de reconfiguración de lo que es y hace una escuela de carácter público.

En este contexto, la atención al campo educativo escolar es muy elevada y redundante en una conspicua producción investigativa y de análisis respecto de las condiciones sistémicas estructurales que limitan o posibilitan la calidad educativa: diseño sistémico y sus dinámicas socio-educativas, la arquitectura legal, el funcionamiento de las varias piezas de la política educativa (planes de mejoramiento educativo,...), las metodologías didácticas, las iniciativas para mejorar las capacidades de lectura y habilidades en matemática, otras intervenciones, la carrera docente y su formación inicial y en *itinere*, la disponibilidad de recursos.

En este texto enfocaremos aspectos diferentes de las problemáticas ligadas a la calidad educativa. Éstas consisten en tomar en serio los fines y valores que inspiran y sostienen la calidad educativa en el marco de la NEP, ponerles nombre, describirlos y luego, discutirlos. Es decir, se trata de un ejercicio que revisa críticamente las premisas y supuestos implícitos o explícitos en los fines y valores que emergen, bajo una gran pregunta de fondo: ¿Hasta qué punto son adecuados, pensados cuidadosamente, justos y pertinentes?

Este ejercicio de interrogación es filosófico y educativo a la vez. Parte de algunas premisas de base: los fines y valores no cumplen un papel retórico en las políticas educativas y en el despliegue mismo de la educación. Los conceptos que se usan encierran visiones de la realidad, del ser humano, de la escuela, de la sociedad.

Asumimos aquí el siguiente significado de base por calidad: lo que hace que algo valga la pena. Entonces, se abren varias preguntas: ¿qué se nos presenta como algo que vale la pena? A qué propósitos responde? ¿Qué visión de la persona humana subyace a todo eso?

El texto a continuación desarrollará un primer esbozo de una interrogación filosófica y educativa a los fines y valores, la concepción de escuela y ciertas opciones de praxis educativa que están circulando en la NEP desde su nivel nacional. El propósito es comenzar un debate público que merece más espacio y tiempo para ensanchar los horizontes de la educación pública, invitar a

discutir qué entendemos con las palabras que usamos en el campo de la educación, profundizar su significado y cuestionar sus eventuales implicancias poco adecuadas.

El texto se organiza de la siguiente manera: como primer paso: reconstruiremos un relato acerca de la calidad a partir de un trabajo de campo en la Dirección de Educación Pública (DEP; el nivel de coordinación nacional de la institucionalidad de la NEP). Organizamos este relato en tres capítulos: axiología, ontología y praxeología. DESCRIBIR

De ahí, lo pasaremos al escaño del juicio filosófico y educativo para interrogarlo y levantar preguntas que ayuden a precisarlo, criticarlo, expandirlo.

PREMISA

Antes de desarrollar un texto acerca de la calidad educativa que hemos reconstruido en la DEP, es preciso señalar que existen tres documentos de la NEP con muestras de textos en los que se aborda explícitamente el concepto de calidad educativa. El primer documento es del 2017, el segundo del 2020, el tercero del 2024 y durante esos 7 años, 3 gobiernos distintos han interpretado la reforma política de la NEP de manera diferente¹. Actualmente, la dirección ejecutiva de la NEP sostiene que la reforma política ha entrado en el segundo tiempo. El primer tiempo duró desde el 2017 al 2024 y se ha centrado en pilotar el traspaso de EE desde los municipios a los SLEP (traspaso que no ha acabado). Ahora el segundo tiempo (2024 hasta el 2030) toma la calidad educativa como primer objetivo estratégico de dicha política.

Es en este momento de transición que se inserta nuestra producción del texto DEP acerca de la calidad educativa. Lo anterior muestra que la noción de calidad educativa encierra una temporalidad propia que influye en su conceptualización. A continuación desarrollamos un texto acerca de la calidad educacional en la DEP, fruto de la triangulación entre estas aproximaciones textuales, entrevistas llevadas a cabo en la DEP y observaciones no participantes de instancias públicas e internas realizadas por la DEP.

Este texto será atravesado por distintas tensiones que, en nuestra posterior interpretación filosófica, se podrían resumir en una suerte de disociación fundamental entre ciertos valores asociados a la calidad sistémica y otros valores asociados a la calidad integral.

¹ Este no es el tema de este reporte, pero sería interesante rastrear los diferentes modos en que diferentes gobiernos impulsan o frenan ciertas políticas educativas.

Capítulo Axiología

*“Es momento de retomar el sentido original de la Nueva Educación Pública, el sentido de unidad y propósito, el objetivo que la sociedad se fijó y qué nos encargó resolver: calidad educacional, mejora de aprendizajes, y escuelas y liceos dignos para niñas, niños, adolescentes y adultos, más allá de traspasos administrativos o problemas financieros. **La NEP no es solo un cambio administrativo, es un cambio de paradigma**”* (diapositiva N. 5 presentación director).

Extracto del documento La Nueva Educación Pública Desafíos 2024-2030 (DEP, 2024).

¿Hacia cuáles **valores y finalidades** se orienta el cambio de paradigma y que haría de calidad la propuesta educativa de la Nueva Educación Pública?²

El primer cimiento que fundamenta la NEP es el de una *concepción integral de la educación*. Considerando aspectos como que la educación pública atiende a estudiantes e involucra a sus familias y la comunidad del territorio en que la escuela está situada. que son también personas y serán futuros ciudadanos, Esta integralidad es enfatizada especialmente en relación con dimensiones socio-emocionales, artísticas y deportivas; y ha sido explicitada y articulada en los 9 principios rectores de la NEP, tal como aparecen en la ley 21.040. La educación de calidad es aquella que se hace cargo de su integralidad; por lo tanto, la educación no se puede ni pensar ni realizar como algo que opera por compartimentos estancos, sino que apunta a todas las dimensiones de la persona humana.³

Estas orientaciones fundamentales relativas a la integralidad de la educación se van especificando cada vez más en diferentes aspectos, valores y finalidades.

Trayectoria educativa y de vida.

El cambio de paradigma de la NEP considera que la educación pública dentro de sus principios y valores debe atender la trayectoria educativa y de vida de los estudiantes, entendiendo la experiencia escolar capaz de permitir el despliegue de los proyectos de vida de los estudiantes.

² A partir del focus group realizado en la DEP, se ha señalado que estas definiciones valóricas y de propósitos relacionados a la calidad son fruto de la reflexión de ciertos tomadores de decisiones(a nivel central y nacional) y por esto mismo no tomarían en cuenta otras posibles exigencias de otros actores presentes en el nivel local/territorial y de las comunidades educativas.

³ Una referencia explícita a las dimensiones que componen la persona humana y por lo tanto la tarea educativa se encuentra en el artículo 2 de la Ley General de Educación “La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas”.

“Yo creo que cuando se habla de la épica es como eso, como volver al propósito y al sentido de la ley. Y moral, yo creo que tiene que ver con... Bueno, si uno puede ir más en profundidad, tiene que ver con asegurar las trayectorias educativas positivas y la formación integral es una cuestión moral del sistema. De dar esa oportunidad a niños, niñas, jóvenes, adultos que están en el sistema.” (Directivo DEP 2).

“Asegurar trayectorias educativas positivas y articulación entre todos los niveles educativos. Una de las funciones que nosotros tenemos desde el subdepartamento en el fondo es aportar a la labor de los servicios locales en el seguimiento de trayectorias educativas de las y los estudiantes.” (Profesional DEP 3).

Este valor tiene dos dimensiones: una es la de que los estudiantes se mantengan en el sistema escolar, no deserten. La segunda es que la experiencia escolar les haga sentido a los estudiantes y les correspondan. Para que esto ocurra, el foco de la educación pública no se centra meramente en los aprendizajes, sino en el desarrollo social, de habilidades y de formación ciudadana. Esto implica una apuesta para la calidad de la convivencia en la escuela y de la atención al bienestar emocional de la comunidad educativa, tal como lo declaran varios documentos de la NEP (REF).

“Y otro ámbito donde nosotros estamos trabajando es en el de generar una convivencia escolar positiva como responsabilidad de toda la comunidad educativa.” (Profesional DEP 3)

“La experiencia de aprendizaje que tiene que entregar la educación pública tiene que responder a las necesidades y a las características de los estudiantes que están ahí. A temas que sean relevantes para ese territorio.” (Profesional DEP 3).

Diversidad e inclusión.

Otro valor que orientaría la Nueva Educación Pública sería una sensibilidad y atención a la diversidad de los estudiantes y de los territorios. En particular, el aspecto de la atención a la diversidad de los territorios se debería encauzar en Proyectos Educativos Diversos según las exigencias de los contextos territoriales. Las entrevistas realizadas han enfatizado que es el marco legislativo que establece a la calidad educativa como un deber de las instituciones de educación; éste último se materializa en el logro de los objetivos plasmados en la estrategia nacional y que vinculan calidad con la gestión pedagógica y el desarrollo de capacidades.

“Uno de los objetivos de la estrategia tiene que ver con desarrollos de capacidades en el sistema y nosotros tenemos un modelo de desarrollo de capacidades en esta división que va muy en la línea del apoyo técnico-pedagógico y tal vez la columna vertebral, yo siempre digo que es como la columna vertebral de la división yo creo que todo el sistema

tiene que desarrollar capacidades pero nosotros lo llevamos a la operacionalización a un documento con rúbricas, con todo. Por tanto, en ese objetivo nosotros estamos también muy fuertemente.” (Directivo DEP 2)

“Yo diría que [lo que contribuye a la calidad educativa] es el modelo de desarrollo de capacidades que desarrollan los SLEP con los establecimientos. Porque esto da cuenta del objetivo de esta reforma que es generar un nivel intermedio que vaya apoyando a la escuela en el desarrollo de capacidades. Y eso se traduce como planes muy específicos de trabajo con el equipo directivo o con docentes. Entonces, si me preguntara a mí como a partir de la institución de idea nueva, ¿dónde se puede como apoyar más en mejorar la calidad educativa? Es a través del modelo de desarrollo de capacidades que tienen sus autorías directas.” (Profesional DEP 4)

En este marco, la DEP identifica, dentro de sus tareas, la de recuperar el “rol de una escuela más integrada y no tan segmentada” (Profesional DEP,), en donde quienes conformen la comunidad educativa desarrollen un sentido de permanencia al mismo tiempo que cumplen sus proyectos de vida.

Ahora bien, el valor de la diversidad y de su consideración por parte de la educación pública se recoge en el propósito de *incluir*. ¿En qué sentido se presenta el propósito de incluir como valor clave la calidad de la educación pública? Hemos identificado al menos tres sentidos:

- a) La educación pública es abierta a todos: no selecciona de entrada, es accesible y acoge.
- b) La educación pública tiene una misión respecto de la cohesión social, de hacer encontrar en perspectiva futura distintas clases sociales ya que en este momento atiende especialmente la clase de nivel socioeconómico bajo.
- c) Finalmente, la educación pública en su despliegue territorial “llega donde otros no llegan”. Es decir, la contingencia territorial de que la educación pública está presente en los sectores más remotos del País (urbanos y rurales o insulares) genera la responsabilidad y deber de dar buena educación también a estas partes del País, incluso en colegios con pocos estudiantes y docentes. La calidad educativa de la educación pública se caracteriza a partir de esta responsabilidad.

Épica y moral de la educación pública.

Estas cualidades son parte medular de la que, en una entrevista en prensa del director nacional NEP, ha sido definida como la épica y moral de la educación pública. El aspecto de la épica dice relación con una tarea hacia la cual se siente fascinación: brindar buena educación a todo el País como parte de una misión histórica. Por otro lado, el aspecto moral se expresa en la relevancia

de afirmar lo público y su vinculación con la educación como algo positivo, fomentando un orgullo de ser parte de ella:

“Yo diría que cuando habla de recuperar la moral, en el fondo, la primera idea que uno quisiera ver para el 2030 es que primero, las familias, los estudiantes, los profesores se sintieran orgullosos de ser parte de la educación pública” (Directivo DEP 1).

En este punto se cruzan ciertas exigencias administrativas: una voluntad y convencimiento para que la administración de la NEP funcione con exigencias pedagógicas ligadas al ideal de la innovación educativa: se espera que la educación pública innove para responder a las exigencias de nuestro tiempo.

“esto de volver a la esencia de esta reforma es también en respuesta a la discusión que existe hoy de que está este movimiento más contra la reforma, que quiere detener la reforma y la cuestiona, y cree que no están las condiciones, y que todo lo público es malo.” (Profesional DEP 1)

“¿Qué se entiende por innovación y para qué se está innovando? Yo creo que son dos preguntas que están bien ausentes del debate. Es como, “oh, apareció una nueva metodología, simplemente implementémosla”. Si sirve o no sirve, no sé, después veremos, porque lo importante es innovar. Entonces, cómo, yo creo que ahí tenemos tremendos desafíos, no sólo en mejorar aprendizaje, sino que también en entender la innovación educativa. Esto de innovar por innovar, no sé, es raro, ¿no?” (Profesional DEP 5)

Valores y principios de la educación pública

Estas dimensiones axiológicas tienen su fuente normativa principal en las leyes -específicamente la Ley General de la Educación y la ley 21.040 - . Dichas medidas articulan y vertebran el concepto de calidad educativa con la especificidad de la educación pública, ofreciendo un primer marco de referencia respecto de los propósitos y valores que la inspiran y sostienen: la calidad de la experiencia educativa en la educación pública se configuraría, por lo tanto, desde este marco de referencia. Resumiendo lo anterior, se puede decir que los propósitos hacia los cuales tiende la educación pública según el nivel central de la NEP, con sus valores asociados son:

- a) Desarrollar y proporcionar una educación integral.
- b) El cuidado de la trayectoria educativa y de vida de los estudiantes. Se trata de un valor clave que se vería beneficiado desde este planteamiento integral de la educación, con especial atención al bienestar emocional.
- c) Promover una educación pública en el sentido de accesible a todos en cuanto garantía del derecho a la educación en todos los rincones del país. Emerge un sentido específico de

público en la educación: la responsabilidad en desarrollar buena educación a todo el país, independientemente de que haya iniciativa particular por establecer proyectos educativos en todos los rincones de Chile.

- d) Lo anterior se especifica en el fomento del valor de la inclusión educativa, promoviendo una convivencia abierta y enriquecedora.

Capítulo Ontología:

En este capítulo, hemos recogido las aproximaciones, definiciones e implicancias de la dimensión axiológica antes resumida en relación con la interrogante “¿Qué es la escuela?” y “¿Cuál es su función?”, según la Dirección de Educación Pública.

Un lugar de encuentro

La escuela en primera instancia se configura como un **lugar de encuentro** de una comunidad específica (la así llamada “comunidad educativa”), que incluye a los padres, apoderados y familias. Este lugar permite el desarrollo de esta comunidad y que su vida pueda desarrollarse.

“yo creo que la educación pública debiera ofrecer diversidad, debiera ser un espacio de encuentro, de poder llevar a cabo esto que conversábamos respecto a una educación integral de calidad que permita poner en juego el aprendizaje con sentido que le permita a los niños y las niñas desarrollarse en plenitud en distintas áreas, ámbitos. Que sea un espacio además de trabajo más colaborativo, de aprender de otro, de reflexión, de entusiasmarse por el hecho de aprender, de poder estar expuesto a experiencias muy significativas en términos del aprendizaje.” (Profesional DEP 1)

“todas estas otras cosas son para vincularte con el mundo, o sea la sustentabilidad, el relacionarte con otro, como aprender a vivir en ciudadanía, a tener espacios de ciudadanía dentro de la escuela, tener espacios de encuentro con tu comunidad. Y desde ahí la interculturalidad, cómo se mueve todo lo que pasa” (Profesional DEP 2)

Se trata de un lugar de encuentro que además permite una primera experiencia de ciudadanía compartida. Dicha ciudadanía compartida, se caracteriza como intergeneracional puesto que la escuela es uno de los pocos espacios institucionales pensado explícitamente para NNA y para que se realice un encuentro entre generaciones y roles distintos (directivos, docentes, apoderados y NNA). Asimismo, también corresponde al lugar de encuentro intercultural vinculado a procesos migratorios y pertenencia a distintos pueblos originarios. Para que todo lo anterior se

pueda vivenciar es necesario, además, que la escuela se configure como lugar seguro. Por lo tanto, este lugar enseña y fomenta la tolerancia y la valoración de la diversidad. En este sentido, es también un primer espacio de socialización.

“Todas estas otras cosas son para vincularte con el mundo; o sea la sustentabilidad, el relacionarte con otro, cómo aprender a vivir en ciudadanía, a tener espacios de ciudadanía dentro de la escuela, tener espacios de encuentro con tu comunidad. Y desde ahí la interculturalidad, cómo se mueve todo lo que pasa” (Profesional DEP 5).

Un lugar de cambio

En segunda instancia, la escuela se presenta también como un **lugar de posibilidad de cambios sociales**. Esto se debe, antes que nada, a la llamada a la educación pública para hacerse cargo de las carencias sociales “La escuela se hace cargo de muchas carencias en sectores donde hay vulnerabilidad social, entonces tiene un rol social clave: cuando el estudiante no está en la casa está ahí”. Además, este hacerse cargo de las carencias se materializa en el hecho de que en la escuela muchos servicios sociales llegan a la comunidad como operativos de salud, alimentación, centros de acopio ante emergencias, entre otros.

“Actualmente van estudiantes que vienen desde situaciones que ellas más desaventajadas, por lo tanto se requiere entregarles un mejor servicio para también apuntar al objetivo de la educación que es generar como trayectoria educativa y de vida” (Profesional DEP 4).

“Nosotros queremos que [en la escuela] ocurran los cambios, o sea, donde esperamos que se traduzca todo esto que hacemos es para que llegue al estudiante y para igualar oportunidades y que ese estudiante tenga un futuro que elija tener, más allá de cual sea, pero que tenga posibilidad de elegir” (Profesional DEP 5).

Otro cambio social esperando desde la escuela es la realización de la movilidad social. Es decir, que la escuela sea un medio para poder cambiar la situación social de partida de los estudiantes y responda a las particularidades y a las demandas que tengan tanto los estudiantes como la de sus familias.

“hay una expectativa, también hay una apuesta, hay una expectativa como de la educación, como la gran promesa, como la gran promesa de cambio social, de movilidad social.” (Profesional DEP 1)

“familias con alta expectativa y altas creencias de sus hijos. O sea, mi hijo no se va a quedar aquí en el campo trabajando en la tierra, mi hijo va a ir a la universidad o va a ir a un instituto y va a ser un profesional.” (Profesional DEP 5)

Un lugar formativo

En tercera instancia, la escuela se presenta como **lugar formativo** que permite desarrollar en plenitud distintas áreas y ámbitos de las personas (conocerse a sí mismo permite libertad). En particular, “la educación pública, debiese ser ese espacio donde los niños se sienten libres para conocerse y realizarse y desarrollarse.”. Esta formación no es sólo individual, sino que pasa a través de la colaboración con otros. Esto último se relaciona con los beneficios que un encuentro entre diversas personas generan, tales como, el sentido de tolerancia, la creación de lazos importantes para la trayectoria de vida y también el valor de la diversidad.

“la escuela, para mi es como el espacio... el espacio social formativo... No, yo diría que el espacio social clave para desarrollar la ciudadanía” (Directivo DEP 2).

“es necesario integrar el concepto de la escuela como un espacio donde los estudiantes y todos los que están ahí deberían tener una experiencia formativa en planos que han ido desapareciendo en nuestro curriculum.” (Directivo DEP 1).

“Yo creo que la escuela es el espacio donde uno está permanentemente desarrollando, ya sea conociéndote como persona, adquiriendo habilidades, demostrando tus intereses y la escuela es el espacio que debiese ser seguro, que debiese ser abierto, pero también entregarte márgenes, o sea, ahí es donde uno aprende cómo funciona la sociedad, entiende hacia dónde va lo que uno quiere hacer” (Profesional DEP 2).

La escuela como institución

Junto con estas caracterizaciones, hay un relato tensionado en la DEP respecto de la escuela como institución social. Por una parte, la escuela necesita de su propia autonomía para el despliegue de su vida comunitaria y por otra parte, según las aproximaciones que hemos podido apreciar desde las observaciones participantes, se trata de una escuela necesitada de ayuda, percibida como coja, en dificultad y que, por lo tanto, se atiborra de ayudas y muletas debido a la falta de recursos materiales o de profesionales, para que haga su trabajo. En suma, desde el grupo focal se señala que hay una tensión entre lo deseable y definido por la sociedad respecto de las expectativas de calidad educativa y lo que la escuela es y puede hacer.

“[leyendo el texto] “el sistema promoverá el desarrollo de los estudiantes en sus distintas dimensiones”, me parece fabuloso. Pero cómo, con qué recursos, en qué condiciones. Después habla de, así como las condiciones para implementar y evaluar el cumplimiento del currículum y las necesidades y adaptaciones que las comunidades educativas convengan en lo pertinente. Cómo podemos asegurar que podemos promover

las condiciones para implementar y evaluar el cumplimiento del currículum y las necesidades de cada comunidad educativas, si sabemos que eso no sucede, lo sabemos, sabemos que estas son implementaciones que llegan a las comunidades educativas de manera sumamente arbitrarias.” (Participante entrevista grupal).

“para mí [las condiciones son] el problema de fondo. Porque finalmente dónde estamos chocando muchas cosas es en las condiciones: desde los tiempos, hasta los recursos, hasta la infraestructura y muchas cosas más.” (Participante entrevista grupal)

En resumen, la escuela se caracteriza como una institución social atravesada por intensas expectativas de socialización, entendida ésta última tanto como adaptación a la sociedad, así como de transformación y cambio de ciertas dinámicas sociales. A su vez, la escuela es lugar de formación personal y cultural. Si bien hay conciencia de la importancia de que la escuela tenga autonomía en desarrollar sus funciones, ella misma es objeto de intervenciones, asesorías, apoyos, como si nunca tuviera las capacidades suficientes para realizar lo que tiene que hacer.

Capítulo Praxeología:

La praxeología de la DEP en relación con la calidad educativa es un claro ejemplo de cómo el quehacer es concebido en relación con el funcionamiento de un sistema administrativo y técnico pedagógico. Para comenzar, en el documento “La Nueva Educación Pública p.41 se plantea una diferencia entre calidad sistémica y calidad educativa.

Calidad sistémica y calidad educativa

Por calidad sistémica se entiende un sistema sólido, capaz y comprometido. En particular, La DEP confía que el fortalecimiento del nivel intermedio de este sistema (específicamente SLEP y UATP⁴) es una vía que potencia y aporta a la calidad de la educación pública. Es decir, el concepto de calidad incluye la noción de un sistema fuerte y comprometido que posea condiciones óptimas para el buen funcionamiento de este sistema y es fundamentado bajo las nociones legislativas de la Nueva Educación Pública y que busque innovación educativa. De tal forma, la calidad en la educación vendría siendo consecuencia de un buen sistema operativo.

A la vez, la calidad educativa también se compone de lo referido a “Calidad integral”. Es decir, además de un sistema fuerte, se espera que en la calidad de educación se encuentre una oferta educativa que aborde distintos planos para el desarrollo de las personas, con el objetivo de que los estudiantes de la escuela pública puedan desarrollarse en distintas áreas y ámbitos útiles para sus propios proyectos de vida.

⁴ UATP es la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico que opera al interior de los Servicios Locales de Educación Pública, encargada de acompañar a los establecimientos educacionales en el desarrollo de los procesos de enseñanza/aprendizaje.

“[calidad integral] No solo ve temas de aprendizaje o cognitivo, sino como de desarrollo personal o de desarrollo social, de habilidades emocionales, formación ciudadana. La misma ley menciona estas distintas dimensiones” (Profesional DEP 4).

“[calidad integral] no es solo subir el SIMCE en lenguaje matemático, sino que es primero lograr que el estudiante vaya al establecimiento, sea educación popular, básica o media. Después es mantener al estudiante en el establecimiento. Y hoy día aparecen un montón de iniciativas que tienen que ver con convivencia escolar” (Profesional DEP 2)

Fortalecimiento del nivel intermedio

Una praxis específica del nivel central de este sistema (la DEP) en favor de la calidad es el fortalecimiento del nivel intermedio, especialmente en el acompañamiento a los SLEP. Dichas instituciones, a su vez, proveen acompañamiento a la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico (esto marca una diferencia con la administración municipal⁵) a los colegios. Dicho apoyo técnico pedagógico se da en base a lo que los colegios señalan como necesidad de acompañamiento y que se materializa por medio de sus sellos, de manera que todo este servicio pueda llegar a lo que se desenvuelve en el aula. El acompañamiento, por lo tanto, se concibe como una actividad que encierra el potencial de fomentar la calidad en la educación por su carácter contextualizado: los SLEP pueden hacer su trabajo considerando las particularidades de cada escuela en relación con su contexto territorial.

“Lo que se está haciendo en Arica y Parinacota no es lo mismo que se está haciendo en Punta Arenas”. (Directivo DEP 2).

“Nuestra división tiene este sello [de acompañamiento] de que yo me siento contigo, te explico la planilla, conversamos qué te parece la planilla, estás de acuerdo, se adapta o no a tu territorio, porque eso es lo otro, o sea nosotros tenemos 15 servicios locales distribuidos a lo largo del país y las necesidades que pueden tener un servicio local del norte no son las mismas que las de Santiago o las del sur. Entonces, este acompañamiento también es situado, es territorial, está contextualizado.” (Profesional DEP 2).

De tal modo, el sistema busca crear una pertinencia territorial relevante, lo cual se justifica aún más sabiendo que los SLEP concentran una cantidad importante de escuelas rurales.

⁵ Las municipalidades en cuanto sostenedoras de los establecimientos educacionales no estaban obligadas a proveer apoyo específicamente pedagógico. Los SLEP, por el contrario, tienen esta tarea como uno de sus principales focos de acción.

De este modo, se configura una praxis sistémica para la calidad educativa que consiste en la articulación entre los 3 niveles de la NEP, en el cual el nivel intermedio es una suerte de bisagra fundamental de mediación entre el nivel nacional (con sus exigencias político/administrativas), los territorios que los SLEP administran y las comunidades educativas concretas.

Esta praxis implica una serie de **medios (condiciones habilitantes)** que son principalmente la gestión pedagógica, el liderazgo de los directores, el desarrollo de capacidades personales y el desarrollo de la infraestructura.

Estos medios y condiciones habilitantes de la calidad educativa se debieran enfocar al logro de 10 objetivos que son: mejora de aprendizajes en lenguaje y matemática; innovación en el aula: tecnología e inglés; fortalecimiento de la educación TP⁶; fortalecimiento de la educación rural; Protección de Trayectorias educativas; Gestión de la convivencia e Inclusión educativa; Relación con medio natural y cultural: interculturalidad, educación medioambiental, sustentabilidad y deporte; gestión de la oferta educativa: matrícula; evaluación de medio término de la primera ENEP y rediseño de los instrumentos de gestión para asegurar coherencia. (pág. 20 Presentación director 19 julio 2024). ⁷

Uno de los medios en el cual se insiste para lograr la calidad educativa es el del trabajo en red. Este trabajo implica la construcción desde los SLEP de redes de co-responsabilidad educativa, con carácter territorial, que involucran actores públicos y privados, incluyendo las mismas municipalidades y otras organizaciones de la sociedad civil.

“Estamos constantemente como tratando de tomar esas dos aristas, como el trabajo en red y más a nivel nacional, pero siempre también teniendo esta particularidad de que las macrozonas son distintas y también los SLEP que conforman las macrozonas son distintos” (Profesional DEP 2)

En esta línea, se identifica como tensión la ambigüedad de que el sistema vele por los procesos educativos al mismo tiempo que las diversas instituciones poseen visiones distintas sobre el sistema educativo en sí. Este disenso está presente en los tres niveles que componen el sistema y devienen en un choque para llevar a cabo los procesos y tareas propias de la DEP.

Procesos de evaluación

“Pero en verdad cuando uno empieza a mirar qué es lo que realmente se evalúa, va uno a mirar lo individual, va a mirar hacia el indicador y va a hacer el check list de lo

⁶ Los establecimientos TP que son administrados por los SLEP cuentan con 27.461 matrículas, es decir, el 12,2% del total nacional.

⁷ Ahora bien, de acuerdo a varios entrevistados, dichos objetivos no son propiamente sinónimos de calidad en sí, sino que representan un modo de explicitar ciertos objetivos estratégicos de la DEP y concretarlos en una batería de indicadores para su monitoreo.

que se está haciendo y no está pensando en generar condiciones para que puedan existir estos procesos que son más colectivos, que implican más libertad y toma de decisiones locales para avanzar en un proceso educativo que sea significativo para esa comunidad.” (Participante de entrevista grupal).

En particular, los procesos de evaluación se enfocan en cada indicador asociado a los procesos, pensando en hacer un check list al indicador (logrado, parcialmente logrado, no logrado). Operando de esta manera, los procesos de evaluación no contemplan otros elementos relevantes que den cuenta del desarrollo de un sistema educativo que cumpla los objetivos específicos previstos en la misma estrategia nacional, por ejemplo, generar condiciones para procesos colectivos que favorezcan aprendizajes significativos. Todo esto se traduce, según los entrevistados, en modo reduccionista de trabajar para la calidad educativa dentro del sistema.

“Para mi la evaluación permea todo porque finalmente, cuando hablamos de que en la calidad entendida reduccionistamente, es porque la evaluación hoy día -y que tiene consecuencias- se mide en una parte que es mucho más cognitiva, que se centra en lenguaje y matemática, y algo de otros estándares indicativos y de pece, pero un poquito.” (Participante de entrevista grupal)

En este quehacer sistémico, relativo a la evaluación de la calidad, el SIMCE es mirado como termómetro que da ciertas señales sobre la “salud” del sistema, desde la conciencia que la cuestión medular no reside tanto en el puntaje logrado, cuanto en aspectos anteriores (a monte) respecto de las formas y prácticas con las que se está educando. Se reconoce que las categorizaciones de las escuelas desde el SAC (Sistema de Aseguramiento de la Calidad) discriminan entre colegios. A su vez, se plantea que los estándares indicativos de calidad se configuran como marcos que presionan y contraen el trabajo diario, generando una tensión entre la noción de “indicativo” (entendido como el otorgar a los colegios y sus directivos, por parte de la institucionalidad nacional, una referencia, apuntando a algo deseable pero no vinculante) y la noción de “prescriptivo”, en la que se termina asumiendo estas indicaciones como el deber ser impuesto y vinculante de lo que los colegios tienen que hacer.

“Cuando se habla de las dimensiones del ser humano, para mí es lo más claro y concreto si uno habla de formación integral, que de cierta manera -y paso a decirlo como mi segunda pasada de esto- choca totalmente cuando en el párrafo de interpretación, que está en la estrategia, habla que las conductas se ven en los estándares indicativos de desempeño.” (Participante de entrevista grupal).

Por lo tanto, emerge una tensión entre los proyectos educativos diversos de cada escuela y los resultados de aprendizaje según las mediciones o más ampliamente con todo el aparataje

desplegado por la administración estatal en relación con el aseguramiento de la calidad educativa.

Aprendizajes y saberes asociados a la NEP

Aprendizajes integrales y fundamentales.

Respecto al papel otorgado a los saberes y al conocimiento asociado a la Educación Pública y por lo tanto al tipo de enseñanza y a los aprendizajes que se enfatizan, el nivel central de la NEP plantea la relevancia de una REDEFINICIÓN DE LOS APRENDIZAJES ESPERADOS en la Educación Pública a partir del principio de la Calidad integral declarado en el art. 2 de la ley 21.040.

Este principio supone una noción más amplia que el mero aprendizaje circunscrito a la dimensión intelectual o académica, es decir a los logros curriculares de las asignaturas. Así lo define también el documento del mayo 2024: “diversificar estrategias de enseñanza y aprendizaje para que todas y todos aprendan, incluyendo no sólo aspectos académicos sino también...”

En este sentido, desde las entrevistas, así como en varios documentos internos de la DEP, emerge la noción de Aprendizajes integrales y/o fundamentales⁸ que se vinculan mucho con aprendizajes que favorezcan una ciudadanía intercultural para el mundo de hoy.

Esto redundante, según nuestros entrevistados, en no reducir la medida de los aprendizajes exclusivamente a los indicadores oficialmente establecidos. Respecto a este aspecto, desde el focus group realizado con el equipo División de Desarrollo Educativo [DDE] se señala una tensión con los indicadores oficialmente establecidos, planteando que cumplir con el checklist de los indicadores establecidos (con un puntaje considerado positivo) no significa que exista una calidad integral en los establecimientos.

“Entonces, finalmente, lo que se está entendiendo por calidad en uno de los dos textos, no necesariamente está ocurriendo en las escuelas. Nos guste o no nos guste. Porque a mi me puede parecer fantástico lo primero, pero a lo mejor no está ocurriendo. Y esto que es mucho más cuadrado y encaja, es como un check list, 95% de asistencia, no existe ¿Entonces no hay calidad? Pero sí estamos llevando a cabo otros procesos.” (Participante de entrevista grupal).

⁸ pag. 53 del documento mayo 2024 define así aprendizajes fundamentales: “desarrollo de habilidades básicas como la lectura antes de segundo básico, así como competencias en un segundo idioma al egresar y habilidades de ciudadanía digital”

Lo anterior, implica también la apertura a la definición de aprendizajes desde los territorios⁹. Se aspira a que los territorios administrados por cada SLEP puedan configurar los objetivos de aprendizaje esperados en pertinencia con las distintas exigencias de los territorios. Esta aspiración se desprende de la relación entre el principio de la calidad integral y el principio de pertinencia territorial planteado por la Ley 21.040.

“todos están entendiendo algo diferente por calidad y a lo mejor una escuela en particular, para esa comunidad educativa, está logrando calidad educativa. Pero a lo mejor si va, insisto, va a una escuela de chinchorro a ver una de magallanes que para magallanes está super perfecto, a lo mejor para los de chinchorro no necesariamente hay calidad en esos procesos educativos o en esa comunidad educativa.” (Participante de entrevista grupal).

Sin embargo, este aspecto desata varias tensiones que emergen desde las entrevistas y el focus group realizado: una de ella se relaciona con la dependencia de los aprendizajes esperados con otras institucionalidades educativas del nivel macro del sistema: especialmente, el Ministerio de Educación¹⁰ y la Agencia de la Calidad¹¹.

Currículum y desarrollo integral.

Otra tensión se refiere al énfasis hacia el aprendizaje nuclearizado en lenguaje y matemática que hace plantear el interrogante respecto de que el foco en asignaturas como la matemática y lenguaje termina consumiendo el ideal de la calidad integral. Concretamente, el aprendizaje vinculado con los aspectos que confieren mayor integralidad se conciben como complementarios a las asignaturas de matemática o lenguaje, por lo previo, estos aprendizajes terminan confinados a actividades extracurriculares.

“Me parece fantástico. Me encanta la idea de que lo miremos así: que calidad sea un todo. Pero después voy al otro lado de la hoja [segundo texto] y la calidad en realidad es lo que está en el currículum, entonces se desarrolla integralmente pero desarrollate en esta caja”

“Exactamente como choca este desarrollo tan amplio de lo espiritual, ético, moral cognitivo, etc. con el cumplimiento del currículum, que es lo que viene después”

⁹ Abrirse al diseño de planes y programas propios por parte de uno SLEP

¹⁰ Señalar el proceso de redefinición de las bases curriculares desarrollado entre 2023 y 2024 y buscar links de referencia.

¹¹ Hacer referencia al encuentro sobre los aprendizajes en SLEP realizado por la Agencia de la calidad. También con la ordenación de escuelas (mencionar el policy brief del CEPPE).

“Porque hoy día nosotros lo vemos, a mí me corresponde trabajar con lenguaje y matemática que es un sesgo profundo porque como decía la Fran, todo se centra en lenguaje y matemática, dónde está la integralidad, ese es el foco que nos manda.” (Participantes de entrevista grupal).

En particular se encuentra una tensión específica entre el currículum y el desarrollo integral, el cual, como se mencionó anteriormente, se entiende como un componente extracurricular a pesar de estar presente dentro de los objetivos específicos de la estrategia nacional (véase el primer capítulo sobre axiología). Desde los entrevistados, se comprende que el currículum no aborda una propuesta de capacidades y potencialidad para generar aprendizajes significativos, lo cual termina chocando con la misión de recuperar una escuela que logre oportunidades formativas que apunten a una trayectoria educativa y contribuya a los proyectos vitales de los estudiantes.

Finalmente, hay una tensión respecto del aspecto de la ruralidad que representa una porción importante del sistema de educación pública ya que cuenta con una matrícula de 27.121 estudiantes en 2024 en un grueso de 339 Establecimientos Educacionales Rurales administrados por SLEP durante el 2023 (Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, Ministerio de Educación, 2024). Existe la percepción que no se da suficiente atención a las exigencias educativas y pedagógicas que implica la ruralidad y que podría aportar a la formación integral de los estudiantes. En este sentido, el focus group realizado señala que la expectativa de calidad debe tener un foco más explícito en la comunidad educativa y sus necesidades.

Cuatro tipos de saber.

Además, la DEP plantea un núcleo pedagógico en torno al cual tiene que desplegarse una educación de calidad. Este núcleo se puede visualizar en la figura abajo:



Los dos valores, ya mencionados en la sección de la axiología (las trayectorias educativas y los aprendizajes ligados a una idea de formación integral) convergen en los estudiantes como centro neurálgico de la propuesta educativa. Es interesante que esta centralidad se desdobla en el reconocimiento que los estudiantes son personas, así como ciudadanos. Esta triangulación implica admitir la complejidad de los saberes involucrados en una educación de calidad ya que ésta debe considerar aspectos cívicos, pero también los aspectos culturales y formativos que pueden contribuir a la formación humana.

Lo anterior se basa en cuatro tipos de saber: saber ser, saber aprender, saber hacer y saber convivir que son los cuatro saberes fundamentales de la educación tal como los concibe el informe Unesco (Delors et al. 1996). Dichos saberes vertebran la propuesta de formación integral. Se trata, entonces, de desarrollar una cierta oferta educativa que aborda distintos planos del desarrollo personal que, a partir de las entrevistas realizadas, se especifican en ciertos aportes: las artes, los deportes, saberes relacionados con la dimensión ecológica, las relaciones interpersonales, y el inglés como principal idioma extranjero. Lo anterior, permite visualizar un conjunto de ideas fundamentales en torno a las cuales poder organizar una propuesta de educación pública de calidad. Una vez identificado y valorado este núcleo, el desafío es de realizar ciertas opciones que sean coherentes y consecuentes con este paradigma de referencia.

Ahora bien, de todas maneras, nuestras entrevistas señalan que el sistema de educación pública podrá centrarse en el desarrollo de los estudiantes, solo si se garantizarán una cantidad de recursos que faciliten ciertas condiciones adecuadas.

En resumen, respecto del rol que el conocimiento juega en la calidad educativa de la escuela pública, emerge un énfasis central en las expectativas de desarrollar aprendizajes en los estudiantes. Dichos aprendizajes tienen ciertas cualidades: tienen que ser integrales (en coherencia con uno de los grandes propósitos del sistema de educación pública) y pertinentes con los territorios de pertenencia. Sin embargo, dichas características entran en tensión con un conjunto de elementos de todo el sistema educativo: en particular, el SAC y los diseños curriculares nacionales.

El conocimiento que articula la calidad educativa, además, tiene al centro al estudiante como figura que es destinatario y a su vez elaborador de conocimiento. Éste último se configura en torno a 4 meta-conocimientos: saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir.

Conclusiones

Para cerrar esta sección, hagamos ahora una síntesis global de todo el texto de la DEP acerca de la calidad educativa y del proyecto político-pedagógico que lo sostiene.

Emerge que:

- Hay una comprensión más amplia del concepto de calidad educativa que se vincula a valores y propósitos que implican una responsabilidad de carácter moral y político de la educación pública. Lo anterior se liga especialmente a dos elementos: una visión integral de la educación y a concebir que la educación pública es sinónimo de garantía del derecho a la educación en todo el territorio nacional.
- La escuela es concebida como un lugar social con ciertas cualidades distintivas de carácter formativo muy vinculadas a expectativas de la sociedad y de los territorios. Las escuelas deberían contar con mayor grado de autonomía y a su vez son vistas como constantemente necesitadas de ayudas y apoyos para que eduquen con calidad.
- Hay una praxis sistémica que acompaña la propuesta de calidad educativa de manera técnicamente cualificada (los sistemas de acompañamiento entre DEP y SLEP y de estos a los colegios) Se trata de una experiencia novedosa respecto de la administración municipal. Dicha praxis, no obstante, da lugar a una serie de tensiones:
*necesidad de monitorear logros mediante una numerosa batería de indicadores internos relacionados con la estrategia 2020-2028 que hacen engorroso y estandarizada la propuesta de calidad.

*No hay un proceso claro de comprensión y armonización entre los distintos modos en que los niveles del sistema comprenden calidad educativa.

*Queda vigente la necesidad de seguir respondiendo a las exigencias de calidad impuestas por otras instituciones educativas (Mineduc y especialmente la Agencia de la Calidad) que no favorece la coherencia con la noción de calidad integral que se quiere perseguir.

Finalmente, el saber y los conocimientos que se elaboran en la escuela pública y que expresan su calidad se reconocen como integrales y fundamentales: se organizan en torno a un núcleo pedagógico que tiene al centro el estudiante para resguardar su trayectoria educativa y favorecer el despliegue de sus proyectos de vida. Además se articula desde 4 dimensiones fundamentales (deudoras del informe Delors de la Unesco) del saber ser, saber convivir, saber conocer y saber hacer. Parece, hasta el momento, que la DEP cuenta con un texto con aspectos prometedores que se compone, por un lado, de una vertiente de calidad educacional integral que aporta elementos sustantivos a la propuesta de educación pública de Chile y, a la vez, se despliega una vertiente de calidad sistémica que debiera favorecer la calidad educacional integral.

APUNTES PARA UNA INTERROGACIÓN FILOSÓFICA Y EDUCATIVA

Axiología:

- La comprensión del concepto de integral (comprensión de la persona)
- La cuestión de los proyectos de vida (la noción de libertad y los fines educativos: **importa la verdad?**)
- El valor civilizatorio e intrínseco de la educación pública (democracia y derechos humanos)
- Inclusión y territorios: (igualdad y fraternidad)

Ontología:

- La experiencia escolar
- La escuela y las expectativas externas: cuestionar la instrumentalización de la escuela (*integrity of education*)

- La escuela lugar formativo: relaciones intergeneracionales
- estudio y cultura

Praxeología:

- Calidad sistémica y educativa: la distinción medios/fines
- El núcleo pedagógico: ¿qué es válido poner en el centro? el análisis de Biesta sobre la relación clientelar en educación
- Calidad más allá de los aprendizajes? desde la *learnification*, *efectividad*
- Hasta qué punto un curriculum por competencias es coherente con ciertas declaraciones valóricas? La necesidad de una filosofía curricular más integradora (la redacción de planes y programas propios)

REFERENCIAS

Anexos

Metodología

La metodología adoptada en este estudio tiene un enfoque que combina elementos de investigación empírica cualitativa, inspirada en sus objetivos, diseño y análisis por las dimensiones filosóficas enunciadas en la sección anterior, con una fase de hermenéutica crítica del texto reconstruido, basada en la confrontación con las ideas de Biesta acerca de la calidad educativa. Se entiende el enfoque cualitativo como aquel en donde se considera el intercambio del investigador con el campo y sus miembros como fuente primordial para la producción de conocimientos (Flick, 2007). Dicho intercambio permite rescatar la dimensión subjetiva del sujeto/objeto de estudio en cuanto se abandona la pretensión de objetividad (Canales, 2006) para lograr explorar las significaciones y valores que se le otorga a un concepto base como lo es calidad educativa.

Desde lo anterior, la investigación llevada a cabo consiste en una interpretación crítica del texto de la DEP acerca de la calidad educativa que emerge desde una investigación empírica cualitativa. Para este ejercicio heurístico, se construyó la información a partir de diversas fuentes. En una primera instancia se revisaron 10 documentos oficiales de la DEP seleccionados por su relevancia con los objetivos del estudio. Además, se realizaron 6 entrevistas semiestructuradas y 2 en profundidad, aplicando un muestreo intencional a directivos y profesionales cuyas funciones se vinculan a programas educativos, gestión, acompañamiento pedagógico y mejora de aprendizajes. Estas entrevistas permitieron generar reflexión sobre la noción de calidad educativa y abordar temas emergentes. También se llevó a cabo un grupo de discusión con un equipo de la DEP para analizar comparativamente dos textos institucionales. Finalmente, se aplicó observación participante en cinco seminarios y jornadas organizadas por la DEP entre julio y noviembre de 2024. Todas las entrevistas fueron realizadas bajo consentimiento informado y con resguardo de la identidad de los participantes.

A continuación se presentan dos tablas de resumen: la Tabla 1 corresponde a una síntesis de las fuentes de información junto con sus objetivos, y la Tabla 2 contempla el proceso de análisis de información. En esta instancia investigativa, establecimos una estrategia de análisis por medio de la triangulación de datos, entendiendo a ésta como una estrategia que combina diversas teorías, fuentes de datos, investigadores y metodologías para estudiar un mismo fenómeno de manera integral (Arias, 2000). Para esta investigación se aplicó una triangulación metodológica para la integración de varias técnicas de producción y de análisis. Para esto último se utilizó una técnica orientada de la Teoría Fundamentada y el Análisis de Contenido.

Tabla 1. Síntesis de fuentes de información analizadas

Fuente de información	Cantidad	Objetivo
Revisión de Documentos ¹²	10 ¹³	Identificar conceptualización de calidad educativa en la NEP
Entrevistas Semi Estructuradas	6	Explorar comprensiones desde roles técnicos y estratégicos
Entrevistas en Profundidad	2	Profundizar en significados subjetivos del concepto
Focus Group	1	Comparar y reflexionar sobre definiciones institucionales de la NEP
Observación Participante	5 eventos	Registrar interacciones, discursos, análisis e información por parte de profesionales dentro o fuera de la NEP

Tabla 2. Síntesis de técnicas de análisis de información

Tipo de documento	Técnica utilizada	Procedimiento
Revisión de Documentos	Hermenéutico y categorías filosóficas	Análisis textual y sistematización de definiciones de “calidad educativa”
Entrevistas Individuales	Orientado de la Teoría Fundamentada ¹⁴	Codificación abierta, axial y selectiva
Entrevista Grupal	Análisis de Contenido ¹⁵	Codificación interpretativa de elementos clave
Observación Participante	Complementario	Sistematización de información no abordada en entrevistas para complementar 3 primeros análisis

¹² Particularmente se rescató la definición explícita del concepto en el texto de la Ley 21.040, la Estrategia Nacional 2020-2028 y los Desafíos de la Nueva Educación Pública 2024-2030.

¹³ Documentos consultables en el siguiente enlace <https://educacionpublica.gob.cl/desarrolloeducativo/>

¹⁴ Strauss y Corbin (2002).

¹⁵ Andreú (2001).

Infografía.

Opción a)



