

Síntesis de hallazgos año 1 y 2

Año 1: Dirección de Educación Pública (DEP)

El análisis del nivel central de la Nueva Educación Pública muestra que la noción de *calidad educativa* se configura como un concepto complejo, en construcción y tensionado, donde coexisten distintas racionalidades, valores y formas de implementación.

En particular, emerge una tensión estructurante entre:

- una calidad integral, centrada en el desarrollo humano amplio
- y una calidad sistémica, asociada al funcionamiento, gestión y resultados del sistema

Axiología

La DEP construye su noción de calidad desde un enfoque de formación integral, que amplía el sentido tradicional del aprendizaje escolar.

Esta perspectiva implica:

- considerar a los estudiantes como personas y ciudadanos
- articular dimensiones académicas, socioemocionales, culturales y éticas
- vincular la experiencia escolar con los proyectos de vida

En este marco, la calidad educativa se vincula con la capacidad del sistema para acompañar trayectorias educativas diversas y no lineales, reconociendo las biografías de los estudiantes y sus contextos:

“Una de las funciones que nosotros tenemos es aportar a la labor de los servicios locales en el seguimiento de trayectorias educativas de las y los estudiantes.” (Profesional DEP 3).

Esto implica un desplazamiento desde una lógica centrada en resultados homogéneos hacia una preocupación por los procesos y las experiencias educativas. En coherencia con ello, el bienestar y la convivencia escolar adquieren un lugar central:

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

Asimismo, la calidad se define en relación con la pertinencia territorial, lo que supone reconocer la heterogeneidad del sistema educativo y la necesidad de respuestas contextualizadas:

“La experiencia de aprendizaje que debe 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).

La inclusión aparece como un valor estructural con múltiples dimensiones:

- acceso universal
- cohesión social
- presencia estatal en todo el territorio

“El Estado tiene la obligación de, independiente del lugar donde viva un estudiante, se le ofrezcan un buen servicio educativo. Y la educación pública llega ahí donde otros no van a llegar.” (Profesional DEP 5).

A este entramado valórico se suma una dimensión simbólica que remite a la reconstrucción del sentido público de la educación, expresada en la idea de “épica y moral”:

“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).

Sin embargo, incluso en este plano emergen cuestionamientos, por ejemplo, respecto a la innovación:

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

Esto sugiere que, aun cuando existe consenso en los valores, no necesariamente lo hay en sus traducciones operativas.

Ontología:

La escuela es conceptualizada como una institución social compleja, con múltiples funciones simultáneas.

La ontología de la educación pública en la DEP configura a la escuela como una institución multifuncional y expandida, cuyo rol excede ampliamente la transmisión de contenidos.

En primer lugar, se la concibe como un espacio relacional y de formación ciudadana, donde el aprendizaje ocurre en interacción con otros

“Yo creo que la educación pública debería ofrecer diversidad, debiera ser un espacio de encuentro (...) 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 significativas en términos del aprendizaje.” (Profesional DEP 1).

“Todas estas otras cosas son para vincularse con el mundo, relacionarte con otro, aprender a vivir en ciudadanía, a tener espacios de ciudadanía dentro de la escuela, tener espacios de encuentro con tu comunidad.” (Profesional DEP 5).

En segundo lugar, la escuela aparece como un **dispositivo de contención social**, particularmente en contextos de alta vulnerabilidad, donde asume funciones que desbordan lo pedagógico:

“Nosotros queremos que [en la escuela] ocurran los cambios, o sea, esperamos que 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 cuál sea, pero que tenga posibilidad de elegir” (Profesional DEP 5).

“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” (Directivo DEP 2).

En tercer lugar, se le atribuye un rol en la producción de movilidad y transformación social, manteniendo vigente la promesa histórica de la educación pública:

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

“La escuela es el espacio donde uno se está permanentemente desarrollando, ya sea conociéndose como persona, adquiriendo habilidades, demostrando tus intereses. La escuela es donde uno aprende cómo funciona la sociedad, entiende hacia dónde va lo que uno quiere hacer” (Profesional DEP 2).

No obstante, esta concepción convive con una imagen tensionada de la escuela como institución que requiere apoyo constante, lo que genera dependencia del sistema. Por una parte, la escuela necesita de su propia autonomía para el despliegue de su vida comunitaria y, por otra parte, 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.

Praxeología:

La dimensión praxeológica evidencia cómo la noción de calidad se traduce en prácticas, dispositivos y formas de gestión. En este plano, la DEP despliega un modelo de gobernanza multinivel, donde el nivel central orienta, los SLEP intermedian y las escuelas implementan. La calidad educativa se implementa a través de un andamiaje sistémico que articula:

- nivel central (DEP)
- nivel intermedio (SLEP)
- nivel local (escuelas)

El principal mecanismo de articulación es el **acompañamiento técnico-pedagógico**, concebido como una estrategia situada que busca adaptar la política a los contextos locales

“Nuestra división tiene este sello [de acompañamiento]. Yo me siento contigo, te explico la planilla, conversamos si estás de acuerdo, si se adapta o no a tu territorio, etc. 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. Este acompañamiento es situado, es territorial.” (Profesional DEP 2).

Este dispositivo se asocia a la idea de fortalecimiento de capacidades, promoviendo:

- liderazgo pedagógico
- desarrollo profesional docente
- trabajo colaborativo
- redes entre establecimientos

Sin embargo, la praxeología efectiva del sistema se ve tensionada por la centralidad de los dispositivos de evaluación y monitoreo. En la práctica, estos tienden a estructurar las prioridades de acción:

“Cuando uno empieza a mirar qué es lo que realmente se evalúa, va a mirar hacia el indicador y a hacer el “check list” de lo que se está haciendo. No se está pensando en generar condiciones para que puedan existir estos procesos 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).

“Para mí, la evaluación permea todo porque la evaluación se mide con un foco que es mucho más cognitivo, que se centra en lenguaje y matemática, y algo de otros indicadores, pero un poquito.” (Participante de entrevista grupal).

De este modo, el acompañamiento puede desplazarse desde una lógica de apoyo hacia una de control indirecto, donde las escuelas orientan sus prácticas en función de indicadores, particularmente en áreas priorizadas como lenguaje y matemática.

Esto revela una tensión clave entre:

- acompañamiento como desarrollo profesional
- y acompañamiento como mecanismo de alineamiento sistémico

Esto produce un desplazamiento hacia lógicas de control y monitoreo más que hacia procesos educativos significativos.

Aprendizajes y saberes asociados a la NEP

En esta dimensión, la DEP promueve una redefinición de los aprendizajes desde el principio de calidad integral, ampliando su sentido más allá de lo estrictamente académico.

El nivel central promueve una noción de **aprendizajes integrales**, que incluye:

- desarrollo personal
- habilidades socioemocionales
- formación ciudadana

“No solo vea temas de aprendizaje, sino de desarrollo personal o de desarrollo social...” (Profesional DEP 4).

No obstante, esta visión entra en tensión con la centralidad de mediciones estandarizadas:

“Entonces, finalmente, lo que se está entendiendo por calidad en uno de los dos textos, no necesariamente está ocurriendo en las escuelas. 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).

“Porque hoy día nosotros lo vemos, todo se centra en lenguaje y matemática, ¿dónde está la integralidad si ese es el foco que nos manda?” (Participante de entrevista grupal).

Esto produce una subordinación de los aprendizajes integrales a aquellos que son medibles, limitando su desarrollo efectivo en las escuelas.

El análisis del nivel central permite identificar dos disociaciones principales:

- Disociación conceptual: entre una visión integral de la educación y una comprensión instrumental centrada en resultados.
- Disociación práctica: entre el discurso de calidad integral y los dispositivos institucionales que privilegian la medición.

Año 2: El caso de tres Servicios Locales de Educación Pública (SLEP)

El análisis de los tres SLEP —Veterano Crítico (VC), Incipiente Metódico (IM) y Nuevo Urbano (NU)— muestra que la implementación de la Nueva Educación Pública se configura como un proceso heterogéneo, situado y tensionado, donde las dimensiones praxeológica, ontológica y axiológica se entrelazan en un campo de restricciones estructurales y aspiraciones transformadoras.

Praxeología:

La praxeología de los SLEP da cuenta de cómo la política educativa se traduce en prácticas concretas. En este nivel, emerge una estructura común de acción, pero con modulaciones significativas según el grado de instalación, las condiciones territoriales y las capacidades institucionales.

SLEP 1: Veterano crítico (VC) → Trabajo reflexivo y crítico a partir del acompañamiento a escuelas

SLEP 2: Incipiente Metódico (IM) → Trabajo metódico centrado en diagnósticos completos y focos en mejora pedagógica

SLEP 3: Nuevo urbano (NU) → Etapa de instalación y reconocimiento territorial

Patrones comunes:

Un primer patrón transversal es la **centralidad del acompañamiento técnico-pedagógico** como principal dispositivo de acción. Este se configura como el mecanismo privilegiado para incidir en la mejora educativa, aunque con diferentes niveles de desarrollo.

En NU, el acompañamiento se encuentra en fase inicial, centrado en el reconocimiento del territorio y la instalación institucional:

“En esta etapa, que es una etapa de instalación del servicio local, estamos reconociendo el territorio, estamos en una etapa de que el territorio se conozca entre sí también.” (NU)

En IM y VC, en cambio, el acompañamiento se presenta como un dispositivo más consolidado, orientado a la mejora pedagógica y a la reflexión sobre la práctica:

“Nosotros tenemos la expectativa, por ejemplo, de querer impactar mucho en la gestión pedagógica, específicamente en la labor que cumple el jefe técnico, como líder educativo y que creemos también que tiene una labor de mucha responsabilidad en torno a los profesores. Por tanto, queremos impactar en cuestiones a lo mejor simples pero tan importantes como algunas que te mencionaba, como, por ejemplo, la gestión del tiempo no

lectivo, y un modelo efectivo de acompañamiento docente que tenga como foco la reflexión sobre la práctica pedagógica.” (IM)

“Entonces, lo que nosotros hacemos es ir a la escuela, nos juntamos con el equipo y guiamos una reflexión para que ellos decidan cuál es el foco que van a considerar para este año como ruta de mejora.” (VC)

No obstante, incluso en estos casos, el acompañamiento se encuentra mediado por criterios de priorización basados en indicadores:

“¿Cómo vamos a atacar el trabajo de acompañamiento? ¿Cómo vamos a planificar el trabajo de acompañamiento a los establecimientos educativos?, considerando el número de profesionales que tiene la UATP, considerando el territorio, considerando también la logística de lo que significa moverse. Y decidimos tomar en consideración los resultados del SIMCE de cuarto y de segundo medio. Tomamos el resultado de los IDPS. Y el resultado y el porcentaje de asistencia. De eso sacamos una media y llegamos a 30 establecimientos. Y estos 30 establecimientos corresponden al 88 % de la matrícula de servicio local.” (IM)

Estas diferencias muestran que el acompañamiento no es un dispositivo homogéneo, sino que evoluciona en función del grado de madurez institucional.

Un segundo patrón es el trabajo en red, entendido como estrategia de articulación territorial y de aprendizaje institucional. Este adquiere mayor densidad en SLEP más consolidados, mientras que en NU se encuentra en proceso de construcción:

“Todos los desafíos que uno va enfrentando en este proceso de implementación que son desafíos que ya han enfrentado, por decirlo alguna manera, al menos 26 otros servicios que son los que están hoy día en régimen.” (NU)

“Mi unidad trabaja con las comunidades educativas en su conjunto, desde los centros padres, consejos escolares, trabaja con gremios, trabaja con asociaciones, con municipios.” (NU)

“Tenemos una plataforma que nos permite hacer un monitoreo de los aprendizajes, del lenguaje, de asistencia y el trabajo con la red que se hace mensualmente [se realizan sesiones] donde vamos a revisar el monitoreo de lo que se ha hecho a nivel de lenguaje, de las estrategias que se hacen a nivel de lenguaje para ir viendo cómo se ha ido avanzando, qué se hace en cada escuela, etc. Porque nosotros lo vemos a nivel de red. Y hacemos una planificación del trabajo, no sabemos qué pasa en ese mes en que no estamos, si acaso se aplica o no se aplica en el establecimiento. Entonces hacemos monitoreos de la red y ahí

tomamos decisiones ya para cerrar el año. Ese es el ciclo, digamos, se revisa lo que se hace, lo que se acuerda, digamos, para el mes siguiente, para la otra red.” (VC)

Un tercer patrón es la relación ambivalente con la normativa, particularmente con la Ley 21.040. Esta opera simultáneamente como marco habilitante y como restricción operativa:

“Entonces a veces uno pierde el foco, que en el fondo son las asesorías, el lograr el desarrollo de capacidades en los establecimientos para revisar, no sé, hasta hace tres meses atrás la autorización de un bus que iba a trasladar a los niños. Entonces eso desgasta mucho.” (VC)

“Y lo “fome” de ser sostenedor es que uno administre el modelo. No puedes hacer grandes cambios. Sí puedes hacer cosas, muchas, pero no vas a cambiar el modelo.” (NU)

“Yo creo que los sostenedores también deben estar muy cansados en este proceso de traspaso, porque tenemos que estar viendo todo junto, a la vez tratando de ser ordenados para no sobrecargar a ninguno de los dos equipos, pero a la vez todo está pasando rápido, ¿cachai?” (NU)

“Y es una problemática que está teniendo la implementación de esta ley, que el papel dice algo, pero la dirección del presupuesto dice otra cosa” (NU)

“También necesitamos recursos porque nos hacemos cargo de muchas cosas, que el servicio nos da, nos ponemos con muchas lucas nosotros para poder hacer muchas cosas. Cambiaría muchas cosas de la normativa y la ley que no nos ayudan en nada para poder ser un servicio que sea un poco más expedito y flexible y no se puede” (VC)

Finalmente, se observa la persistencia de una lógica de gestión basada en indicadores, que estructura la toma de decisiones pese a las críticas:

“Y para mí la educación es mucho más que dos pruebas que te midan, sino que tiene que ver con formar personas en las áreas que esas personas se sientan felices.” (NU)

“Entonces, por eso es importante ir haciendo estos análisis [de los resultados de pruebas SIMCE]. Una vez que nosotros ya tenemos este universo, hoy día en este momento, durante enero y febrero, nosotros estamos planificando ya la periodicidad con la cual vamos a ir el primer semestre para hacer un trabajo que apunte a la mejora de los aprendizajes.” (IM)

Diferencias praxeológicas:

Las diferencias entre SLEP muestran que la praxeología no es homogénea, sino que se ajusta a condiciones institucionales y territoriales específicas.

En IM, se observa una praxeología altamente estructurada, basada en el uso intensivo de datos y modelos de priorización:

“No es entonces algo al azar, de decir, esta escuela requiere más, esta requiere menos, sino que hicimos un algoritmo, colocamos en la juguera distintos indicadores y llegamos a un ranking diciendo, ¿sabes qué? Según las características de esta escuela, esta escuela requiere más apoyo, y según las características de sus resultados y también de la percepción porque las escuelas también son cualitativas, no son solamente un número, es que requieren menos. Entonces, en base a eso, el modelo de acompañamiento técnico pedagógico, un modelo interno, creamos estas visitas o estas etapas de visitas planificadas en este año calendario.” (IM)

“Entonces hicimos una especie de algoritmo, considerando algunas variables, para determinar una priorización de los establecimientos, en términos de su desempeño de acuerdo a variables como el puntaje SIMCE, niveles de aprendizaje, IDPS, movimiento de matrículas, asistencia. Por lo tanto pudimos saber cuál era nuestro mejor establecimiento y cuál era nuestro peor establecimiento.” (IM).

En VC, la praxeología está marcada por una capacidad adaptativa frente a restricciones estructurales, incorporando estrategias como redistribución de recursos y alianzas externas:

“Esta teoría virtuosa nosotros la vamos manteniendo y reforzando a través de del año escolar en el sentido de que los colegios que no tengan acceso por ejemplo a implementación nosotros lo reforzamos con recursos de la subvención o con recursos CEP ¿Ya? De manera de hacer una discriminación positiva en razón de aquellos que no residen por ejemplo las escuelas especiales o los niños con necesidad educativa permanente o transitoria.” (VC)

“Eso está apareciendo mínimamente a través de donaciones, no solamente [recurrimos a] recursos públicos, sino que también recursos que puedan ser a partir de instituciones que puedan donarnos implementación, donarnos capacitación, etcétera. O elementos para la construcción de esta sala.” (VC)

“Bueno, primero porque tenemos súper claro que nuestro fin último son los aprendizajes de los niños. Y nosotros estamos aquí para trabajar y avanzar en los aprendizajes. Tenemos, aunque tenemos hartas dificultades, sobre todo en la parte de los recursos financieros, ¿no es cierto? Pero detrás hay un trabajo bien hecho y con mucha rigurosidad de lo que son los aprendizajes de los niños y las niñas.” (VC).

En NU, predomina una praxeología incipiente, centrada en instalación y legitimación:

“Es un desafío súper importante competir con los particulares subvencionados que hay en el territorio. Y que la educación pública del SLEP NU sea una alternativa para las familias y no una obligación de tener que acceder a este tipo de educación, sino que es una opción.”
(NU)

Tensiones praxeológicas

Las tensiones que atraviesan la praxeología son estructurales y compartidas.

Destaca la brecha entre el ideal de calidad integral y las condiciones materiales:

“Eso es como lo que yo entiendo de lo que está expuesto en este cuerpo legal de política educativa, ya sea la ley general como mandante, luego está ley 21.040 de educación pública, y ahora son el resto de cómo podemos entregar esas posibilidades concretas a los estudiantes, donde tenemos una sinfín de limitaciones e ideas estructurales, y que se dan por un mal diseño de política educativa”

“Entonces no tienen las mismas reglas del juego o no hay una visión equitativa de cómo gestiona hoy día la educación un sostenedor municipal de corporación municipal o de un establecimiento particular subvencionado versus los nuevos sostenedores de la nueva educación pública que tienen esta atención adicional de trabajar hoy día con límites presupuestarios. Hace que todo sea mucho más lento y mucho más burocrático para poder llegar con estas herramientas, para que estos estudiantes puedan tener la misma oportunidad que otros para acceder a lo que se declara la ley general de educación, para poder generar este concepto de calidad integral.”

También emerge la sobrecarga administrativa como obstáculo central:

“Y eso no creo que en estos momentos nosotros en el territorio tengamos esa capacidad de integrar esa integralidad, valga la redundancia. Creo que es un poco complejo, ya que las condiciones, básicas, estructurales que tenemos nosotros a veces no nos dejan avanzar como nos gustaría.” (NU)

Asimismo, se evidencia una limitada capacidad transformadora:

“Es difícil porque los sellos educativos hoy día son de los establecimientos. Nuestros sellos no existen en el fondo como servicio.”

“Hay una crítica importante hacia la DEP porque no han querido, en este caso, dejarnos contratar más gente. Entonces no logro entender por qué nosotros tenemos menos profesionales en toda la UATP, en cambio otros servicios locales tienen más de 30 personas

solamente en la UATP. Entonces eso es algo injusto, que carga el trabajo que tienen nuestros colegas” (VC)

Ontología

La ontología de los SLEP construye una comprensión de la escuela marcada por una dualidad entre realidad y aspiración, donde la institución es simultáneamente un espacio de carencias y de posibilidades.

Patrones ontológicos

La escuela es entendida como una institución que debe enfrentar múltiples déficits, pero que al mismo tiempo es el principal dispositivo para garantizar trayectorias y proyectos de vida:

“La educación pública tiene que ver con eso: atacar la pobreza. Y que esa población tenga las mejores condiciones de poder concretar sus proyectos de vida.” (IM).

“Creemos que a la escuela le falta liderazgo, creemos que la escuela es [el lugar para] la resolución de problemas, algo muy parecido de lo que quiere la DEP en su modelo de acompañamiento (...). Creo que necesita esto la escuela.” (VC).

Además, la escuela es concebida como un espacio de aprendizaje para todos sus miembros:

“La escuela se desarrolla como espacio donde los profesionales también crecen, en donde también se forman, en donde tienen la oportunidad de trabajar colaborativamente, en donde tienen la oportunidad de crear.” (VC).

Y como un espacio profundamente vinculado al territorio y la comunidad:

“Para mí una escuela de calidad tiene que ser una escuela abierta a la comunidad. (...) Una escuela se alimenta de lo que está alrededor, que tenga contexto, que sea pertinente también al territorio o en la zona en la cual se emplaza”. (IM).

“Entonces no es que nosotros creíamos que todo iba a estar centrado en la infraestructura, pero también salen otras cosas, como: el acceso a talleres, el acceso a protección. Hay un tema importante que se asocia también a la calidad: si la comunidad educativa está protegida o no, es segura o no.” (NU).

Diferencias ontológicas

Las diferencias entre SLEP se explican principalmente por el lugar que ocupa la territorialidad en la definición de la escuela. En contextos de alta ruralidad, esta se concibe como parte de la cultura

local y sus formas de vida, mientras que, en territorios sin ruralidad, como el SLEP UN, predomina una visión más funcional, centrada en la continuidad educativa.

Asimismo, varía el grado de idealización: algunos discursos proyectan una escuela transformadora y con liderazgo social, mientras otros priorizan la necesidad de consolidar condiciones básicas antes de impulsar cambios profundos.

Pese a estos matices, la baja variación, especialmente en la idealización, sugiere que el discurso valórico y político de la Nueva Educación Pública se mantiene fuerte y consistente entre los distintos SLEP.

Tensiones ontológicas

La principal tensión se da entre la escuela real y la escuela ideal: una institución con limitaciones estructurales, pero cargada de expectativas transformadoras.

También emerge la tensión entre estandarización y singularidad, donde cada escuela es única, pero evaluada bajo parámetros comunes.

Axiología

La axiología de los SLEP revela una fuerte adhesión a la educación pública como proyecto ético, aunque tensionado por sus condiciones de posibilidad.

Patrones axiológicos

Existe una valoración transversal de la educación pública como garante de equidad e inclusión:

“Nuestro interés es implementar y consolidar la institucionalidad territorial y operativa del servicio” (IM).

“Buscamos desarrollar estrategias que consideran la alta ruralidad del territorio y las necesidades específicas de los estudiantes en situación de vulnerabilidad” (VC).

Se enfatiza una concepción integral de la educación:

“Para mí la educación es mucho más que dos pruebas que te midan, sino que tiene que ver con formar personas en las áreas donde sean felices.” (NU).

“Cuando le añade la calidad integral, entiendo que no tiene que ver solo con alcanzar los estándares establecidos, sino que, además, que la formación de los niños, niñas y jóvenes sea una formación para enfrentarse a la sociedad como ciudadanos”. (IM).

Diferencias axiológicas

Los SLEP expresan las diferencias a través del énfasis otorgado a ciertos valores.

Para VC y IM la territorialidad y la ruralidad adquieren un valor central, articulando la noción de calidad e integralidad desde la pertinencia cultural.

“Para mí una escuela de calidad tiene que ser una escuela abierta a la comunidad.” (VC).

En NU, un valor central está en la seguridad del espacio educativo mismo y el que lo rodea.

“En esta zona la calidad está siendo entendida y relacionada con que los niños estén seguros.” (NU).

También existen diferencias en cómo se conceptualiza el proyecto de vida: mientras algunos discursos enfatizan la inserción laboral y la continuidad de estudios, otros priorizan el desarrollo ciudadano y comunitario como horizonte formativo.

“[Los] estándares de aprendizaje están vinculados a los objetivos de aprendizaje las bases curriculares. Ahí hay una visión no solamente disciplinar, sino también de formación como persona, lo que espera la sociedad en su conjunto, de cuál es el piso mínimo para que estas personas puedan acceder a oportunidades y poder construir proyectos de vida (...) con participación política, social, cultural, etcétera, y de esa manera poder contribuir, ¿cierto?” (Profesional SLEP Veterano Crítico, 2025).

“[Espero] que los estudiantes que hayan excedido a la educación pública puedan acceder a roles de puestos ejecutivos, tanto en el público como en el mundo privado.” (Nuevo Urbano, conversación personal, 2025).

Tensiones axiológicas

La principal tensión se da entre valores declarados y condiciones reales de implementación, lo que genera una brecha entre el deber ser y el poder hacer.

También persiste la tensión entre integralidad y medición, donde los valores amplios conviven con prácticas restringidas.