

VALDEBENITO, Lorena, "La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? revisión del concepto *calidad* a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 Y 2011)", *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*. N° 1. 2° semestre. 1-25.

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN CHILE: ¿UN PROBLEMA DE CONCEPTO Y PRAXIS? REVISIÓN DEL CONCEPTO CALIDAD A PARTIR DE DOS INSTANCIAS DE MOVILIZACIÓN ESTUDIANTIL (2006 Y 2011)*

Lorena Valdebenito¹

THE QUALITY OF THE EDUCATION IN CHILE:
A PROBLEM OF CONCEPT AND PRAXIS?
REVIEW OF THE CONCEPT OF QUALITY
STARTING FROM TWO INSTANCES
OF STUDENT MOBILIZATION (2006 AND 2011)

RESUMEN

El presente artículo revisa los contextos en cuales se ha utilizado el término *calidad* y cómo éste se ha vinculado a la educación, además expone el problema de la calidad de la educación en cuanto a su base conceptual y cómo aquello repercute en términos prácticos. Dicho problema se expone a partir del análisis de dos textos que se elaboraron en dos momentos importantes para la educación en Chile: El primero es un Informe realizado por el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) que surge gracias al movimiento estudiantil "pingüino", y el segundo, es el Documento Políticas y propuestas de acción para el desarrollo de la educación chilena (2011) que se elaboró a raíz del actual movimiento estudiantil.

ABSTRACT

The present article reviews the contexts, in which we have used the term *quality* and how this has been linked to education, also states the problem of quality of education in terms of its conceptual base and how that impact in practical terms. This problem is exposed from the analysis of two texts which were developed from two important times for education in Chile: the first is a report made by *Presidential Advisory Council for Quality of Education* (2006) which arises due to student movement called "pingüino", and the second is the *Document of policies and proposals for action for the development of Chilean education* (2011) which was prepared as a result of the current student movement.

1

PALABRAS CLAVE

calidad de la educación

movimiento estudiantil

economía neoliberal

KEYWORD

quality of the education

student movement

neoliberal economics

* Recibido: 20/10/2011 – Aceptado: 30/10/2011

¹ Investigadora Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas (CTIT). Máster en Música Hispana y Doctora © Musicología, Universidad de Salamanca. Profesora de Música. Licenciada en Educación, UNACH. lorenavaldebenito@ymail.com

I. EXPOSICIÓN

La crisis de la educación chilena es un problema que hoy parece tomar mayor fuerza. Una crisis con demandas en las políticas educativas, en la asignación de recursos, en la igualdad y equidad, en la búsqueda de una educación de *calidad*.

Lograr una educación de calidad fue una de las principales tareas que se impuso como desafío el gobierno anterior de la presidenta Bachelet creando un Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. El día 7 de junio del 2006, la presidenta anunció la formación de dicho Consejo, el que fue integrado por 81 miembros de diferentes estamentos (profesionales de diversas áreas del conocimiento, rectores, docentes, co-docentes, representantes de etnias, estudiantes, padres, en definitiva una diversidad de actores sociales)². El informe había sido el documento más importante dentro del contexto de la educación en Chile en términos referenciales, con miras a una educación de calidad, sin embargo ahora, cinco años después, se ha sumado un nuevo Documento³ presentado por el actual Presidente al movimiento estudiantil 2011⁴.

Se sabe que, históricamente, los intentos de mejoras que se realizan a partir de los problemas sociales, surgen principalmente, a raíz de las demandas que se efectúan desde los movimientos ciudadanos, puesto que son ellos quienes conocen de manera profunda sus necesidades más próximas. Este mecanismo se ha replicado en la realidad educativa chilena, siendo necesario el surgimiento de los movimientos estudiantiles del 2006 y 2011, de manera que las respectivas autoridades comiencen a tomar en cuenta las demandas efectuadas. Causa interés, entonces, que hayan sido necesarias las instancias de movilizaciones estudiantiles, para que los gobiernos de turno (2006 y 2011) respondieran a ambas manifestaciones de manera formal, es decir, a través de los documentos ya mencionados. No obstante, en el año 2006, no solamente se elabora el Informe citado, sino que a raíz de las demandas del movimiento "pingüino", se crea el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación⁵, hecho que cobra una gran relevancia, al menos para una revisión, replanteamiento y discusión sobre las formas en que se habían estado abordando las prácticas político-gubernamentales en materia educativa.

² Cfr. <http://www.consejoeducacion.cl>, fecha de visita 2/09/2011.

³ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, "Políticas y Propuestas de Acción para el Desarrollo de la Educación Chilena", 1 de agosto, 2011. Disponible en: <http://www.gob.cl/especiales/politicas-y-propuestas-de-accion-para-el-desarrollo-de-la-educacion-chilena/>

⁴ Más adelante revisaremos ambos documentos en cuanto los aspectos más importantes referidos a la calidad en la educación.

⁵ "El consejo asesor se crea tras una amplia movilización de estudiantes secundarios, que puso de manifiesto que nuestra educación estaba lejos de responder a las expectativas que los estudiantes y sus familias ponen en ella", "Informe Final", Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 11 de diciembre de 2006, pp. 14

Las temáticas del Consejo creado por la presidenta Bachelet, se encuentran consignadas en un Informe⁶ que contempla una gran cantidad de propuestas, demandas y acuerdos sobre los diferentes problemas que surgieron a raíz de la llamada "revolución pingüina". Tras esta iniciativa creada durante el gobierno anterior que contempló, por cierto, acuerdos sobre la calidad de la educación chilena, hemos notado que ha habido una sobreexposición o inflación del concepto *calidad*, el que ha sido utilizado con mayor frecuencia a la vez que con propiedad. Notamos como hoy este término se utiliza de manera indiscriminada, como si fuera un estandarte de lucha o la tabla de salvación frente al cúmulo de problemáticas que afectan a la educación chilena, hoy en una álgida crisis: el término ha sido utilizado tanto por los educadores, los educandos, los ciudadanos en general, como por quienes promueven una mejor educación desde los estamentos de poderes institucionales y también políticos.

La calidad ha sido un ítem dentro de los discursos políticos y gubernamentales que más énfasis ha recibido en los últimos cinco años, de modo que lo que ha quedado en el inconsciente colectivo es que una de las grandes aristas del problema de la educación chilena, se encuentra en la *calidad* de ésta.

II. BREVE REVISIÓN DEL CONCEPTO CALIDAD

Trataremos de precisar de modo muy sucinto el concepto de *calidad*, cuál es el origen de esta palabra y en qué contextos se ha utilizado, pues pretendemos reflexionar sobre la manera en que este concepto se ha traspasado a la educación y qué alcances ha tenido en los contextos educativos actuales.

La palabra calidad proviene del latín *qualitas* (cualidad). Para ARISTÓTELES (2004: 125) era "una categoría o aquello en virtud de lo cual se dice de algo que es tal y cual"⁷, es decir, desde la filosofía la calidad sería lo que se predica de algo.

Según el diccionario de la Real Academia Española puede definirse como: "Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor"⁸. Según el diccionario de sinónimos y antónimos esta palabra no presenta un antónimo y sus sinónimos son: clase, categoría, índole⁹.

Desde una concepción etimológica, el significado de la palabra calidad está vinculado, en cierto modo, a un elemento referencial de una determinada cosa, en cuyo significado se perciben matices que se vislumbran en categorías

⁶ Ibíd: 252.

⁷ Según FERRATER MORA (1973) "Como todos los términos usados por Aristóteles, el término "cualidad" no es unívoco", por ejemplo se puede aplicar a un hábito, una capacidad, la figura o la forma de una cosa, etc." (94).

⁸ Diccionario de la Real Academia Española, vigésima segunda edición, 2001.

⁹ Diccionario de Sinónimos y Antónimos e ideas afines, Editorial Ceres, Santiago de Chile, 1989.

de extremos y medios, por lo que es posible emitir juicios de valor y en este sentido vemos que dicho término se encuentra ligado a un aspecto axiológico.

Respecto a los conceptos anteriores, cabe hacer una distinción en cuanto a la dimensión semántica que se encuentra en esta palabra y la utilización de ésta en los contextos en que se emplee. Desde la filosofía, refiere a una categoría y predicado de algo, mientras que desde el punto de vista etimológico se enfatiza, como hemos señalado, en un aspecto axiológico (bueno, malo, regular) para atribuir a una cosa u objeto un valor. Por lo que la calidad puede aplicarse a cualquier contexto en que se desee hacer un juicio o establecer una comparación entre dos o más cosas.

III. EL TÉRMINO CALIDAD EN EL CONTEXTO ECONÓMICO

Es sabido que del mismo modo en que los avances tecnológicos fueron surgiendo, así también se produjeron cambios sustanciales en la economía. Aún cuando es difícil establecer una época exacta para el uso del término *calidad* dentro de la economía, generalmente se sitúa a partir del siglo XX, con los procesos de industrialización, que trajeron consigo una aceleración económica, con complejos escenarios en el ámbito de los productos y servicios ofrecidos en el mercado (UREÑA, 1998).

El término calidad, antes del siglo XX, era distinto de cómo se entiende en la actualidad. UREÑA (1988) lo resume en dos ideas:

- La inspección del producto por los consumidores
- El concepto de "artesanía" (por el que el comprador confía en las habilidades del artesano, a través de su fama y reputación)

Siguiendo al mismo autor, "las exigencias en calidad a partir del siglo XX son cada vez más rigurosas, lo que provoca la búsqueda de nuevas fórmulas que permitan controlar todos los factores de producción" (Ibíd: 52). De acuerdo con las exigentes demandas del mercado y por consiguiente con la competitividad generada a partir del fenómeno económico emergente, el uso de la calidad como medida y parámetro, sobre todo tras la aparición de los productos en serie, adquirió cada vez más relevancia en la economía.

Es interesante notar la diferencia que existía sobre el término calidad antes del siglo XX. En ese tiempo, era responsable el comprador o consumidor de fiscalizar la calidad del producto o servicio, y al mismo tiempo, existía la buena voluntad del comprador/consumidor, puesto que la reputación del vendedor/prestador se constituía en la garantía de lo vendido o prestado. En este sentido, se asignaba un valor trascendental al acto de "dar la palabra", pues suponía un compromiso de confianza de que lo construido o facturado por el artesano presentaría buenas o excelentes condiciones, previo acuerdo. Hecho que con el tiempo y tras la masificación de los productos (bienes y servicios

prestados), hubo un *expolio*¹⁰ del bello oficio del artesano, cuya actividad que consistía en hacer, generalmente de manera manual, objetos únicos y particulares, fue suplantada por la producción de los ahora llamados “productos”, generalmente en serie.

De acuerdo con la definición de calidad del diccionario de la Real Academia Española, VARO (1994) sostiene que la calidad se basaría en dos ejes centrales; por un lado se encuentra la subjetividad de su valoración, y por otra su relatividad. Podemos ver que el grado de subjetividad que se encuentra en el término calidad es uno de los grandes problemas para determinar aspectos más o menos comunes en una determinada cosa. Para abordar este problema, VARO expone lo siguiente: “El término calidad se entiende como un concepto relativo no ligado solamente a aquél, sino más bien al binomio producto/cliente. La *calidad* constituye un modo de ser del bien o servicio; en consecuencia es subjetivo y distinto según el punto de vista de quien la ofrece y de quien la consume” (Ibíd: 7).

A medida que se fue posicionando el modelo económico de mercado y más tarde el neoliberalismo, el término calidad comenzó a incorporarse a estos contextos de un modo considerable. Tras los conceptos de eficiencia, eficacia y gestión, la calidad se consideró un aspecto importante para lograr resultados óptimos en la productividad del mundo industrial y/o empresarial a partir de los años 50 del siglo pasado.

Los enfoques relacionados con el concepto calidad han sido trabajados por exponentes de la economía liberal como JOSEPH M. JURAN (1990), PHILIP CROSBY (1995), W. EDWARD DEMING (1989), KAROU ISHIKAWA (1986), y MILTON FRIEDMAN (1966), entre otros¹¹. Este último autor tuvo una especial vinculación con Chile durante el gobierno de Pinochet, cuyo vínculo ha cobrado réditos en cuanto al tipo de educación que hoy existe en Chile. Según BEYER, el texto *Capitalismo y Libertad* de FRIEDMAN, sobrepasa los asuntos económicos llegando a la política cuando declara que: “es más que un texto de *Filosofía Política*, pues contiene una serie de proposiciones de políticas públicas en diversas áreas del estado. Sugiere la idea de un *voucher* (AEDO/SAPELLI: 2001: 36) para la educación, que los padres puedan destinar a la educación de sus hijos en el lugar que ellos quieran. Esta alternativa es considerada allí como la *única forma*

¹⁰ *Expolio*, neologismo utilizado por Gabriela Mistral cuyo significado refiere a “despojo”, que en realidad es tomado de la palabra *expoliar* que según el Diccionario de la R.A.E. significa “Despojar con violencia o con iniquidad”.

¹¹ El propósito de esta sección no es realizar una extensa y rigurosa revisión del concepto calidad en los autores que iniciaron estudios en esta materia (JURAN, CROSBY, DEMING, ISHIKAWA o FRIEDMAN) puesto que ya existen trabajos dedicados a esto, ver la tesis doctoral “Gestión Estratégica de la calidad” de EMILIO UREÑA LÓPEZ (1998:69,80), el libro “Gestión de Calidad” de MIGUEL UDAONDO DURÁN (1992:9,12), el libro “Gestión del Conocimiento y Calidad Total” de CARLOS BENAVIDES y CRISTINA QUINTANA (2003:115,127), o el libro sobre calidad en educación “Cómo transformar la educación en gestión de calidad” de FRANKLIN P. SCHARGEL (1997:XXVII), sino más bien, situar y contextualizar su uso en el marco del binomio economía-educación.

de mejorar la educación primaria y secundaria en los Estados Unidos” [el resaltado es nuestro] (BEYER, 1995: 437). Esta idea cobró vida en Chile, primero tras la privatización de la educación a partir del año 1980, sin consulta pública (REDONDO *et al*, 2003: 7) y posteriormente en el año 1988 tras la implementación de una política educativa que incluía el *voucher*, sistema que se ha mantenido hasta la actualidad. Por lo tanto, de acuerdo con FRIEDMAN y en definitiva con quienes instauraron este modelo político-educativo en Chile, el sistema *voucher* es la “única forma de mejorar” (que contiene implícito el concepto “calidad”) la educación, pues este sistema consiste en la “libertad” de elegir entre un establecimiento u otro: una libertad condicionada al juego de un sistema o mano invisible - de acuerdo con el viejo concepto de ADAM SMITH- que regula la educación de mercado. Esta libertad podría ser cuestionada debido a que posee un doble fondo pues, si bien los estudiantes son libres para elegir un establecimiento educativo en el cual estudiar, tal libertad está sujeta a su condición de persona cosificada, reducida a ser un “cupón” materializable en dinero, por lo que se produce de manera natural el fenómeno de la competencia entre establecimientos educacionales como lo explicitan AEDO/SAPELLI “El objetivo final buscado con esta competencia es promover una mayor *eficiencia y calidad* de los servicios educacionales entregados por dichos establecimientos” [las cursivas son nuestras] (AEDO/SAPELLI: 2001: 37), evento que rebaja en primer lugar, la condición del estudiante, de persona a “cupón” y en segundo lugar, la educación como un supuesto derecho a bien de consumo, en cuyo juego se advierten profundas desigualdades e inequidades, debido a la práctica competitiva que se genera a partir de este sistema.

Dado al modelo educativo chileno, que como hemos revisado, se encuentra fundamentado en la filosofía económica de FRIEDMAN, el término *calidad* se ha potenciado y sobredimensionado, ya que además del significado que soporta el término en sí mismo, y que como hemos señalado, se relaciona con la emisión de un juicio de valor, se le ha atribuido un significado extra, constituyéndose el enunciado “de calidad” en un acto de poder que emana de las instituciones estatales, políticas y económicas: en definitiva de los poderes hegemónicos. Un término que al mismo tiempo es utilizado por la mayoría de los actores involucrados en la problemática de la educación actual, sin advertir su real sentido o las implicancias que se observan a raíz del contexto en que se usa. El término entonces se ha cristalizado y naturalizado tanto dentro del contexto educativo, fundamentado en el sistema económico imperante, como también entre quienes luchan por una mejor educación.

En este sentido la palabra *calidad* funciona como un escudo de defensa, como un dispositivo de confiabilidad absoluta. El término *calidad* posee una suerte de inmunidad frente a su posible contrario, a su extremo polar, por lo que la frase “educación de calidad” se torna poderosa, invencible; una frase que no merece cuestionamientos. Al mismo tiempo que aparenta ser objetiva, convencionalizada en cuanto a su validación, en ella se esconden conceptos altamente subjetivos que más que representar una garantía dentro del contexto educativo, produce una distancia cada vez mayor en cuanto a las posibilidades de la educación equitativa e igualitaria que hoy se predica. Así, las calidades serán disímiles al estar condicionadas al nivel socioeconómico de cada individuo

que requiera educación. Finalmente habrá tantas calidades como mercados de consumidores que acepten los diferentes tipos de calidades de educación.

IV. REVISIÓN DEL TÉRMINO "CALIDAD" SEGÚN EL "INFORME DEL CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN" (JUNIO, 2006).

Uno de los grandes problemas que atraviesa al conflicto educativo en la actualidad creemos se encuentra en las bases de lo que se entiende por "calidad" y cómo dicho concepto se aplica a la realidad educativa. El problema es más complejo de lo que parece dado a que -como hemos revisado anteriormente- el término en cuestión presenta dificultades dentro de cualquier contexto y más aún dentro del ámbito educativo por ser la educación un bien intangible. Uno de los problemas de entrada es que el término no ha podido ser definido sino solamente referenciado de un modo global, sin ahondar ni precisar sobre dónde podría estar su centro y sus bordes. Al parecer no existe un consenso sobre su significado y como consecuencia esto afecta a su aplicabilidad.

Presentaremos a continuación algunos puntos abordados en el citado Informe que consideramos importantes para comprender la importancia del término y la forma en que se ha utilizado de manera oficial:

1. SE RECONOCE EL CARÁCTER MULTIFACÉTICO DEL CONCEPTO CALIDAD

Si bien el informe presenta un apartado sobre la calidad de la educación, consideramos se torna un terreno movedizo cuando se trata de definirla, en efecto no se logra en el informe citado. Sin embargo, sí se reconoce la subjetividad que posee el término pero al mismo tiempo se pretende desconocer que éste se encuentra vinculado a un modelo económico de mercado cuando se declara lo siguiente: "El consejo concuerda con el carácter multifacético del concepto de "calidad" de la educación, reconociendo que recibe distintos sentidos, según sea el ser humano y la sociedad que se sostenga...En Chile a veces se ha acentuado en demasía el concepto de la calidad en la educación bajo el paradigma del capital humano¹² vinculado al desarrollo económico. Esa

¹² ARONSON (2007), establece algunas diferencias sobre la teoría del capital humano de los años 1950 -1960 y la que se desarrolla a partir de 1980, en torno a la educación. En la primera se observa un tipo de educación instrumental basada en contenidos, mientras que la segunda, estaría más basada en competencias. Lo interesante es que la autora da cuenta que "La concepción educativa propugnada por la teoría del capital humano comenzó a disminuir su influencia al ritmo de la constatación de que el conjunto de certezas sustentadas a lo largo de casi tres décadas no se correspondía con las transformaciones reales. Ya en los años sesenta, diversos estudios [estudios que la autora cita en su trabajo] advirtieron acerca de dos debilidades: de una parte, la educación no producía los efectos del desarrollo económico esperados; además, se probó la exigua conexión entre formación y remuneraciones. Con ello, también se cuestionó la contribución de las instituciones educativas para remediar la disparidad de oportunidades sociales". Es curioso que en Chile se insista en avanzar, en materia educativa, con los paradigmas fallidos del capital humano, insostenibles en su aplicación pragmática, tras las

visión arriesga el peligro de ser unilateral. El consejo desea, en cambio, subrayar la necesidad de equilibrar ese punto de vista con un concepto de calidad asociado al desarrollo humano y orientado a las virtudes que son necesarias para la vida democrática y la ampliación de vínculos al interior de nuestra comunidad” (Informe de calidad: 87). Por una parte, a través de esta declaración pareciese que el consejo desea atenuar la relación de la palabra calidad con un concepto de desarrollo, cosa curiosa ya que la calidad como revisamos anteriormente se encuentra asociada justamente al desarrollo económico. Y por otra parte, al sostener que la calidad es un concepto relativo, dependiendo del ser humano y la sociedad a la cual se aplique, al parecer no existe tampoco un consenso sobre el tipo de sociedad o modelo de ciudadano que se pretende formar con la educación de calidad buscada. Creemos que se pierde el horizonte al mencionar que para el Consejo, lograr una educación de calidad consiste en potenciar el desarrollo humano orientado hacia las virtudes para la vida democrática y para lograr mayores vínculos dentro de la comunidad, esta declaración resulta bastante ambigua al no encontrar una mayor especificación que otorgue fundamentos sólidos a la relación entre los conceptos calidad-educación-educando.

En el informe se recomienda al MINEDUC definir ciertos indicadores de calidad mencionados como: cobertura, logros educativos, calidad de procesos educativos y financiamiento o inversión¹³. Llama la atención que se definan indicadores de calidad donde uno de éstos sea precisamente la calidad. En primer lugar, nos parece una falta de rigor cuando se utiliza el indicador y lo indicado como lo mismo, es decir, “se define definiendo”, lo que claramente demuestra un problema de lógica al tratar el concepto de calidad. En segundo lugar, podemos decir que se produce una tautología o si se quiere, en un lenguaje más común, se avanza circularmente, donde el inicio es el fin y el fin es el inicio, cuya metáfora es interesante tal vez en un ámbito estético, o místico, sin embargo, en términos lógicos y adscribiéndonos a una idea más bien wittgensteniana, la calidad al ser tratada aquí como sujeto y predicado, se la deja en un “espacio lógico” abierto a todas las posibilidades -idea de infinito o círculo- y por lo tanto a ninguna de ellas, produciéndose así una contradicción¹⁴.

La forma en que se aborda el concepto calidad es determinante para comprender las propuestas que se pretenden desde el Estado, sin embargo,

primeras experiencias de los años sesenta; hoy a 50 años de sus primeros signos de fracaso.

¹³ Informe en la sección “Los indicadores de la calidad de la educación”, p. 22

¹⁴ WITTEGSTEIN (1989) explica sus conceptos de tautología y contradicción estableciendo un paralelismo entre ambos conceptos, cuya vinculación es la anulación del estado lógico, situando esta problemática dentro del ámbito de la realidad -entendiendo que se trata de la realidad lógica- cuando declara que: “Tautología y contradicción no son figuras de la realidad. No representan ningún posible estado de cosas. En efecto, una permite todos los posibles estados de cosas; la otra, *ninguno*...La tautología deja a la realidad todo el espacio lógico -infinito-; la contradicción llena todo el espacio lógico y no deja a la realidad ni un punto. Ninguna de las dos pueden, pues, determinar de ningún modo a la realidad”. (*Tractatus*, 4.4611 y 4.463).

como no existe una visión clara de tal concepto, se hace bastante más difícil la tarea de lograr primero un consenso conceptual, para luego intervenir la realidad educativa en términos prácticos o viceversa. Vemos cómo, a través de estas contradicciones o tautologías presentadas anteriormente, el uso del lenguaje se transforma en un problema para lograr un significado conceptual eferente, pues se cree que al tratar el concepto *calidad*, se refiere a lo mismo, sin embargo el lenguaje aquí, es capaz de crear sentidos diversos.

2. NO EXISTE UN MECANISMO QUE ASEGURE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

La calidad dentro del informe, se trata en dos apartados: uno extenso, referido a la educación escolar, y otro breve, dedicado a la educación superior. En estos apartados se trata el tema del aseguramiento de la calidad en la educación.

Asegurar la calidad de un producto de consumo parece una tarea un tanto más fácil que asegurar la calidad en bienes o servicios, puesto que en el primer caso tal quehacer se lleva a cabo mediante una revisión, ya sea manual o mecánica, tangible, de los productos que saldrán al mercado, sin embargo, en materia educativa el problema radica justamente en la falta de un procedimiento que en definitiva haga posible asegurar la calidad, de modo que en el informe se determinó que: "una de las falencias del sistema educacional en Chile, según pudo constatar el consejo, es la carencia de un régimen de aseguramiento de la calidad" (Informe de calidad: 101).

Si bien, el informe admite que "en ciertas zonas -generalmente aisladas- donde no hay opciones para elegir, los apoderados deben conformarse con la oferta existente. Ante la situación actual de inexistencia de estándares de calidad y de subvención igual para todos, no hay mecanismos eficientes y efectivos para presionar por un mejoramiento de la calidad en dichas zonas" (Ibíd: 113). Vemos que el problema de las zonas aisladas es un aspecto a considerar dentro del aseguramiento de la calidad. Problema que limita la elección de los padres de poder escoger un establecimiento educativo para sus hijos. No obstante, consideramos que existe una limitación de mayor envergadura que obedece, no solamente a una cuestión geográfica y de elección, sino principalmente a un problema de acceso por motivos económicos, hecho que generaliza el problema de acceso a una "educación de calidad" a más familias chilenas, independientemente de su condición territorial. Es interesante notar que el informe considera que el Estado debe asegurar "la posibilidad de los padres de "escoger" [el resaltado en nuestro] el [establecimiento] que juzguen mejor para sus hijos" (Ibíd: 113), una posibilidad condicionada a lo que idealmente se pretende, pero la elección y el juicio de los padres muchas veces no puede darse, pues por mucho que ellos "deseen escoger" un establecimiento de calidad para sus hijos y el Estado les asegure que existen dichos establecimientos, estos simplemente no pueden pagarlos. Por tanto, vemos que el problema sustancial no es tanto una cuestión de elección o de falta de opciones, más aún en el caso de las zonas rurales, sino que se constituye en un problema que

obedece a una cuestión económica. Es así como, y a guisa de ejemplo, citamos un estudio que revisa los fundamentos del sistema educativo que hoy tenemos en Chile, poniendo énfasis en la desigualdad observada justamente en sectores rurales "Nuestro país ha tomado el desafío de aceptar la proposición del Banco Mundial, al considerar como prioridad invertir en capital humano y que fue acentuada a comienzos de la década de los 90 cuando Chile recuperó su democracia, prestando mayor atención hacia la focalización en las mejoras de la calidad del proceso educativo. Esta posibilidad nos permite reconocer que la mayor inequidad radica en las mayores dificultades que presenta el sector rural, en donde, además los resultados educativos se traducen en una desventaja asociada a mayores grados de vulnerabilidad social" (MIRANDA/ARAYA, 2003:29)

3. EL CONCEPTO CALIDAD SE REFERENCIA DESDE CONTEXTOS FORÁNEOS

Dentro del Informe existe una tendencia a tomar como base ejemplos de realidades educativas extranjeras, ya sea como modelo o de manera conceptual, con el objetivo de articular un fundamento que permita su aplicación al caso chileno¹⁵, sin embargo, creemos que los estudios extranjeros se pueden tomar solamente como un referente dentro de un estudio técnico o especializado de la materia, o bien para establecer comparaciones en un contexto particular, pero en ningún caso, dichas realidades podrían aplicarse a Chile de igual modo como se llevan a cabo en tales países, dado a las significativas diferencias sociales, políticas, económicas y culturales que claramente se presentan entre nuestro país y otros lugares. Aún aquí mismo en Chile, no puede aplicarse solamente un modelo educativo con conceptualización unívoca para todas las regiones nacionales, dado a la heterogeneidad existente, pues con mayor razón, tratándose de los modelos extranjeros, como ejemplo de ello podemos citar el caso de la Reforma Educativa similar a la de España que se llevó a cabo en Chile. Aunque DONOSO (2004:118) considera que la Reforma Educativa chilena no es similar a la española, sino que la entiende dentro de un contexto de proximidad, dado a ciertas diferencias que la española presenta con respecto a la nuestra¹⁶, no obstante, vamos al hecho de implementar copias de modelos foráneos y no haberse atrevido a crear, de acuerdo a las necesidades, problemas y situación específica, una propuesta de Reforma Educativa con bases epistemológicas propias, con diseños que rescaten

¹⁵ Vid. Informe de calidad: 83, 87, 89, 91, 92.

¹⁶ DONOSO dice que: "Algunas de sus principales diferencias radican en que la reforma española tuvo un período inicial mucho más prolongado que la chilena y otra, muy importante es que la reforma española se centra y refuerza el rol de escuela pública y con una profesionalización mucho más consciente que el caso chileno" (DONOSO, 2004:118). Finalmente lo que se emuló de la reforma española, fue el cambio en los aspectos curriculares que estaban centrados en un enfoque conductista, por uno de corte más constructivista, sin embargo, dicha base epistemológica, no presenta novedad, pues el constructivismo fue, a su vez, tomado dentro el sistema español. Quizás no era necesario, imitar todo un sistema de reforma educativa foránea, ya que en definitiva, la fuente epistemológica era el soporte del cambio.

la referencia del caso chileno y que en definitiva pudiesen atender a la realidad socio-cultural local.

Creemos que este particular fenómeno se lleva a cabo debido a la carencia de identidad, a la falta de una asunción desde la propia realidad país y la problemática educativa específica que debería tratarse de manera directa. Fenómeno que puede explicarse, quizás por la actitud sesgada y majadera de la cúpula chilena, de simular ser algo que no se es, esa idea de considerar lo foráneo como sinónimo de "superior", como también las ansias de lograr ser un país "desarrollado", participar de la globalización, figurar en los tratados de comercio, ser punta en cuanto al uso de la tecnología, creyendo que de ese modo se construirá un mejor país o se avanzará en materia educativa. La verdad es que la mirada se pierde cuando se recurre a la copia, pues se fuerzan las herencias culturales, las prácticas sociales, en definitiva, se superponen dos realidades, formándose una tensión socio-cultural¹⁷ (CASTILLO, 2003) cuyo resultado, en muchos casos se puede observar en el descontento social manifestado en movimientos sociales como los mencionados en este estudio.

4. ASIMETRÍA ENTRE LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA (DELEGACIÓN ADMINISTRATIVA) Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN (BÁSICA Y MEDIA)

El Consejo asume la existencia de una "asimetría entre la libertad enseñanza y el derecho a la educación en la medida en que este último está concebido como un acceso a un sistema gratuito sin referencia alguna a la calidad" (Informe de calidad: 63). La asimetría diagnosticada por el consejo, se puede notar en el desequilibrio entre la libertad de enseñanza y la exigencia del derecho a una educación gratuita¹⁸, es decir, en la amplia facultad para abrir e inaugurar colegios sin que exista un parámetro de "calidad", en este sentido se vulnera el derecho hacia quienes deben optar u optan por un sistema gratuito, quedando desprotegidos de toda regulación en esta materia.

El problema de la delegación administrativa de la educación a privados por parte del Estado potencia la indefensión de los educandos, pues no existe una responsabilidad directa por parte de éste de otorgar las garantías educativas requeridas. El Informe nuevamente presenta una contradicción cuando intenta conciliar dos visiones; por un lado que el Estado otorgue educación gratuita y al mismo tiempo que pueda esto ser posible a través de terceros cuando declara lo siguiente: "El Consejo sugiere instituir el derecho fundamental a una educación gratuita y de calidad. Un derecho como ese -hoy en día inexistente en nuestro orden constitucional- supone dotar a los ciudadanos de la facultad de exigir del Estado, que asegure por sí, o a través de terceros una prestación de calidad mínima previamente establecida" (Ibíd.: 64).

¹⁷ Para el autor "Ambas realidades coexisten, sin embargo hay una superposición de estratos culturales que se anulan" (CASTILLO, 2003:12)

¹⁸ Se entiende que hoy esto es posible parcialmente en la educación pre-básica, básica y media. (Informe de calidad:63)

De acuerdo con lo consignado en el informe, el Consejo advierte el problema de que en Chile no existe una educación gratuita y de calidad. Problema que creemos se debería específicamente a que es deber del Estado dotar de una educación. Sin embargo, como también está contemplado que ésta puede ser otorgada por terceros, consideramos, se pierde la responsabilidad del Estado y más aún, como señalábamos en el punto anterior, debido a la falta de un mecanismo que asegure y/o fiscalice que la educación que se imparta sea de una calidad previamente establecida. Pareciera ser que cuando el Estado delega a terceros, pierde protagonismo, tanto en la dotación de ésta, como en la exigencia de una educación de calidad, de modo que, y tras este mecanismo, se encuentra atado como para avanzar algunos pasos más.

V. REVISIÓN DEL CONCEPTO CALIDAD A PARTIR DEL DOCUMENTO: "POLÍTICAS Y PROPUESTAS DE ACCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN CHILENA" (AGOSTO, 2011).

Mientras escribíamos este artículo, se elaboró un documento que emanó del gobierno del presidente Sebastián Piñera, donde se ha intentado responder a las demandas del actual movimiento estudiantil. Se trata de un documento propositivo, en que se realizan mínimas modificaciones en comparación con el espíritu del Informe del 2006 citado anteriormente. El objetivo del documento se visualiza como una respuesta a las demandas de los estudiantes a raíz de dicho movimiento. Sin embargo, éste no aceptó lo propuesto en el documento, por no referirse de manera específica a cada una de las demandas expuestas. No obstante, revisaremos de qué manera se trata el concepto de calidad en la educación en este documento y compararemos sucintamente el actual documento con el Informe anterior.

1. FALTA DE RIGOR EN CUANTO AL USO DEL TÉRMINO CALIDAD

La tónica de este documento se halla matizada por la falta de rigor en el tratamiento de las propuestas, tal como se señalara en el informe citado anteriormente, como ejemplo de ello, se puede notar una gran contradicción o quizás una falta de rigurosidad en cómo se trata el concepto calidad en el documento, pues se asiente en que no existen mecanismos que aseguren la calidad de la educación en Chile, sin embargo al mismo tiempo y en el contexto de promover un sistema mixto de provisión de educación -coexistencia de educación pública y privada en todos sus niveles- se afirma de manera curiosa que "este modelo ha generado un creciente aporte en cobertura, calidad, equidad y movilidad social" (Íbid.:3). Si no existe un mecanismo de aseguramiento de la calidad, ¿cómo puede afirmarse que ha habido un creciente aporte en cuanto a calidad?

2. SIMILARES CONDICIONES DE CUESTIONES EDUCATIVAS, LLAMADOS EN EL DOCUMENTO, "VALORES FUNDAMENTALES" EN RELACIÓN CON EL INFORME ANTERIOR

En el documento se exponen cuestiones de carácter básico que no aportan solución a los problemas de fondo expuestos desde el movimiento del 2006 y que se han presentado nuevamente por el movimiento estudiantil (2011), problemas de fondo tales como la gratuidad de la educación superior, el aumento de aportes basales a la educación universitaria, la des-municipalización de los colegios, el acceso a la educación. Es así como el citado documento, se pronuncia sobre los siguientes aspectos:

- Se señala que los niños y jóvenes tengan derecho a "acceder" a una educación de calidad según sus méritos y esfuerzos. Aquí se nota una desprotección por parte del Estado, quien es, en definitiva, quien debiese velar por una educación de calidad y no que ésta se otorgue según los méritos o los esfuerzos, ya que esto no ayuda a la equidad educativa. De modo que los estudiantes más pobres son quienes deben esforzarse y tener méritos, mientras que los estudiantes de la clase alta, no necesitan de méritos ni esfuerzos, pues ya traen consigo un nivel socio-económico determinado que les sirve de piso para el acceso educativo, por lo que, para éstos, la educación está prácticamente asegurada. En este caso no aplicarían las categorías del esfuerzo ni el mérito, de manera que el documento presenta aquí una falla de visión y de concepto que se traspasa a la práctica.
- El documento mantiene la idea de la libertad de enseñanza, lo cual nos parece bien, si se regulara de alguna forma, sin embargo, es un paraguas para amparar la administración de colegios de forma desmedida, muchas a veces a personas no aptas, tanto en cuanto a su idoneidad y cualificación para administrar colegios, como a sus pretensiones personales, es decir, individuos que además de no tener estudios con bases pedagógicas, tienen motivaciones dirigidas hacia el lucro, pues el sistema económico valida la actividad de la educación como una empresa o negocio.
- De igual modo se mantiene la idea de que existe libertad para escoger entre diferentes colegios o universidades y junto a ello, los modelos educativos ofrecidos por dichas instituciones, sin embargo, como ya se ha discutido, esta idea de libertad posee una doble cara, pues no es tal, sino que pasa por una cuestión netamente económica.
- Se mantiene también la idea de la competencia mercantil cuando se expone que: "Permite, la libre creación y mantención de establecimientos; incentiva en éstos alcanzar buenos resultados" (*Políticas y propuestas, 2011:3*). Estos buenos resultados, por supuesto

son cuantitativos (SIMCE¹⁹), en los que se valida un sistema de medición de la educación, potenciando la competitividad entre establecimientos, donde dicha medición, además, presenta grandes fallas sobre todo en cuanto a la inclusión evaluativa de las aptitudes artísticas, creativas, críticas y humanas.

- Se expone que: “El estado debe aumentar gradualmente su aporte a los programas de becas y créditos” (Ibíd.: 4), sin explicar de qué forma, cuando, cómo, etc. Idea que remite, por un lado, a continuar con el actual endeudamiento masivo, y por otro, a soslayar la propuesta por parte del movimiento estudiantil, de otorgar una educación gratuita.
- Uno de los aspectos modificados en el Documento del Presidente Sebastián Piñera, fue el que dice relación con el cambio constitucional²⁰, pues anteriormente la educación no era un derecho consagrado en la Constitución, sino que, el derecho a la educación en términos legales estaba orientado más bien a la libertad de enseñar como actividad empresarial, más que al derecho de ser educado. Sin embargo esto ahora ha sido modificado al consagrar, este derecho, al menos en la Constitución chilena.
- Otros de los aspectos que se mencionan en este apartado es la gratuidad de la educación pre-escolar hasta la enseñanza media, sin embargo, nada se dice sobre la educación superior en este sentido. Además se mantiene la idea de validar el endeudamiento a través de créditos.
- Sobre la propuesta sobre la desmunicipalización de los establecimientos, la idea es contar con un nuevo sistema de administración de colegios, como “Instituciones Públicas Autónomas”, sin embargo, no se explica qué instituciones serían éstas, solamente se entregan las características deseables y en ningún caso se presenta al Estado como principal responsable de administrar éstos asuntos, de manera que se continuaría con una administración delegada.

3. LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

Los organismos gubernamentales que han trabajado intentando sistematizar, de algún modo, las estrategias relacionadas con el problema

¹⁹ Instrumento de evaluación chileno cuyas siglas significan Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

²⁰ La reforma constitucional sobre estos aspectos según el documento, será ingresada al Congreso Nacional, dentro de los próximos 60 días –considerando que el documento tiene como fecha el 1° de agosto, 2011.

de la calidad en la educación chilena, se han centrado en cuatro aspectos fundamentales que detallaremos a continuación:

a. Organismos fiscalizadores y asesores de calidad

Dentro de la propuesta del cambio constitucional se menciona que es el Estado quien debe velar por una "educación de calidad", hecho que se pretende llevar a cabo, principalmente a través de agencias fiscalizadoras como la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad de Educación, que si bien aún estos organismos se estiman en proyectos, llama la atención que estos tópicos sean tratados dentro de entidades no estatales o fundaciones que en definitiva sirven de apoyo a iniciativas relacionadas con la calidad educativa. Dichas iniciativas se llevan a cabo siempre desde el mismo paradigma: el desarrollo y el progreso de la educación como empresa y negocio, adscrita a referentes de competitividad. El problema que vemos aquí no es el acto de fiscalizar, sino, la ideología que hay detrás de estas iniciativas.

Como ejemplo, se puede mencionar a Fundación Chile, una fundación sin fines de lucro que tiene como objetivo dentro de su misión "introducir innovaciones de alto impacto y potenciar el capital humano para aumentar la competitividad de Chile"... "desarrollando soluciones innovadoras para el sistema productivo y para el sistema escolar"²¹. Esta fundación cuenta con una gama de asesorías en diversos ámbitos empresariales y dentro del área educativa como Educarchile. Todas estas áreas de asesoría se hallan dentro del mismo concepto empresarial, siendo, al menos la educación una realidad totalmente distinta. Otro ejemplo es Chile Calidad, una organización que pretende enfrentar los desafíos de competitividad nacional tanto en instituciones privadas como públicas, incluyendo el área educativa. Podemos mencionar también a Chile 2020, quienes se presentan como una fundación que "tiene como objetivo único la educación en sus diversos aspectos, incluyendo entre otros, la calidad, la equidad, carrera docente... Asimismo, se cuenta entre sus fines, impartir educación, enseñanza, instrucción, capacitación o asistencia técnica, sobre docencia, política educativa o cualquier otro tema ligado a la educación..."²² Lo que llama la atención y a la vez nos parece peligroso, es que quienes desarrollan estas iniciativas y ofrecen orientar sobre educación, no son organismos que cuentan con expertos en el ámbito educativo ni pedagógico, pues la mayoría de sus colaboradores no han sido profesores de aula, ni conocen la realidad educativa *in situ*, sino que sus experticias corresponden, más bien, a áreas empresariales, razón por la cual sus soluciones se manifiestan en potenciar aspectos relacionados con la gestión, economía y negocios, dejando de lado los reales problemas que se presentan en el contexto social chileno.

²¹ Vid. <http://www.fundacionchile.com/casos-de-exito/educarchile-cl/>, fecha de visita: 21/11/2011.

²² Vid. <http://www.educacion2020.cl>, fecha de visita: 20/11/2011.

b. La prueba SIMCE

La prueba SIMCE²³ pretende fijar un estándar de calidad a través de números, de cifras, de un cálculo frío. Lo que ocurre en este caso es un fenómeno deshumanizador del proceso de aprendizaje de un sujeto vivo y complejo. A través del SIMCE se intenta medir la calidad de la educación, sin embargo tras esta forma de medida, el proceso educativo sólo se reduce a un número o un puntaje numérico, el que pretende servir de referente y en definitiva determinar si un colegio es de buena o mala calidad. Lo que aquí sucede es que la medición apunta más bien al producto y no al proceso, ni las condiciones de aprendizaje de los estudiantes. Condiciones que no son tomadas en cuenta al aplicar estos instrumentos de medición, pues no se busca atender a la situación particular de los establecimientos educacionales según su lugar geográfico, nivel social, conductas de entrada, etc. Si se reflexiona de manera simple sobre este hecho, se podrá notar que resulta un tanto arbitrario establecer un parámetro de calidad nacional, cuando en realidad existe tanta diversidad de escenarios pedagógicos, de realidades culturales, de capitales culturales, por lo que se torna casi imposible que el SIMCE sea una medida alcanzable para muchos colegios de Chile.

Nos parece que las pruebas son necesarias para medir si los alumnos han logrado ciertas destrezas o habilidades o si han logrado los objetivos de aprendizaje propuestos, esto no se constituye en un problema, pues aplicar una prueba es una actividad que los docentes realizan permanentemente y la prueba SIMCE es bastante similar a un instrumento utilizado en la cotidianeidad académica de los estudiantes. El problema ocurre cuando se le atribuye el status de "calidad" tras los aciertos de esta prueba, pues toda la subjetividad y complejidad que soporta el término calidad ha sido reducida a un instrumento de medición, el que ha sido "validado" y elevado a una categoría suprema, pero que presenta vacíos en cuanto a los procesos de aprendizaje continuos del alumnado. Si bien, los altos puntajes de la prueba SIMCE son sinónimo de que un colegio es efectivamente de calidad, no existe una categoría para medir aquello que el alumno aprende a través de la interacción, la socialización, el currículum oculto, etc. El SIMCE por tanto, potencia la medición en cuanto al desarrollo verbal y lógico-

²³ Según el MINEDUC refiriendo a la prueba SIMCE considera que: "Su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes áreas del aprendizaje del Currículum Nacional y relacionando estos desempeños en el contexto escolar y social en que aprenden" MINEDUC, *Resultados para Docentes y Directivos SIMCE, 2º Segundo Medio*, 2010, pp. 5. Aunque se asegura una relación del desempeño de los estudiantes con el contexto escolar y social, nos parece que el énfasis está puesto en el resultado final más que en establecer una relación con los contextos expresados. Por otra parte, las "diferentes áreas" que se mencionan se pueden resumir en dos: lógico-matemática y lenguaje.

matemático, pero no otros tan o más importantes como lo son el crítico, creativo o reflexivo.

c. Las evaluaciones docentes

- La prueba *Inicia*

La prueba *Inicia* se encuentra dentro del Programa para el Fomento de la Calidad de la Formación Inicial Docente y tiene como objetivo, evaluar a los egresados de pedagogías con el objetivo de medir conocimientos sobre las disciplinas que impartirán, conocimientos de educación, pedagogía y didáctica, competencias básicas de comunicación escrita y habilidades en el uso de Tecnologías de Información y Comunicación (Tics) que éstos tienen al momento en que inician sus actividades docentes²⁴. El problema que se presenta respecto de esta evaluación es que el instrumento se transforma en un estándar del conocimiento tanto pedagógico como de especialidad. En este sentido se le agrega todo el peso y valor de transformar esta prueba en el ejemplo contundente de calidad, es decir, se le asigna la total responsabilidad de medir cualificación, siendo éste un instrumento de tipo cuantitativo; un instrumento construido con preguntas cerradas. Por otra parte, se evalúa al estudiante, asignándole toda la carga a él como futuro profesional junto a la Institución que le otorgó el título de educador. Sin embargo, ese futuro educador a su vez fue educado por otro docente y se formó en una institución validada por el sistema que hoy rige la educación chilena. Por lo tanto, nos parece que el problema tiene que ver con el sistema que permitió, a través de las leyes del mercado, a esas Instituciones a impartir un tipo de enseñanza y egresar de sus aulas a esos profesionales. Por esta razón, al parecer existe una gran responsabilidad por parte de los estamentos que han validado el sistema educativo que hoy tenemos. Así, los estudiantes que salen mal evaluados tras rendir la prueba *Inicia*, son el reflejo de un modelo educativo que presenta grandes falencias. Muchas de estas instituciones superiores no cumplen con profesionales preparados, no cuentan con una adecuada infraestructura, no disponen de recursos elementales para el aprendizaje de sus estudiantes como bibliotecas, laboratorios, salas de lecturas, de ensayo, etc. Por lo tanto, la prueba *Inicia* es un instrumento que mide y sanciona al profesional recién egresado. No obstante, esos profesionales no se formaron así mismos, sino que fueron aprobados por profesionales universitarios para llegar a la instancia de egresados, donde durante su proceso de formación las evaluaciones fueron manejadas por sus profesores y no por ellos mismos.

²⁴ Vid.

http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=41&id_seccion=3117&id_contenido=12964, fecha de visita 20/11/2011.

- La Evaluación Docente

La Evaluación Docente está amparada bajo la ley 19.961 promulgada el 9 de agosto de 2004. A esta ley se han ido sumando diferentes documentos relacionados con los alcances de su objetivo, como el Reglamento sobre Evaluación Docente (Decreto N° 192 de Educación del 30 de agosto de 2004), la Ley 19.997, promulgada el 14 de enero de 2005, que modifica la ley 19.961 respecto de la puesta en marcha de algunos artículos. La Ley 20.158 promulgada el 27 de 2006 que incluye ciertas modificaciones sobre los períodos de postulación referidos a la Asignación Variable por Desempeño Individual (para docentes que presentan renuncia anticipada e irrevocable por jubilación). Y por último, la Ley 20.511 del 8 de febrero de 2011, que incluye modificaciones sobre las consecuencias para los docentes que alcancen un nivel de evaluación determinada, como también se establecen las implicancias para los docentes que se nieguen a ser evaluados²⁵.

La Evaluación Docente, fue pensada como una instancia demostrativa que indique los niveles evaluativos de un docente en cuanto al ejercicio de su profesión. Dicha evaluación se puede resumir mediante cuatro instrumentos:

- Portafolio: es un documento donde el docente evidencia su mejor práctica pedagógica, incluyendo la grabación de una clase por parte de un agente externo.
- Pauta de autoevaluación: en base a preguntas el docente se evalúa y al mismo tiempo, reflexiona sobre su quehacer pedagógico.
- Entrevista por un Evaluador par: un profesional par evalúa al docente en cuanto a la práctica de su profesión.
- Informes de Referencia de Terceros: se elabora un informe por parte de los superiores jerárquicos (Director, Jefe de U.T.P.) sobre la práctica docente.

Sobre el tema del Portafolio, consideramos que resumir la práctica docente en un documento que sirva como fuente testimonial, arriesga la credibilidad del ejercicio del docente, pues existen diferentes variables que podrían relacionarse con un mal o buen portafolio. Por un lado, puede que un docente haya sido un buen profesor, pero que no haya hecho bien el portafolio, y por otro, existe la posibilidad de falsear el contenido de éste, pues no hay una fiscalización de que haya sido el docente quien lo haya confeccionado personalmente²⁶.

²⁵ Vid. http://www.docentemas.cl/dm01_marcolegal.php, fecha de visita 10/11/2011.

²⁶ En la WEB se puede encontrar ofertas de una cantidad de dinero que se cobra por confeccionar o prestar asesorías a docentes y obtener una calificación de "destacado" en la evaluación docente. Visitar en: <http://rie.cl/?a=97456>

Si pensamos en la grabación de la clase como demostración de la práctica docente y como se trata de una sola instancia, se puede advertir nuevamente variables que podrían tener incidencia en la evaluación, como por ejemplo, que el docente ese día se encuentre enfermo o que los estudiantes tengan una mala recepción de la clase, o por el contrario, que el docente haga una clase espectacular, solamente ese día, para demostrar sus dotes profesionales, con lo que, en ambas situaciones se hace difícil lograr un grado de objetividad, pues la grabación, en este caso no se presta para notar la existencia de una sistematicidad en la práctica pedagógica. De este modo, una sola clase no podría juzgarse como prueba del ejercicio del docente evaluado.

Con respecto a la Pauta de Autoevaluación, en realidad, es la instancia del docente para sobresalir evaluándose así mismo, por lo tanto, juegan aquí los criterios éticos del docente al contestar la pauta.

Tal vez la sección más objetiva podría ser la del Par Evaluador, pues se lleva a cabo por un agente externo, desconocido por el docente evaluando, lo que no debería condicionar la instancia del proceso evaluativo.

Por último, el Informe de Evaluación de los superiores jerárquicos del docente evaluando, no debería estar sujeto a alguna manipulación y debería ser altamente objetivo, sin embargo, tales criterios, no pueden ser del todo confiables. En este caso, depende principalmente de la veracidad y ética de él o los directivos que evalúan al docente.

Lo que ocurre con las evaluaciones docentes, en general, es que invalidan o ponen en duda toda la enseñanza impartida por las diferentes Instituciones Superiores y sus docentes, nos parece que las medidas de calidad podrían partir por cautelar la Formación Inicial Docente durante sus procesos, más que solamente al final de éste, pues el ser docente es una carrera que se construye a lo largo de la formación profesional. Por lo tanto, consideramos que la clave de dicha cautela estaría justamente antes que los futuros docentes se enfrenten al mundo laboral. De la misma forma, consideramos oportuno cautelar las condiciones de las Instituciones Superiores que imparten las pedagogías, en cuanto a cómo se lleva a cabo la "enseñanza para la enseñanza". Pues muchas veces los procesos de acreditación para la calidad de Instituciones de Enseñanza Superior, se basan en cuestiones generales o bien, muy técnicas, pero no en cuestiones específicas de enseñanza y metodología pedagógica.

Sobre el tema de la Evaluación Docente, consideramos pertinente el objetivo de ésta, sin embargo, la forma en cómo se realiza, tal como revisamos más arriba, puede presentar algunos desaciertos, que quizás no fueron contemplados por quienes construyeron el diseño de dicha evaluación. Y por último, si se va a evaluar a los profesionales, una vez siendo profesionales, ¿debiese existir una evaluación para médicos,

abogados, ingenieros, dentistas, arquitectos? ¿O esto podría ser una señal de que algo pasa con la formación universitaria chilena en general?

d. El uso de tecnología

De acuerdo con el pensamiento occidental, basado en los postulados de la Ilustración, y de modo más específico, en el positivismo como pensamiento justificador del desarrollo y legitimador de la segunda revolución industrial, es que se ha considerado que el uso de la tecnología es sinónimo de desarrollo, de progreso, el que debe ir *in crescendo* para que los países logren situarse en una mejor posición dentro de los círculos económicos y de poder, dejando fuera de estas categorías a todas aquellas prácticas económicas o culturales (artesanía, trueque, rituales, sabiduría popular, etc.) que no se adscriban a las bases del denominado progreso o desarrollo. Es así como, entonces, una de las bases del sistema económico actual, es el incremento de la tecnología y su uso dentro de todos los estamentos de la sociedad, incluyendo la educación.

La tecnología dentro del sistema educativo chileno no ha sido dejada al margen del modelo económico actual, pues siempre se están realizando nuevas implementaciones dentro de esta área. El problema, tal vez, no es la tecnología en sí misma, sino más bien cómo ésta se ha visualizado, pues se ha integrado como un fin y no como un medio para lograr un objetivo determinado.

Como ejemplo de esto, podemos citar la implementación de programas como el MECE²⁷, donde se pretende otorgar calidad a través del incremento de implementación tecnológica en establecimientos con vulnerabilidad. Nos parece que existe un problema de fondo que no se alcanza a vislumbrar y por lo mismo, es pertinente revisar la base del proyecto educativo a nivel país que se pretende, pues al parecer este aspecto no está claro. Si bien la tecnología es una herramienta dentro de las instancias educativas, en ningún caso el incremento de tecnología podría dar solución los problemas de inequidad cultural y social en el sistema chileno, los problemas de la educación en Chile, como hemos revisado, son mucho más complejos, por lo que, creemos que no se puede asociar, tanto la tecnología o los proyectos que la incluyan, con equidad y calidad de modo directo como se pretende a través de los objetivos del programa MECE. Dicho de otro modo, no se puede visualizar una relación de proporcionalidad directa y única, entre el incremento de tecnología y el nivel educacional.

²⁷ MECE, (Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación) Este programa del gobierno "busca introducir mejoramientos e innovaciones en las prácticas pedagógicas con la finalidad de mejorar la calidad de los insumos, procesos y resultados del sistema escolar chileno y la equidad de su distribución y acceso". En <http://www.c5.cl/cz/html/mece.html>, fecha de visita: 20/11/2011.

VI. REFLEXIONES FINALES

Como pudimos apreciar, el problema de la calidad en materia educativa ocurre a partir del fenómeno propio del sistema neoliberal adoptado en Chile, que incluye la competencia del mercado como lo señala Redondo: "La centralidad otorgada a la educación se efectuó de acuerdo a la concepción de "mercado educativo" establecida en el sistema" (REDONDO: 2001: 9). La calidad y su conceptualización entonces no representan un problema inherente a la educación, sino uno que obedece al tipo de modelo económico que se ha adoptado. Pensemos que si se considerara que ésta es un derecho y no un bien de consumo, no habría calidad ni calidades posibles, sino solamente educación, en cuyo valor se debería hallar de manera sustancial la garantía de tal derecho y no sería necesario recurrir al aditamento "calidad". Sin embargo, dado a la ausencia de concebir a ésta como un derecho, se ha hecho necesario crear organismos que ejerzan la función de realizar controles sobre la calidad de la educación chilena.

En el mercado de la educación chilena ocurre una competencia desleal, desregulada, en que, frente al abanico de posibilidades de establecimientos educacionales, los ciudadanos pueden optar por establecimientos tan disímiles, tan diversos, donde la educación pública es una posibilidad más. Tras esta realidad, vemos que el Estado no se ha hecho cargo de los problemas de la educación, dado a la privatización de que ha sido objeto, en cuyo contexto pareciera ser que se regula así misma mediante las leyes del mercado, sin un aparato fiscalizador que emane del propio Estado y no de organismos con ideologías económicas y de mercado. Por lo que, en lugar de contar con un estado paternalista, preocupado por los problemas de desigualdad educativa, éste se evade de toda responsabilidad.

Por otro lado, los matices presentes en el término *calidad*, no pueden ser traspasados al ámbito educativo, pues si se considera que la educación es un derecho, los derechos en cuanto ejercicio de titularidad de una prerrogativa, no son graduables ni ponderados según calidad alguna, ninguna porción de ese derecho puede ser calificado como una porción de calidad, como más o menos calidad, porque con ello se diría que se tiene más o menos derecho, lo cual es un absurdo. Se tiene, por ejemplo, una mejor o menor calidad de aire, pero no se tiene un mejor o peor derecho a vivir en un ambiente libre de contaminación. El derecho no es fraccionable ni susceptible de ser calificado según calidad alguna. Lo mismo ocurre con la educación, concebido como un derecho.

La pregunta que surge entonces es ¿pueden o deben los estándares de la libertad del mercado, traspasar los derechos constitucionales de los ciudadanos?

Después de revisar las declaraciones de los documentos emanados del Poder Ejecutivo junto con las revisiones conceptuales, surge la necesidad de

formular preguntas como ¿Es posible una educación de “calidad” desligada del modelo económico que la rige? ¿Es posible una educación de “calidad y equidad” dentro de un sistema severo de competitividad? ¿Es posible una educación de “calidad” existiendo grandes diferencias de capital cultural entre sus actores educandos? ¿Es posible una educación de “calidad” sin definir previamente lo que es calidad en términos locales, sin recurrir a definiciones foráneas, ya sea de organismos como también de realidades extranjeras? ¿Cómo podría determinarse la calidad de un proceso tan complejo como lo es la educación que involucra a tantos momentos, factores y actores? ¿Puede hablarse de calidad, cuando la educación es un derecho, y todo derecho constitucional y ciudadano, no admite que se hable de él en términos cualitativos, como de mejor o peor derecho?

Otra reflexión es la que podemos hacer desde las prácticas jerárquicas, al suponer que no existe una aceptación por parte de las autoridades e instituciones en general, a considerar que los síntomas que se presentan hoy en la educación chilena, estarían relacionados con el tipo de modelo económico adoptado y junto a ello, las coyunturas políticas antidemocráticas y antiparticipativas en que se gestó dicho modelo, hecho que muestra en definitiva, las carencias de un sistema que avanza hacia la desigualdad, el desequilibrio, la inequidad social y cultural. Por lo tanto, mientras no exista una profunda reflexión en torno a estos tópicos y se comprenda la educación como un derecho y no como un “bien de consumo” como se ha declarado, no puede haber avances sustanciales de cambio. No se puede continuar en el mismo modelo educativo de libre mercado y a la vez pretender una educación justa y de igualdad, al menos en países latinoamericanos como el nuestro, pues las circunstancias de desigualdad parecen mucho mayores que en países del primer mundo. Mientras se intente y persiga una “educación de calidad” (entendida ésta bajo los paradigmas neoliberales) no puede ser posible al mismo tiempo pretender igualdad, por lo que estaríamos frente a una tautología, no solamente sintáctica sino también empírica, de ahí que el problema de la calidad se relacione con la praxis educativa de sus propios postulados neoliberales. Así, las distancias que separan calidad e igualdad resultan abismales, pues es paradójico suponer que habiendo una gran posibilidad de tipos de educación -porque el mercado los regula libremente- pueda existir al mismo tiempo “calidad, igualdad y equidad”.

Si el término calidad, como hemos revisado anteriormente, ya pertenece al modelo económico neoliberal o ha sido utilizado en este contexto, surge también la interrogante que permite el cuestionamiento de la asociación calidad – educación, y sobre lo mismo, plantear la posibilidad de una nueva conceptualización que sustituya el vocablo *calidad* y que permita de algún modo, reunir en otro concepto lo que llamamos hoy *calidad*, para lo cual quizás habría que crear un nuevo concepto que responda específicamente a las necesidades dentro del ámbito educativo. Consideramos entonces, que al desechar el término *calidad* de la educación, admitiríamos así que ésta es un derecho que no admite cualificaciones, puesto que entendemos que, o se educa a alguien o no se educa, si alguien se educa “mal” es porque no se está

educando, tal vez se está impartiendo conocimientos, tal vez se está instruyendo, pero no educando.



Bibliografía

- AEDO, Cristian/SAPELLLI, Claudio (2001), "El sistema de Vouchers en Educación una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile", En *Estudios Públicos*, 82 (otoño), pp. 36-82.
- ARISTÓTELES, *Metafísica*, [trad. HERNÁN ZUCCHI], Debolsillo, Buenos Aires, 2004.
- ARONSON, Paulina Perla, "El retorno de la teoría del capital humano", en *Fundamentos en Humanidades*, Universidad de San Luis, Argentina, Vol. VIII (16/2007) pp. 9-26.
- BEYER, Harald (1995), "Selección de Escritos Políticos y Económicos de Milton Friedman", *Estudios Públicos*, 60 (primavera), pp. 431-484.
- CASTILLO, F. Gabriel (2003), "Las estéticas Nocturnas. Ensayo republicano y representación cultural en Chile e Iberoamérica", Instituto de Estética, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- CROSBY, Philip (1995), "Quality without tears", First McGraw-Hill, paperback edition, Nueva York, USA.
- DONOSO, *Estudios Pedagógicos* (2004), Vol. XXXI, N°1, Universidad Austral de Chile, Pp. 113-135.
- DEMING, W. Edward (1989), "Calidad, productividad y competitividad, la salida de la crisis", [Trad. Jesús Nicolau], Ediciones Díaz de Santos, Madrid, España.
- FERRATER MORA, JOSÉ (1973), "Diccionario de Filosofía Abreviado", Editorial Sudamericana, Buenos Aires, Argentina, p. 94
- FRIEDMAN, Milton (1966), "Capitalismo y libertad" Colección Libros de Economía, Ediciones Rialp, Madrid, España
- ISHIKAWA, Karou (1986), "Qué es el control de calidad: la modalidad japonesa", Grupo Editorial Norma, Bogotá, Colombia.
- JURAN, Josep *et al* (1990), "Manual de control de calidad", 1º Vol. Editorial Reverté, 2º Edición, Barcelona, España.
- MIRANDA, Juan Carlos y ARAYA, Lorena, "Eficiencia Económica en las escuelas del Mece/Rural desde la perspectiva de los análisis envolvente de datos (DEA)", *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, N ° 29, 2003, pp. 27-37.
- REDONDO, Jesús M *et al* (2002), "Equidad y Calidad de la Educación en Chile, Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)", Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Vice rectoría Investigación, Ediciones LOM, Santiago de Chile.
- UREÑA L. Antonio (1988), "Gestión Estratégica de la Calidad", Tesis Doctoral, Universidad de Málaga, Departamento de Economía y Administración de Empresas, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Málaga, España.

- VARO, Jaime (1994), "Gestión estratégica de calidad en los servicios sanitarios, un modelo de gestión hospitalaria", Ediciones Díaz de Santos, Madrid, España.
- WITTGESTEIN, Ludwig (1989), *Tractatus Logico-Philosophicus*, [Trad. Jacobo Muñoz e Isidoro Reguera] Alianza Editorial, Madrid.

WEBGRAFÍA

- <http://www.c5.cl/cz/html/mece.html>
- <http://www.consejoeducacion.cl>
- http://www.docentemas.cl/dm01_marcolegal.php
- <http://www.educacion2020.cl>
- http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=41&id_seccion=3117&id_contenido=12964