

El principio de la calidad integral en la Nueva Educación Pública de Chile: una exploración de sus tensiones y potencialidades pedagógicas

Carmelo Galioto Allegra

Doctor en Educación, Investigador responsable Proyecto Fondecyt de Iniciación 11240757, Académico de la Facultad de Ciencias Religiosas y Filosóficas de la Universidad Católica del Maule, cgalioto@ucm.cl

Valeria Burgos Ortiz

Magíster en Filosofía, Estudiante de Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía; Docente de la Facultad de Ciencias Religiosas y Filosóficas de la Universidad Católica del Maule, vburgos@ucm.cl

Resumen: La búsqueda de la calidad es una de las principales cuestiones de las políticas educativas contemporáneas, sin embargo, sus usos y significados encierran problemáticas como la reducción de su significado al logro de ciertos resultados de aprendizajes.

El artículo explora la noción de calidad integral como principio de la política de la Nueva Educación pública (NEP) de Chile. El objetivo es dilucidar hasta qué punto este principio podría contribuir a superar la equivalencia entre calidad educativa y resultados de aprendizajes estandarizados y medidos. Inicialmente, se resume la política de la NEP y la calidad integral. Luego, se interpreta críticamente la manera en que documentos oficiales de esta política abordan dicho concepto. Finalmente, se concluye que hay tensiones en las concepciones subyacentes de la calidad educativa y que sería necesaria una labor de armonización entre dispositivos de la política educativa chilena para cumplir las potencialidades pedagógicas de la calidad integral.

Palabras Clave: Calidad Integral, Escuela Pública, Nueva Educación Pública, Política educativa.

Abstract: La ricerca della qualità è una delle questioni principali nelle politiche educative contemporanee; tuttavia, i suoi usi e significati implicano alcuni problemi tra cui quello di appiattire il suo significato esclusivamente al raggiungimento di determinati risultati di apprendimento. L'articolo esplora il concetto di qualità integrale come principio della politica della Nuova Istruzione Pubblica (Nueva Educación Pública-NEP) in Cile. L'obiettivo è chiarire in che misura questo principio possa contribuire a superare l'equivalenza tra qualità educativa e risultati di apprendimento standardizzati. Come primo passo, si offre una descrizione sintetica della politica NEP e di come viene presentata la qualità integrale. Successivamente, viene interpretato criticamente il modo in cui i documenti ufficiali di questa politica affrontano questo concetto. Infine, si conclude che esistono tensioni nelle concezioni di base della qualità e che sarebbero necessari sforzi di armonizzazione tra i dispositivi della politica educativa cilena per poter dispiegare il potenziale pedagogico della qualità integrale.

Parole-chiave: Qualità integrale, scuola pubblica, nuova istruzione pubblica, politica educativa.

Abstract:

The pursuit of quality is one of the main issues in contemporary educational policies; however, its uses and meanings entail problems such as reducing its significance to the achievement of certain learning outcomes.

This article explores the notion of comprehensive quality as a principle of Chile's New Public Education (NEP) policy. The objective is to elucidate to what extent this principle could contribute to overcoming the equivalence between educational quality and standardized and measured learning outcomes. Initially, the NEP policy and holistic quality are summarized. Then, the way in which official documents of this policy address this concept is critically interpreted. Finally, it concludes that there are tensions in the underlying conceptions of educational quality and that harmonization efforts among Chilean educational policy instruments would be necessary to realize the holistic quality's pedagogical potential.

Key-words: Comprehensive Quality, Public School, New Public Education, Educational Policy.

1. Introducción

¿Existiría algo llamado calidad educativa de la escuela más allá de los aprendizajes que esta institución debiera garantizar? Esta pregunta puede resultar trivial, sin embargo, tiene su razón de ser. En este artículo queremos examinar en qué sentido dicha pregunta tiene validez a partir de una exploración del principio de calidad integral de la política de la Nueva Educación Pública de Chile.

a. Antecedentes contextuales respecto de la noción de calidad educativa.

El uso del concepto de calidad en las políticas educativas de Chile cuenta con una larga historia¹, se trata de una noción que se ha ido configurando desde un discurso modelado por una visión mecanicista y economicista que le antecede y justifica. Calidad es un concepto que ha entrado en este campo político desde su uso en el mundo de la gestión industrial e incluye mediciones regulares para el cumplimiento de estándares o metas predefinidas.

Una muestra de lo anterior (entre otras cosas), es la puesta en marcha en Chile de un sistema de medición estandarizado de la calidad escolar: el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad Educativa), que se instituye como tal en 1988. Sucesivamente, entre los años 1990 y 2000 los

¹ A. Falabella – C. Ramos, *La larga historia de las evaluaciones nacionales a nivel escolar en Chile*, «Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación», vol. 11 (2019), 66-98; C. Galioto – C. Pérez, *Transformations in the concept of quality at the beginning of the school education privatization process in Chile. A historical study (1985-1990)*, *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, (2021), pp. 528-545; C. Galioto – R. Henríquez, *Una perspectiva histórica sobre los usos y significados del concepto de calidad en las políticas escolares chilenas*. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 29, 23(2021).

gobiernos de Chile constituyeron comisiones para impulsar el mejoramiento de su sistema escolar y la calidad educativa. Se trata de intentos que revelan un anhelo de cambio, que, sin embargo, no logran desprenderse de la lógica fundamental de la calidad como un *output* rígidamente establecido, que debería producirse sobre la base de un conjunto de *inputs*. A la vez, este largo proceso histórico ha conducido al diseño de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) que implica la constitución de una Agencia de la Calidad² y la categorización del desempeño de las escuelas. Además, si una escuela se mantiene en la categoría de desempeño más bajo por tres años consecutivos la ley prevé la clausura de ella.

Algunas investigaciones de alcance internacional han mostrado cómo el concepto de calidad en las políticas educativas implica una manera vaga y poco definida de comprenderla: su ambigüedad conceptual sería funcional para avanzar hacia un tipo de racionalidad instrumental en la educación³. A partir de estudios sobre política pública educativa⁴ e investigaciones procedentes del análisis del discurso⁵ la noción de calidad emerge como una pieza clave de la gobernanza educativa a nivel global que, a su vez, se vincula con la producción de discursos hegemónicos respecto de la operacionalización de la educación. Además, el estudio de Anagnostopulos, Lingard & Sellar⁶, desde el lente teórico de la sociología pragmática, argumenta que la calidad depende de una diversidad de órdenes de valores que están ligados a los intereses de actores internos y externos respecto del ámbito educativo. Esto implica, por lo tanto, un terreno de disputa respecto al significado de calidad. En el marco de esta producción científica, surge la interrogante ¿De qué manera la literatura teórica y filosófica ha pensado la noción de calidad educativa?

b. Las críticas filosóficas al concepto de calidad: Biesta y la *learnification*.

Biesta⁷ plantea que el uso del concepto de calidad por parte de las políticas educativas y del debate público sufre de algunos problemas. Antes que nada, presenta un problema retórico: es

² Una institución del Estado, independiente del Ministerio de la Educación, encargada de evaluar el desempeño de las escuelas sobre la base de los resultados de las pruebas estandarizadas y de algunos cuestionarios. Véase <https://www.agenciaeducacion.cl/>

³ L. Wittek – T. Kvernbekk, *On the Problems of Asking for a Definition of Quality in Education*, «Scandinavian Journal of Educational Research», vol. 55, 6 (2011), pp. 671-684; R.J. Alexander, *Teaching and learning for all? The quality imperative revisited*, «International Journal of Educational Development», vol. 40 (2015), pp. 250-258.

⁴ G. Skedsmo – S.G. Huber, *Governing education quality—challenges of perspective and methodology*, «Educ Asse Eval Acc», vol. 29, 2 (2017), pp. 15–318; J. Kauko – R. Rinne – T. Takala, (Eds.), *Politics of quality in education. A comparative study of Brazil, China and Russia*, Routledge, Londres y Nueva York, 2018.

⁵ E. Hunkin, *If not quality, then what? The discursive risks in early childhood quality reform*, «Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education», vol. 40, 6 (2019), pp. 917-929; M. Fenech – D.P. Wilkins, *The representation of the national quality framework in the Australian print media: silences and slants in the mediatisation of early childhood education policy*, «Journal of Education Policy», vol. 34, 6 (2018), pp. 748-770.

⁶ D. Anagnostopoulos-B. Lingard -S. Sellar, *Argumentation in educational policy disputes: Competing visions of quality and equity*, «Theory into Practice», vol. 55, 4 (2016), pp. 342-351.

⁷ G. Biesta, *School is not a learning environment: how language matters for the practical study of educational practices*, «Studies in Continuing Education», vol. 44, 2 (2022a), pp. 336–346; G. Biesta, 'School-as-institution or school-as-instrument? How to overcome instrumentalism without giving up on democracy', «Educational Theory», vol. 72 (2022b), pp. 319-331; G. Biesta, *What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times*. «Studies in Philosophy and Education», vol. 38, 6 (2019), pp. 657-668.

algo no objetable, uno de aquellos conceptos con el cual no se puede estar en desacuerdo y que, sin embargo, al fin y al cabo, no expresa mucho de lo que significa. Lo anterior conduce a un problema lingüístico: calidad es un término vago, un ejemplo de significante vacío.

Lo anterior muestra que la noción de calidad implica formular un juicio respecto de lo que consideramos bueno o no, valioso o menos valioso. Entonces, el concepto de calidad conduce a la cuestión de sus visiones subyacentes y que están en disputa entre ellas. Desde lo previo sigue que recurrir al concepto de calidad, en línea de principio, no es una cuestión técnica, sino más bien axiológica (valores implicados), normativa (qué fin es legítimo y justificado perseguir) y que, por ende, encierra un carácter político.

Según Moss⁸, sin embargo, es fútil tratar de convertir calidad en un concepto dinámico, abierto y basado en valores, puesto que, en la práctica, es un concepto que circula ya cargado de un significado que se despliega desde un específico set de valores y supuestos. En la interpretación de Moss, el uso de la noción de calidad en las políticas educativas contemporáneas, junto con los dispositivos de medición que tratan de operacionalizarla, es un ejemplo de tecnología humana en el sentido de que busca modelar la conducta de las personas para generar un cierto tipo de efectos.

Biesta no ignora este aspecto del problema y nos ayuda a darle un contenido más específico. Uno de los principales problemas del uso de la noción de calidad reside en su abordaje desde un enfoque técnico: implica la valoración de la efectividad y eficiencia de la educación que redundan en una cuantificación de la calidad: una búsqueda obsesiva respecto de generar evidencias acerca de lo que funciona. El principal problema que Biesta señala con esta opción de valores como la efectividad y eficiencia, es que son neutrales respecto de lo que un proceso como la educación debería aportar. Lo anterior, en la práctica, conduce a la proliferación de indicadores de la calidad y que terminan por ser considerados definiciones de la calidad misma que, entonces, se reduce a la producción de una cierta “performance”. Al respecto, Peter Moss señala que esta performatividad de la calidad conduce a algunas consecuencias de carácter político y educativo: ya no nos interesamos para quién o para qué ser efectivos y eficientes; las opciones políticas y educativas responden a una serie de mandatos de gestión y la pregunta “¿qué es lo que funciona?” se convierte en el anhelo principal, nuestro verdadero principio rector.

Gert Biesta⁹ precisa además que todo lo anterior se configura como una estrella polar llamada *learnification*. Este teórico de la educación acuña dicha noción refiriéndose a un énfasis excesivo, por no decir exclusivo, en los aprendizajes como si fueran el valor más importante en el trabajo de las instituciones educativas y, de este modo, se convierten en el producto de la acción educativa. Es así como los procesos educativos se convierten en dispositivos llamados a producir aprendizajes. Y ¿cómo podemos saber si lo hemos logrado? Pues ahí se vincula la necesidad de introducir mediciones y evaluaciones cada vez más estandarizadas que permitan recoger y visibilizar el producto educativo. Cabe señalar que el sistema escolar de Chile, cómo

⁸ P. Moss, *Why can't we get beyond quality?* «Contemporary Issues in Early Childhood», vol. 17, 1 (2016), pp. 8-15.

⁹ G. Biesta, *World-centred education. A View for the Present*, «Routledge, London & New York», 2022c.

recordábamos más arriba, tiene una larga historia de decisiones políticas y educativas en la dirección recién señalada.

Biesta, entonces, desarrolla algunas reflexiones sobre estas cuestiones para poder pensarlas de manera diferente. En particular, el problema de la vacuidad performática de la calidad educativa se puede enfrentar (y tal vez superar) solo si nos cuestionamos el para qué es la educación (y la escuela pública); se trataría de “mover desde el blando lenguaje del aprendizaje hacia la cuestión de los fines del aprendizaje, comenzando a añadir sustancia a la discusión sobre la calidad educativa”¹⁰ Para seguir en esta operación de añadir sustancia a la calidad educativa, Biesta considera necesario el siguiente ingrediente: no deberíamos focalizarnos tanto en los resultados de la educación, sino más bien en un “argumento civilizatorio” que consiste en que los estudiantes merecen un lugar valioso como la escuela, independientemente de los efectos o del impacto que esa puede tener, ya que vale per se, tiene algo de valioso en sí mismo.

Nuestro artículo asume este marco teórico para pensar la calidad y lo quiere poner en juego para explorar la noción de calidad integral. Dicha noción aparece como uno de los principios rectores de la NEP¹¹ con una redacción novedosa respecto al concepto de calidad en el contexto de las políticas educativas chilenas. La hipótesis es que la formulación del principio de la calidad integral es un elemento prometedor porque abre a la posibilidad de superar la equivalencia reduccionista entre calidad educativa y resultados de aprendizajes medidos.

Debido a lo anterior, nos preguntamos: ¿hasta qué punto y de qué maneras la elaboración de este principio puede ayudar a superar las criticidades señaladas anteriormente respecto del concepto de calidad: tecnificación, estandarización, énfasis en la efectividad en los aprendizajes?

Para responder esta pregunta, el artículo se organiza del siguiente modo: a continuación, describimos en qué consiste la política de la Nueva Educación Pública y cómo se introduce el principio de la calidad integral. Luego, explicaremos brevemente la metodología que sostiene nuestro análisis de cómo ha sido planteada la calidad integral. De ahí ofreceremos una reconstrucción de los modos de comprensión de la calidad integral a través de una revisión documental que involucra el estamento de coordinación nacional de la NEP (la Dirección de Educación Pública-DEP) y la producción documental de algunos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Sin pretensiones de representatividad, nuestro trabajo quiere detectar unas tendencias u orientaciones respecto al tratamiento de la noción de calidad integral en la institucionalidad de la NEP para poder explicitar algunas potencialidades y nudos críticos a nivel pedagógico: mostraremos que asumir la inclusión educativa y las particularidades de los distintos territorios de Chile pueden ser caminos para pensar la calidad más allá de la medición de logro en ciertos aprendizajes esperados. Lo anterior podría dar un aliento nuevo

¹⁰ Id. 2019, p. 660.

¹¹ Chile, Ley N. 21.040 Crea el Sistema de Educación Pública, Ministerio de Educación, art. 5 a, 2017.

al quehacer de las escuelas públicas, especialmente en el contexto chileno, marcado por desigualdades socioeducativas¹² y una visión mercantil de la educación escolar¹³.

c. La NEP de Chile y el principio de la calidad integral.

En noviembre del 2017, la Ley 21.040 del Estado de Chile estableció el traspaso paulatino de escuelas y liceos de 345 municipios a 70 SLEP. Esta ley constituyó una señal de discontinuidad respecto a los cambios estructurales impulsados por la Dictadura cívico-militar, durante la década de 1980, bajo lógicas de mercado y competencia¹⁴ que incluyeron la municipalización de la educación pública: es por eso que el debate mediático y público ha denominado la reforma asociada a la NEP con el término “desmunicipalización”. Por otro lado, la NEP se enmarca en un conjunto más amplio de reformas que incluyeron una ley que regulaba el acceso y financiamiento del sistema escolar y la reforma de la carrera docente¹⁵.

Ahora bien, la institucionalidad de la Nueva Educación Pública se articula, fundamentalmente, en tres estamentos: la Dirección de Educación Pública-DEP (nivel nacional), Servicios Locales de Educación Pública-SLEP (nivel territorial descentralizado) y los establecimientos educativos. A la fecha están activos 28 SLEP que administran 1.834 establecimientos con un total de 524.000 estudiantes¹⁶.

Cada SLEP cuenta con una Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP) encargada de acompañar a los establecimientos educacionales en el desarrollo de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Todo este proceso implica la reconfiguración de la educación pública ya que las políticas que se llevaron a cabo entre el año 2015 y 2017 buscaron dar un giro respecto a las lógicas neoliberales que rigen el sistema educativo chileno.

Ahora bien, existen tres documentos oficiales asociados a la NEP en los que se aborda explícitamente el concepto de calidad educativa: el artículo 5 de la ley 21.040, que crea el nuevo sistema de educación pública en Chile. En este artículo se le agrega el atributo “integral” al término calidad, un atributo ausente en textos de políticas anteriores y por esto, sería interesante conocer en qué medida esta inserción ha sido una respuesta a las criticidades señaladas anteriormente respecto del concepto: tecnificación, estandarización, énfasis en la efectividad en los aprendizajes.

Por otra parte, el documento “Primera Estrategia Nacional de la Nueva Educación Pública 2020-2028” declara que “el objeto de los establecimientos dependientes de los Servicios

¹² J. de D. Oyarzún – L. Parcerisa – A. Carrasco Rozas, *New and old educational inequalities in socio-cultural minorities: exploring the school choice experiences of families under the new school admission system in Chile*, «Research Papers in Education», vol. 39, 4 (2023), pp. 608–628.

¹³ C. Bellei, *El Gran Experimento. Mercado y privatización de la Educación Chilena*, LOM, Santiago de Chile 2015; A. Carrasco -H. Gunter, *The “Private” in the Privatisation of Schools: The Case of Chile*, «Educational Review», vol. 71, 1 (2019), pp. 67–80; M. Hernández – A. Carrasco, *The transition from a deregulated market to a centralised school admission system in Chile: mapping middle-class responses to new school choice rules*, «Compare: A Journal of Comparative and International Education», vol. 52, 7(2020), pp. 1107–1124.

¹⁴ *Ibidem*; C. Bellei – G. Muñoz, *Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case*, «Journal of Educational Change», vol. 24 (2023), pp. 49–76.

¹⁵ *Id.*, *Políticas educacionales en Chile: Estado, Mercado y Rendición de Cuentas*, Centro de Investigación Avanzada Universidad de Chile, Santiago de Chile 2020.

¹⁶ Chile, *La Nueva Educación Pública 2024-2030*, Ministerio de Educación (2024), p. 22.

Locales es proveer educación de calidad que contribuya a los aprendizajes y a la formación integral de sus estudiantes en las distintas etapas de la vida¹⁷. Y a su vez, se establecen nueve Principios que guiarían el Sistema de Educación Pública:



Principios de la Educación Pública¹⁸.

Cabe señalar que estas aproximaciones a la calidad educativa conviven e interactúan con el SAC antes mencionado y con las acciones evaluativas de la Agencia de la calidad que se focalizan en resultados de aprendizaje (centrados en algunas asignaturas) y en otras mediciones de logro

A partir de estos antecedentes, hemos querido estudiar de qué modo Y hasta qué punto se despliega en los documentos oficiales de la política NEP la noción de calidad integral y de qué manera convive con otras definiciones terminológicas de calidad educativa. A continuación, ofrecemos mayores detalles sobre nuestras decisiones metodológicas para llevar a cabo este tipo de exploración.

2. Marco Metodológico

El diseño de estudio corresponde a un análisis cualitativo con enfoque hermenéutico-fenomenológico propuesto por Fuster-Guillén¹⁹, que busca comprender el sentido y significado de la experiencia humana a partir de la interpretación de discursos, entendiendo la comprensión como un diálogo entre intérprete y texto, en el que ambos (intérprete y texto) influyen mutuamente y se enriquecen con el sentido que surge de su encuentro²⁰. Se seleccionó este método, ya que la investigación no se limita a un análisis crítico del discurso o la mera posibilidad de comprensión de la normativa y los documentos ministeriales, también

¹⁷ Chile, Primera estrategia nacional de educación pública 2020-2028, Ministerio de Educación, 2020, p.18.

¹⁸ Fig. Principios de la Educación Pública Ibídem p.25; Chile, PAL SLEP Iquique 2025: Iquique- Alto Hospicio, Ministerio de Educación, 2024, p. 5.

¹⁹ D. Fuster, *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*, «Propósitos y Representaciones», vol. 7,1 (2019), pp. 201-229.

²⁰ J. Rosales – A. Mujica – Y. Camacho, *El método fenomenológico-hermenéutico de Gadamer. Algunos aportes para el abordaje del círculo de la comprensión*, «Cátedra Villarreal», vol. 12, 1 (2024), pp. 25-37.

contribuye a la reflexión de los procesos y prácticas educativas. A raíz de esto, se elige el método hermenéutico-fenomenológico porque permite desarrollar una interpretación crítica con características intertextuales entre los documentos de la NEP, otras políticas educativas como el SAC, los planes de los SLEP y la implementación de la política educativa con el fin de dilucidar la consolidación de la noción de calidad integral en la experiencia pedagógica.

El método hermenéutico-fenomenológico propone los siguientes pasos: 1) Selección y delimitación del tema de investigación, en el que se establecen presupuestos, preconceptos y las concepciones teóricas que orientan la investigación, 2) Recolección de datos, mediante análisis documental, 3) Transcripción y lectura comprensiva de los datos con el fin de aprehender el significado esencial del fenómeno, 4) Reducción fenomenológica a través de la elaboración de significados, identificando las unidades de sentido de los documentos y contrastándolos con el marco teórico propuesto, con experiencias y situaciones concretas, 5) Interpretación hermenéutica en el que se expresa el significado fundamental de los textos, y 6) Síntesis y presentación de los resultados.

Para el análisis documental se consideraron los siguientes textos: la ley 21.040 del Ministerio de Educación que establece el Nuevo Sistema de Educación Pública, La Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028, La Nueva Educación Pública Desafíos 2024-2030 y los PEL (Plan Estratégico Local) y PAL (Plan Anual Local) de cinco SLEP correspondientes a la zona norte, centro y sur de Chile: Iquique, Colchagua, Maule Costa, Costa Araucanía, Magallanes²¹, con el propósito de situar la entrada en vigencia de la NEP. Las fuentes de información corresponden a los documentos originales, no manipulados.

La selección de los SLEP se realizó mediante un muestreo por conveniencia no aleatorio que garantizó el acceso a la información. Las variables que se consideraron para la selección fueron que los SLEP hubiesen iniciado la transferencia administrativa de los Establecimientos Educativos y que abarcaran distintas zonas geográficas del país, esto debido a las diferencias sociodemográficas, cultural y territoriales que se hallan en Chile y que afectan el sistema educativo.

A continuación, se detallan las características de los SLEP seleccionados y su ubicación en el territorio Chileno Continental y Antártico.

SLEP	Comunas	Nº de Establecimientos que administra	Nº Matrícula Estudiantes
SLEP Iquique	Alto Hospicio Iquique	31 Liceos y Escuelas 11 Jardines Infantiles	22.562 Estudiantes
SLEP Colchagua	Placilla Nancagua Chimbarongo San Fernando	51 Escuelas y Colegios 7 Liceos 11 Sala Cunas y Jardines Infantiles	11.567 Estudiantes
SLEP Maule Costa	Cauquenes Constitución Pelluhue	66 Escuelas 10 Liceos 12 Jardines Infantiles	13.785 Estudiantes

²¹ Se trata de cinco Servicios de Educación Pública que cubren distintas zonas del territorio chileno: Iquique (norte) Colchagua y Maule Costa (zona central) Costa Araucanía (sur) Magallanes (extremo sur).

	Empedrado Chando		
SLEP Costa Araucanía	Carahue Nueva Imperial Toltén Saavedra Teodoro Schmidt	3 Escuelas especial y carcelaria 66 Escuelas Básicas 7 Liceos 4 Complejos Educativos 16 Jardines Infantiles	8.324 Estudiantes
SLEP Magallanes	Punta Arenas San Gregorio Río Verde Laguna Blanca Natales Torres del Paine Porvenir Primavera Timaukel Cabo de Hornos.	53 Escuelas y Liceos 10 Salas Cunas	14.182 Estudiantes

Fig. Cuadro Caracterización SLEP²²

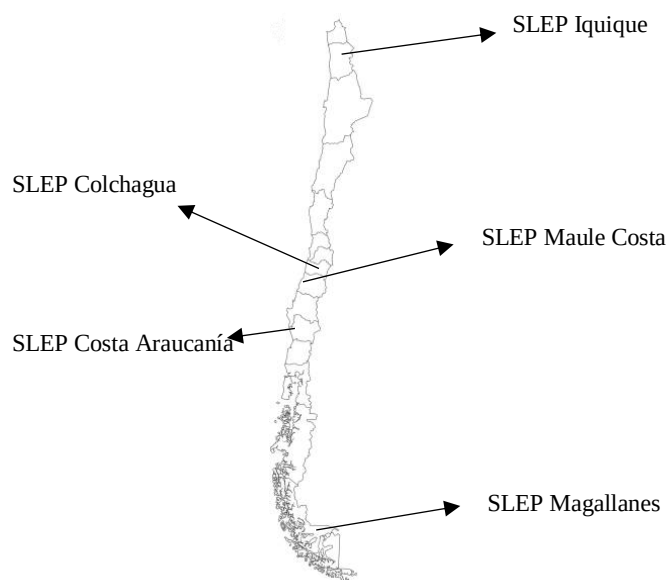


Fig. Mapa Chile - SLEP²³

²² Tabla cifras SLEP Iquique, Colchagua, Maule Costa, Costa Araucanía, Magallanes. Elaboración propia a partir de datos del sitio datosabiertos.mineduc.cl

²³ Mapa Chile SLEP Iquique, Colchagua, Maule Costa, Costa Araucanía, Magallanes. Elaboración propia.

Si bien la selección de SLEP es limitada en relación a la extensión del territorio nacional, se espera para futuros estudios investigar la documentación e implementación de otros SLEP. Cabe mencionar que durante el año 2025 entraron en operación 8 Servicio Locales de Educación Pública, logrando una implementación total de 24 de los 70 SLEP contemplados en la NEP. Se espera que la totalidad de los SLEP estén operativos para el año 2030.

El análisis de los documentos se llevó a cabo con el programa Atlas.ti, software para análisis de datos cualitativos, procesamiento de documentos e identificación de patrones. Se desarrolló una codificación axial en los tres documentos normativos, lo que arrojó un enraizamiento de 692 citas del código “calidad integral”, seguido de 264 de “medición de calidad”. Se establece, por tanto, que la categoría calidad integral es la categoría central de la investigación.

Posteriormente, se contrastó la normativa NEP con los PEL y PAL de los SLEP anteriormente nombrados, a modo de visualizar como se interpreta la calidad integral en los planes a desarrollar por los SLEP.

Para garantizar la validez de la interpretación se procedió a revisar la codificación y realizar ajustes fusionando códigos o eliminando aquellos que no eran pertinentes a la investigación. Además, se desarrolló un trabajo de intercodificación entre los coinvestigadores para evaluar la efectividad de refinamiento.

Desde la ética de la investigación, se consideraron los principios éticos de beneficencia y de justicia, ya que el beneficio potencial será la contribución a nuevos conocimientos que favorezcan la puesta en marcha de la Nueva Educación Pública y que sean aplicables a nivel país.

3. Resultados.

3.1. Calidad Integral en la NEP.

Tras el análisis de los documentos emerge que la calidad integral es un principio rector de la Ley 21.040. La Educación de calidad integral se define como aquella “que permita a los estudiantes acceder a oportunidades de aprendizaje para un desarrollo integral, llevar adelante sus proyectos de vida y participar activamente en el desarrollo social, político, cultural y económico del país”²⁴.

Por otra parte, la calidad educativa se declara en la Primera Estrategia de Educación Pública como un constructo social, en que la sociedad define lo deseable, considerando a su vez, que en educación la calidad es un intangible, por lo que solo sería observable por las conductas y el desempeño de las personas²⁵.

El concepto de Educación de Calidad surge como un horizonte hacia el cual aspirar desde organismos internacionales; la OECD²⁶, por una parte, enfatiza que una educación de mejor calidad y accesible para todos es una prioridad nacional, y que su logro es posible en la medida

²⁴ Chile, *Ley N. 21.040*, cit., art.5

²⁵ Id., *Nueva Estrategia de Educación Pública*, cit.

²⁶ OECD, *Educación en Chile, Revisión de Políticas Nacionales de Educación*, OECD Publishing, Paris/Fundación SM, Ciudad de México 2018.

en que se desarrollen estrategias coherentes y evolutivas de aprendizaje. Por otra parte, el Objetivo de desarrollo sostenible 4²⁷, al cual se adscribe y compromete Chile para el año 2030, busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida.

Una educación de calidad considera diversas dimensiones para el desarrollo pleno de los y las estudiantes abarcando la dimensión espiritual, ética, moral, cognitiva, afectiva, artística, el desarrollo físico, entre otras. También garantiza la implementación y evaluación del currículum y, la implementación de adaptaciones en torno a las necesidades que posean las comunidades educativas.

Como categoría la calidad integral se vincula con el acceso, el desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades, la colaboración y trabajo en red, proyectos educativos inclusivos, formación ciudadana y valores republicanos, la integración del entorno y la comunidad.

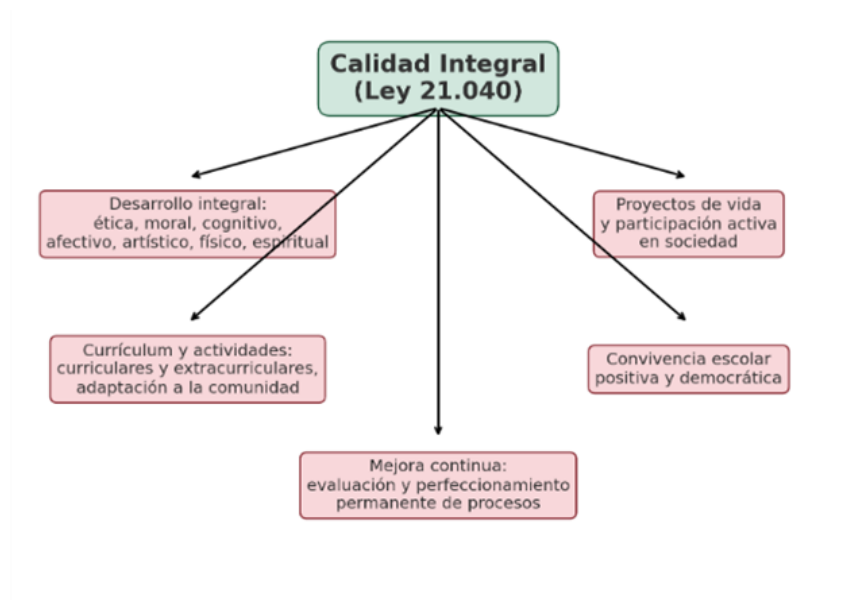


Fig. Calidad Integral²⁸.

La NEP tiene como propósito el desarrollo de un Sistema Nacional de Educación Pública, que permita “alcanzar una educación de calidad en todos los niveles, modalidades y territorios”²⁹. A partir de ello, se establece el objetivo estratégico 1 de Calidad Educativa que busca monitorear, evaluar y proponer ajustes a la Educación Pública, fortaleciendo una mirada sistémica y alineando los distintos niveles³⁰.

A partir de ello, la Primera Estrategia de Educación Pública establece una serie de condiciones habilitantes para garantizar la calidad: 1) Infraestructura, equipamiento y tecnología, 2) desarrollo profesional, 3) convivencia y bienestar, 4) sistema de participación, 5) relaciones con políticas y planes del Ministerio de Educación y el Sistema de Aseguramiento de la

²⁷ <https://www.gcetdclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf> 18 de agosto de 2025.

²⁸ Fig. Esquema Calidad Integral Ley N. 21.040, art.5.

²⁹ Id., *Nueva Estrategia de Educación Pública*, cit., p. 14.

³⁰ *Ibídem*.

Calidad, 6) gestión del conocimiento, 7) trabajo en red y alianzas, 8) liderazgo y desarrollo institucional, 9) valor de la educación pública.

El MINEDUC recoge estos énfasis y los conduce en el Objetivo Estratégico 1: Mejorar niveles de aprendizaje de todos los estudiantes a través de una gestión pedagógica de calidad, que mejorar los niveles de logro en los aprendizajes esperados de los estudiantes de acuerdo a las Bases Curriculares y los Estándares de Aprendizaje.

Para ello, se establecen ocho metas con sus respectivos indicadores que solventarían las deficiencias de calidad en la gestión pedagógica, estos ponen énfasis en lectura comprensiva, en el desarrollo personal y social de los y las estudiantes, en la asistencia, reprobación y deserción escolar; la cobertura del nivel transición, la educación para adultos, la educación rural y la evaluación de los establecimientos educacionales³¹.

En el documento Desafíos de la Nueva Educación Pública 2024-2030 se puede hallar algo relevante en la propuesta del núcleo pedagógico, que ilustra qué tipo de calidad educativa se quiere para la NEP:



Fig. Núcleo Pedagógico³²

Uno de los aportes significativos del núcleo pedagógico es que recoge diversos saberes vinculados al proceso de aprendizaje (saber ser, saber conocer, saber hacer, saber convivir³³), que apuntan a la idea de integralidad del estudiante, en tanto persona y ciudadano.

En este documento, además, se añade al principio de calidad integral el concepto de *calidad sistémica*, que se comprende como la “interrelación y esfuerzos convergentes de todos los

³¹ Los instrumentos de medición para esa evaluación comprenden las pruebas de evaluación de Agencias de Calidad, indicadores a partir de las bases del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [SIMCE], bases de datos de la Plataforma del Sistema de Información general de estudiantes [SIGE], las Bases de Datos Oficiales de Educación Parvularia e informes auto reportados por los Establecimientos Educativos.

³² Fig., Id., La nueva Educación Pública, cit., p.43.

³³ En estos elementos, el núcleo pedagógico NEP se inspira y basa en el documento Delors, J., *Nell'educazione: un tesoro: rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Unesco, Parigi 1997. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374638>

actores y niveles del sistema educativo”³⁴. Este nuevo enfoque contribuiría al logro de una trayectoria exitosa de los y las estudiantes al crear las condiciones profesionales y materiales para la consecución de una educación de calidad.

Emerge, por lo tanto, la coexistencia de tres aproximaciones terminológicas a la noción de calidad: la calidad integral planteada en la ley 21.040; luego, la calidad sistémica y la calidad educativa: ambas mencionadas en el documento mencionado anteriormente.

Si enfocamos ahora nuestra atención en la aproximación de los SLEP a la calidad, es posible observar que están ubicados en los niveles intermedios del sistema educativo y son una entidad clave para la toma de decisiones en gestión institucional, financiera y académica de los Establecimientos Educativos. A partir de ello, los SLEP mediante los PEL y PAL asumen y dan cuenta de estrategias para alcanzar las metas de los Objetivos Estratégicos (OE).

Para garantizar el logro de la calidad integral, los SLEP fomentarán el trabajo colaborativo de los establecimientos educacionales que dependan de su administración³⁵, ya que el trabajo en red tiene como propósito fortalecer los procesos pedagógicos y mejorar la calidad integral de la Educación que imparten.

3.2. Codificación y unidades de sentido.

A partir del análisis de los documentos asociados a la ley 21.040 se establece que “calidad integral” surge como la categoría central de la política de la NEP con un enraizamiento de 692 citas. La categoría central se relaciona con los códigos medición (147 citas), evaluación (71), inclusión (48 citas), mejora continua (41), equidad (39 citas), colaboración (39 citas), participación (38 citas), aprendizaje (23 citas), gestión (19 citas), infraestructura (15 citas), recursos (11 citas) y liderazgo (8 citas).

En el posicionamiento de la normativa en los planes locales y anuales elaborados por los SLEP se recoge que la NEP se propone asegurar una educación integral, que fomente prácticas inclusivas, con énfasis en el desarrollo socio-relacional³⁶. La calidad integral promovería un adecuado desarrollo personal y social, una experiencia escolar atractiva y estimulante, y espacios de respeto y valoración a la identidad y diversidad de cada individuo, no sólo la obtención de aprendizajes³⁷.

Por otra parte, se estima que la gestión pedagógica de calidad, mediante la implementación de un sistema de monitoreo y seguimiento de los aprendizajes, permite fortalecer el trabajo técnico-pedagógico a través de procesos de mejora continua³⁸. Desde esa perspectiva, es recurrente la noción de medición y evaluación de los resultados de estos procesos como

³⁴ Id., *La Nueva Educación Pública 2024-2030*, Ministerio de Educación (2024), p.41.

³⁵ Id., *Ley 21.040*, cit.

³⁶ Id., *Plan Anual Local de Educación Pública 2024 SLEPCA: Carahue, Nueva Imperial, Saavedra, Teodoro Schmidt, Toltén*, Ministerio de Educación, 2023, p. 4.

³⁷ Id., *Plan Estratégico Local 2021-2027 Servicio Local de Educación Pública Colchagua: San Fernando Chimbarongo, Nancagua, Placilla*, Ministerio de Educación, 2021.

³⁸ Id., *Plan Anual Local Educación Pública 2024 Maule Costa: Constitución, Empedrado, Cauquenes, Chanco, Pelluhue*, Ministerio de Educación, 2023.

evidencia de la calidad integral, sobre todo de aprendizajes concretos asociados a las competencias lecto-escritoras y pruebas estandarizadas.

Otro vínculo que sobresale es el de los códigos gestión, infraestructura y recursos en relación a los aprendizajes. El SLEP Colchagua acuña el término «Equilibrio Financiero» o «Sostenibilidad Financiera» que tiene por objetivo mejorar las condiciones físicas, de equipamiento y recursos educativos con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes³⁹. Estableciéndose una relación directa entre la gestión directiva con la administración de recursos que reciben los Establecimientos Educativos por concepto de subvención. Un aumento de matrícula y de subvención traerá recursos a la administración que podrán invertirse en las comunidades educativas, mejorando los resultados de los aprendizajes. Esta relación se materializa en objetivos y acciones que apuntan al seguimiento y mantenimiento de la asistencia escolar, con el fin de disminuir las tasas de deserción y abandono.

En relación con los códigos equidad, participación y colaboración los SLEP proponen el diseño e implementación de acciones conjuntas y colaborativas con las comunidades con el fin de conocer sus necesidades, expectativas y experiencias significativas y, promover una convivencia sana que potencie culturas democráticas, inclusivas y participativas⁴⁰. A raíz de ello, surge como categoría emergente el concepto de pertinencia territorial, ya que la implementación de la calidad integral en la NEP se enraíza en localidades-comunidades con características distintivas.

Algunas propuestas relevantes de los Planes Estratégicos y los Planes Anuales de los Servicios Locales de Educación en relación con la calidad integral son: 1) la participación en red a través del trabajo colaborativo con el fin de desarrollar vínculos con actores relevantes del territorio, que se materializarán la red de directores, red de profesores, redes con universidades, empresas y la comunidad local, 2) la implementación de prácticas inclusivas con el propósito de garantiza la equidad y el acceso a la educación, 3) la formación de directores y profesores con el fin de favorecer las características del territorio y responder a las necesidades de este, 4) el seguimiento de la trayectoria educativa de los estudiantes de manera intencionada, enfatizando la búsqueda de estrategias de retención académica, seguimiento de asistencia y de deserción, 5) la formalización de alianzas con Instituciones de Educación Superior y empresas, para que la educación dé respuestas a las problemáticas propias del contexto regional y las necesidades de la comunidad local.

Tras el análisis documental se comprende que los PEL, desde un diagnóstico inicial, identifican las características del territorio y el contexto en el que están situados los Establecimientos Educativos que administran, qué tipo de problemáticas están presentes y cómo afectan al aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes y adultos.

Los PAL, por otra parte, desde la gestión educativa, plantean las estrategias y acciones que se llevarán a cabo para subsanar los desafíos detectados por los SLEP en los Establecimientos Educativos del territorio. Algunas remediales que surgen tras el análisis documental apuntan a mejoras en competencias de lecto-escritura, nivelación de habilidades aritméticas, mejoras en

³⁹ Id., *PEL 2021-2027*, cit.

⁴⁰ Id., *PAL 2024 MC*, cit.

los resultados de pruebas nacionales y estandarizadas y la gestión de crisis emocionales producto del contexto educativo post pandemia.

A raíz de lo anterior y con relación a la pertinencia territorial como categoría emergente, las acciones consolidadas en los planes de los SLEP son aún incipiente. Se observa que los planes, tanto estratégicos como anuales, no responden a las necesidades que se levantan del diagnóstico hecho en cada uno de los territorios. Esto cobra relevancia en el entendimiento de que Chile es un territorio extenso y diverso y que algunos SLEP trabajan en contextos con un alto componente de diversidad cultural, debido a la participación de los pueblos originarios y a una creciente tasa de ciudadanos extranjeros; que además en estos territorios se desarrollan actividades diversas: agrícolas, ganaderas, mineras, costeras; que los establecimientos poseen sellos particulares: artísticos, de sustentabilidad, de emprendimiento e innovación tecnológica; que las administraciones deben asumir establecimientos en zonas con una alta tasa de ruralidad y de vulnerabilidad producto de la pobreza, zonas con dificultades de locomoción tanto vehicular como tecnológica que trae como consecuencia un porcentaje importante de ausentismo escolar producto de catástrofes (lluvias, desbordes de ríos, temporales, entre otros) y la existencia de una preocupación recurrente por la deserción escolar. Pese a ello, hay un compromiso común de los SLEP por mejorar la formación de los miembros de las comunidades educativas y los directivos, lograr los aprendizajes señalados en el currículum nacional y acompañar la trayectoria de los niños, niñas, jóvenes y adultos de las regiones y el país.

4. Discusiones

A modo de síntesis de los resultados, la categoría “calidad integral” se reconoce como un principio para el conjunto del sistema educativo nacional⁴¹, es decir, una directriz para la Nueva Educación Pública en Chile. Sin embargo, se aprecia una brecha significativa entre la calidad integral como principio rector de la NEP y su materialización en los PEL y PAL de los SLEP estudiados.

Esto se evidencia, por ejemplo, en que el Objetivo Estratégico 1 de Calidad Educativa se mide con los resultados de evaluación de las áreas transversales de lecto-escritura y los indicadores de gestión, sin considerar el desarrollo integral de los y las estudiantes, proyectos de vida o la participación y colaboración con las comunidades y territorios. Es decir que, aunque en los documentos de los SLEP el principio de calidad integral esté definido como principio, las acciones concretas que apuntan a la dimensión de integralidad y participación del proceso educativo son escasas. Sobre todo, considerando las diferencias geográficas, sociales y culturales de las comunidades y los territorios que son atendidos por los Servicios Locales de Educación Pública.

Ahora bien, respecto del desarrollo y despliegue de las implicancias pedagógicas del principio de calidad integral, el hecho de proponer un núcleo pedagógico es valiosa, sin embargo, siguiendo el hilo interpretativo que estábamos desarrollando más arriba, presenta tres principales falencias:

⁴¹ Id., *Ley 21.040*, cit.

1) Limita la variable de contexto a la sola comunidad educativa, sin considerar a las comunidades territoriales (pueblos originarios, grupos deportivos, agrupaciones sociales, agrupaciones culturales, entre otros) que conviven con la escuela. Si bien se propone un sistema de participación de las familias y se nombra la colaboración entre el municipio, las universidades y ONG para la construcción de trayectorias educativas completas; estas entidades no se visualizan en el esquema, ni existen iniciativas que respalden su integración. Cabe resaltar, además, que la escuela como institución social no es una entidad aislada y su aislamiento podría traer consecuencias perjudiciales a la educación en su sentido más amplio, como proceso de transmisión de la cultura.

2) En segundo lugar, en cuanto a su estructura, llama la atención que los profesionales del área educativa estén situados como condición en el mismo nivel que las condiciones materiales del proceso de enseñanza-aprendizaje (currículum, políticas y prácticas). La propuesta se centra el estudiante, quien es el foco del núcleo pedagógico y sitúa a los docentes, educadores, asistentes y directivos como una condición auxiliar, yendo en contra del mismo principio de colaboración y trabajo en red. Cabe preguntarse al respecto ¿qué papel desempeña el cuerpo docente para el logro de aprendizajes de calidad diversos e inclusivos?

3) En tercer lugar, desde un punto de vista metodológico, no se señala de qué forma se llevaría a cabo su implementación. Se reconoce la calidad educativa como un desafío y se establecen como propósitos el aprendizaje y la formación integral, las trayectorias educativas y la creación de contextos educativos óptimos, recalcando el compromiso de la NEP con la recuperación y los avances del aprendizaje, pero la propuesta del núcleo pedagógico carece de un plan de acción y evaluación que permita visualizar mejoras.

Si bien los documentos de la NEP ofrecen un cierto sustento teórico sobre calidad integral, las propuestas de acción son limitadas y no se ajustan a los contextos socio-culturales. Esto se evidencia en la escasez de estrategias orientadas a la pertinencia territorial y a la participación efectiva de los actores locales en el proceso educativo, salvo experiencias aisladas, como el plan piloto del SLEP Magallanes, que se analizará a continuación.

A partir del análisis de los documentos surgen algunos cuestionamientos prácticos de la puesta en marcha de la NEP con relación a los elementos y ejes referidos a la calidad integral: ¿Cómo se involucra a los docentes, educadores, asistentes y en general a las comunidades educativas en la construcción de la NEP para que esta sea participativa y colaborativa? ¿De qué manera se involucra al docente, más allá de la oferta de perfeccionamiento y su rol como nivelador de aprendizajes descendidos? ¿Cómo generar una educación de calidad pertinente a los contextos culturales y territoriales si los instrumentos de medición siguen siendo estandarizados a nivel nacional? ¿De qué manera se relaciona el diagnóstico generado en la propuesta de la NEP, con el núcleo pedagógico y los indicadores de medición de las metas de los Objetivos Estratégicos?

Desde el análisis hermenéutico se interpreta que la calidad, como idea central de la NEP dialoga con una serie de principios y valores que se proponen abordar desde una perspectiva escolar (territorialidad, inclusión, diversidad, participación, desarrollo integral, entre otros) desde opciones curriculares y opciones pedagógicas en las asignaturas y sus contenidos. Sin embargo,

a su vez, persisten criterios de uniformidad y estandarización que invisibilizan las necesidades de los territorios y la valorización de las particularidades de las comunidades educativas.

Se propone que la Escuela Pública se interroge acerca de la concepción de calidad desde la unidad de base de la escuela y que esta sea más bien un espacio pedagógico cultural, cuyas experiencias educativas vinculen los saberes considerando las especificidades territoriales y la diversidad de los contextos, a través de una mirada inclusiva. Para ello es necesaria la participación docente, cuya experiencia de aula permite mediar esta transformación desde el conocimiento pleno de las necesidades y desafíos del sistema educativo.

A partir de los resultados, queremos plantear el supuesto que la Nueva Educación Pública avanzará hacia la calidad integral si la propuesta educativa es inclusiva, pertinente territorialmente y colaborativa.

A raíz de ello, queremos señalar la experiencia del proyecto piloto del SLEP Magallanes en el Liceo Donald MacIntyre Griffiths de Puerto Williams, que busca desarrollar un currículum pertinente al territorio, construido desde los docentes y la comunidad. Consideramos que el proyecto piloto desarrollado entre el SLEP Magallanes y el *Cape Horn International Center* [CHIC], plantea una propuesta inspiradora para el resto de los SLEP.

Para contextualizar, el SLEP Magallanes está ubicado en la Región de Magallanes y Antártida Chilena, que es la región más austral y extensa de Chile. Es responsable de la administración de 53 escuelas y liceos y 10 salas cunas, distribuidos en diez comunas de las cuatro provincias que conforman la Región.

El SLEP Magallanes se destaca por valorar la territorialidad como principio de la NEP. En sus planes proponen desarrollar una cultura de trabajo en red, promoviendo la colaboración y el fortalecimiento de capacidades mediante la generación de espacios para compartir buenas prácticas entre los establecimientos y desarrollar estrategias concretas que den respuestas al desafío de abarcar un territorio tan extenso con necesidades únicas⁴². Valora, además, como fortalezas el liderazgo participativo y particularidades de las comunidades escolares.

Algunos desafíos educativos que presenta el territorio son: asegurar el acceso y la equidad educativa, debido a la dispersión geográfica y las condiciones climáticas extremas que dificultan el apoyo y acompañamiento a las comunidades educativas; las deficiencias en infraestructura (sistemas de calefacción, aislación), la diversidad cultural que incluye comunidades indígenas (Mapuche, Kawésqar y Yagán) y una creciente población migrante, la integración de tecnologías educativas y metodologías innovadoras, el desarrollo profesional de los docentes y la retención de matrícula⁴³.

La propuesta del SLEP Magallanes no se enuncia en los planes recabados (PEL y PAL 2025). Se accedió a la información a través de artículos periodísticos y una comunicación personal con la directora alterna de CHIC que se llevó a cabo el día 31 de julio de 2025. Sin embargo,

⁴² Id. *Plan Estratégico Local 2024-2030 Servicio Local de Educación Pública Magallanes: Punta Arenas, Laguna Blanca, Río Verde, San Gregorio, Cabo de Hornos, Antártica, Porvenir, Primavera, Timaukel, Natales, Torres del Paine*, Ministerio de Educación, 2024.

⁴³ Id., *PEL 2024-20230*, cit.

la propuesta se vincula a la línea estratégica 5.3 del PAL 2025 que consiste en “fomentar alianzas estratégicas con organizaciones locales e internacionales”⁴⁴ que se materializa en la Acción Técnico-Pedagógico de acompañar a las comunidades en la priorización de necesidades para una adecuada gestión de programas educativos que contribuyan el desarrollo integral de los y las estudiantes⁴⁵.

La propuesta contempla la creación de comunidades de aprendizaje que comparten conocimiento a través de talleres, seminarios, proyectos pedagógicos con metodologías activas y evaluación formativa para docentes y la comunidad. Además, se caracteriza por un enfoque biocultural, con propuestas pedagógicas de conservación del medio ambiente y sustentabilidad.

La calidad integral y la participación se hacen efectivas mediante un trabajo colaborativo intersectorial que considera SLEP, Universidades, Gobierno Regional, Municipalidades, Actores de las comunidades, entre otros. Además, en relación con las particularidades del territorio y la inclusión, la propuesta contempla la participación de la cultura Yagán y otros pueblos originarios.

El SLEP en su propuesta reivindica el rol del docente: los profesores se posicionan como protagonistas del núcleo pedagógico. En palabras de Lorena Medina⁴⁶ “la idea es que las y los profesores de la educación pública puedan sentarse a pensar su propio currículum pertinente al territorio”⁴⁷. En la práctica, la propuesta contempla que docentes diseñen proyectos y programas de estudio, que reciban asesoría técnica conservando su autoría, que conformen un equipo de profesores mentores, quienes difundirán las prácticas efectivas en las comunas y escuelas del SLEP.

La meta es expandir el modelo a 9 escuelas más en 5 comunas de la Región y, posteriormente, compartir los resultados a nivel nacional. Algunos de los desafíos que se han observado son el aislamiento geográfico, las paralizaciones docentes, la desconfianza inicial de la comunidad por experiencias previas de extractivismo académico, las necesidades de financiamiento estable. Sin embargo, de concretarse la propuesta, el SLEP de Magallanes se convertiría en un foco de innovación en educación pública, portando al bien común educativo a nivel país, dignificando la profesión docente y demostrando la posibilidad de una educación situada, participativa y con pertinencia territorial.

La propuesta tiene la limitante de ser un proyecto piloto que aún no evalúa resultados, sin embargo, se quiso exponer la iniciativa ya que no propone sólo un cambio administrativo de gestión educativa, sino un proyecto pedagógico transformador, basado en la calidad integral, la participación docente, el cuidado del ecosistema y el trabajo con el territorio y la cultura.

⁴⁴ Id. *Plan Anual 2025 del Servicio Local de Educación de Magallanes: Punta Arenas, Laguna Blanca, Río Verde, San Gregorio, Cabo de Hornos, Antártica, Porvenir, Primavera, Timaukel, Natales, Torres del Paine*, Ministerio de Educación, 2024.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Docente e investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Chile y directora alterna de CHIC (Cape Horn Center).

⁴⁷ <https://capehorncenter.com/lorena-medina-la-idea-es-que-las-y-los-profesores-de-la-educacio/> 15 de junio de 2025.

5. Conclusiones

A la luz de la interpretación crítica, desarrollada en las secciones anteriores, del concepto de calidad integral en la Nueva Educación Pública, queremos concluir contestando la pregunta central de este artículo: ¿Hasta qué punto la noción de calidad integral contribuye a superar la equivalencia entre calidad educativa y resultados de aprendizajes estandarizados y medidos? La respuesta sería la siguiente: la calidad integral contiene ideas y concepciones prometedoras para poder pensar la educación escolar de una manera amplia, irreducible a ciertos datos que recogen aprendizajes puntuales y por lo mismo, incommensurable.

Planteamos lo anterior en base a los hallazgos de nuestro análisis documental que muestra una asociación incipiente de la noción de calidad integral a la dimensión de la inclusión y a la especificidad de los territorios. Además, se están abriendo vetas de trabajo educativo que involucran de manera directa al profesorado en la formulación de la propuesta pedagógica de ciertos territorios y, por lo tanto, en la definición de la calidad de la oferta educativa de las escuelas públicas.

Para que estas concepciones prometedoras se vayan cumpliendo cada vez más, sería necesaria una *governance* de política educativa que armonice los dispositivos que enmarcan la acción educativa de las escuelas; en particular, habría que revisar el Sistema de Aseguramiento de la Calidad y bajar la intensidad a la cantidad e incidencia de las mediciones educativas en el sistema escolar.

Al mismo tiempo, en la aproximación operativa de los SLEP a la noción de calidad integral emergen modalidades que responden a una lógica mecanicista e instrumental (en concordancia además con algunos argumentos desarrollados por Biesta⁴⁸): en primer lugar, porque el atributo de integral se desdibuja al no ser siempre mantenido de manera consistente en los documentos ya que se elaboran otras expresiones referidas a la calidad (calidad sistémica y calidad educativa); en segundo lugar, porque, la misma institucionalidad de la NEP plantea una serie de *inputs* a partir de los cuales se esperan *outputs*, que se recogen en indicadores. El análisis desarrollado en las secciones anteriores ilustra esta convivencia entre una lógica de *learnification* y una lógica más amplia de concebir y abordar la calidad educativa.

De acuerdo a lo analizado, la primera lógica podría prevalecer sobre otra más centrada en las personas involucradas en el quehacer escolar y en un fin intrínseco que responde a lo que es valioso en sí mismo en la experiencia escolar.

Consideramos que lo anterior se debe a una historia de los efectos del uso del concepto de calidad en las políticas educativas de Chile, bosquejado al comienzo del artículo. Lo anterior está ligado a un Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) enfocado decididamente en la producción de datos e indicadores de logro que, además, implican consecuencias para las escuelas (la eventual sanción de cerrar establecimientos educativos). Este elemento se nota también en otros dos hallazgos de nuestra interpretación crítica: primero, el hecho de que las instituciones de la Nueva Educación Pública comienzan a plantear objetivos e indicadores de

⁴⁸ G. Biesta, 'School-as-institution or school-as-instrument? How to overcome instrumentalism without giving up on democracy', «Educational Theory», vol. 72 (2022b), pp. 319-331.

logro para el sistema escolar que se suman a aquellos ya planteados por el SAC. Segundo, la presencia débil de estrategias y acciones que tributen a la noción de calidad integral en los documentos de los SLEP analizados.

Este análisis, por lo tanto, revela una suerte de disociación fundamental en las políticas educativas del Estado de Chile: por una parte, se insiste en un enfoque de control y de rendición de cuentas que implican altas consecuencias para los colegios y, por otra parte, se elaboran nociones y aproximaciones a la calidad que tienden a resignificarla. Atender esta disociación será una tarea clave para avanzar en una política educativa más coherente y consistente.

Estos aspectos problemáticos conviven en tensión con dimensiones como la inclusión y la territorialidad que suponen lógicas más volcadas a la particularidad personal y de los contextos, cuya cualidad remite a un valor intrínseco; cabe estudiar más detenidamente y de manera etnográfica las implicancias de esta tensión. Por eso, se abre una futura agenda de investigación respecto de hasta qué punto las lógicas mecanicistas e instrumentales merman los aspectos prometedores de la calidad integral, o si, por el contrario, hay una cultura pedagógica en las escuelas públicas de Chile que logra impulsar acciones educativas integrales, a pesar de este contexto sistémico caracterizado por la producción de indicadores de logro.

Debido a lo anterior, nos parece interesante el caso del SLEP de Magallanes que merece ser sostenido en el tiempo e indagado más en profundidad ya que muestra elementos de reconocimiento de dimensiones axiológicas y educativas valiosas en sí mismas y vinculadas a las personas involucradas en los procesos de escolarización.