



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Castañeda Meneses, Patricia; Castañeda Meneses, Marta
Significados de calidad de la educación pública chilena de promociones estudiantiles interreformas
Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 21, núm. 45, 2022, pp. 123-148
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.007>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243170668007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Significados de calidad de la educación pública chilena de promociones estudiantiles interreformas

Patricia Castañeda Meneses^a y Marta Castañeda Meneses^b
Universidad de Valparaíso^a. Universidad de Playa Ancha^b, Valparaíso, Chile.


Recibido: 12 de enero 2021 - Revisado: 17 de julio 2021 - Aceptado: 02 de agosto 2021


RESUMEN

El artículo presenta resultados de investigación interuniversitaria que analiza comparativamente significados respecto de la calidad de la educación pública chilena de las promociones estudiantiles de períodos interreformas correspondientes a: antes de 1965, 1965-1981, 1981-1996 y 1996-2015. Se define calidad educativa desde las categorías excepción, perfección o consistencia, aptitud para logro de misión o propósito, valor agregado y transformación. El diseño de investigación es cualitativo fenomenológico, de representatividad estructural intencionada y recolección de información por entrevista biográfica. Los resultados reconocen situación de rezago de la educación pública respecto de su histórica tradición de excelencia, marcando como causa estructural la Reforma Educacional de 1981 que fracturó su funcionamiento académico, administrativo y económico.

Palabras clave: Educación Pública; calidad de la educación; reformas educativas; promociones estudiantiles.

*Correspondencia: patricia.castaneda@uv.cl (P. Castañeda).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-4676-5872> (patricia.castaneda@uv.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0001-9617-4408> (marta.castaneda@upla.cl).

Quality meanings of the chilean public education of inter-reform student promotions

ABSTRACT

The article presents results of interuniversity research that comparatively analyzes meanings regarding the quality of Chilean public education in student promotions of interreform periods corresponding to before 1965, 1965-1981, 1981-1996, and 1996-2015. Educational quality is defined by the following categories: exception, perfection or consistency, ability to achieve a mission or purpose, added value, and transformation. The research design is qualitative phenomenological, of intentional structural representativeness and information gathering by biographical interview. The results recognize a situation of lag in public education regarding its historical tradition of excellence, citing as a structural cause the Educational Reform of 1981 that fractured its academic, administrative, and economic functioning.

Keywords: Public education; educational quality; educational change; students promotions.

1. Introducción

El presente artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa interuniversitaria que analiza comparativamente los significados que las promociones estudiantiles pertenecientes a los períodos interreformas correspondientes a: antes de 1965, 1965-1981, 1981-1996 y 1996-2015, le atribuyen a la calidad de la educación pública chilena. El concepto de calidad de la educación posee diversas acepciones y perspectivas de análisis, las que influyen directamente en la concepción de los componentes que pueden ser valorados al interior de un proceso educativo. [Frigerio y Poggi \(1994\)](#) definen la calidad de la educación como la integración dinámica de los componentes de la organización institucional, de los recursos humanos y fiscales, del programa curricular y la didáctica, de los procesos educativos y de sus resultados en términos de aprendizajes. En forma coincidente con esta definición, los actuales marcos institucionales de la calidad de la educación implementados a través de los procesos de acreditación, relevan como atributos observables y medibles de la calidad los propósitos e institucionalidad del proyecto académico, las condiciones de operación y los resultados del proceso de formación y la autorregulación ([CNA, 2015](#)).

En este marco conceptual de calidad y basados en los autores [Harvey y Green \(1993\)](#) y [Harvey \(1997\)](#) citados en [González y Espinoza \(2008\)](#); se ha propuesto la siguiente tipología de concepciones de calidad.

Tabla 1*Matriz conceptual.*

| MATRIZ CONCEPTUAL CONCEPCIONES DE CALIDAD | | |
|--|---|--|
| TIPOLOGÍA | DEFINICIÓN | CONCEPTOS CLAVES |
| Calidad como Excepción | Concepción tradicional que define la calidad como una situación especial, por sobre la norma y juzgada a partir del prestigio de la institución y su nivel de recursos. | Calidad como algo de clase superior, elitista y exclusiva; |
| | | Calidad equivalente a excelencia, orientada al logro de un estándar muy alto que es alcanzable, pero en circunstancias muy limitadas |
| | | Calidad entendida como el cumplimiento de estándares mínimos. |
| Calidad como Perfección o Consistencia | Juicio en conformidad con la especificación, la cual es predefinida y medible. | Estándares específicos para distintos tipos de niveles y tipos de instituciones. |
| | | Premisas de “cero defectos” y “hacer las cosas bien”. No hay errores en ninguna etapa del proceso. Se aproxima al concepto de “calidad total”. |
| Calidad como Aptitud para el Logro de una Misión o Propósito | Relación con la forma en que cierto producto o servicio se ajusta a un propósito, que usualmente corresponde a las especificaciones de usuarios(as) o clientes. | Una institución de calidad debe establecer claramente su misión o propósito y ser eficiente y efectiva en el logro de sus objetivos. |
| Calidad como Transformación | Basada en la noción de cambio cualitativo, define la educación de calidad como aquella que produce cambios en el estudiante, enriqueciendo su potencial. | Cada estudiante se apropia del proceso de aprendizaje, adquiere responsabilidad en la determinación del estilo y forma de aprender y fortalece su capacidad de toma de decisiones. |

Fuente: [González y Espinoza \(2008, pp. 247-276\)](#).

Esta propuesta conceptual permite definir la calidad en la educación en forma integrada, aportando una síntesis dinámica de las tipologías vigentes, y respaldando los procesos de definición de criterios, estándares e indicadores orientados a la descripción, análisis y mejora de los procesos formativos desde una perspectiva cualitativa.

En este marco, los procesos de reforma educativa se reconocen asociados a esfuerzos de la sociedad para aportar a la calidad de la educación, por medio de la actualización de propósitos, objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza aprendizaje, junto con la realización de importantes inversiones en formación docente, fortalecimiento de la gestión educativa y aportes en infraestructura, servicios y tecnologías. Generalmente, los efectos de las reformas educativas en la calidad de la educación tienden a ser analizadas desde perspectivas de rendimiento educativo y de inversión sectorial ([Bellei, 2007](#); [Martinic, 2010](#); [Raczynski y Salinas, 2008](#)). Sin embargo, a la fecha no se cuenta con estudios que permitan conocer los significados que las propias promociones estudiantiles protagonistas de los procesos reformistas poseen respecto de la calidad de la educación pública chilena que les correspondió cursar en su trayectoria biográfica, aportando una renovada perspectiva de análisis considerando la

propia experiencia personal. Por lo tanto, la presente investigación se hace cargo de esta importante omisión, en vistas a contribuir a los procesos de análisis de la calidad de la educación pública chilena y sus procesos de mejora continua.

En el marco de permanente preocupación por la calidad de la educación, el Estado chileno ha realizado mejoras y reformas educativas a lo largo de su historia, orientadas a garantizar dicha aspiración. Es así como en la Constitución de 1833 se consagró la atención preferente del Estado con la educación pública y en ese marco, se inauguró en 1842 la Escuela de Preceptores de Santiago que dio origen a las Escuelas Normales, base de una larga tradición de formación docente que estuvo vigente hasta 1974 (Pérez, 2017). Estas instituciones respaldaron el desarrollo de la educación pública, impulsando la cobertura del sistema escolar y la calidad de su tarea formadora (Avalos, 2004). En el año 1920 se dicta la Ley N° 3.654 de Instrucción Primaria Obligatoria que definió la educación pública como universal y gratuita (Art. Preliminar) y veló por la debida autorización, supervisión y examinación docente de la educación privada de parte de las escuelas públicas, en el marco de las atribuciones legales definidas para el Consejo de Educación Primaria (Art. 22). La Constitución de 1925 reafirmó la atención preferente del Estado sobre la educación pública, la obligatoriedad de la enseñanza básica y la autoridad del Gobierno en la inspección y dirección de la enseñanza nacional (Art.10, Inciso 3°). Los niveles educativos estaban organizados en seis años de preparatoria y seis años de humanidades, estas últimas divididas en dos ciclos de tres años cada uno, dedicado el primero al desarrollo de cultura general y el segundo a la preparación para el futuro ingreso a la universidad o al trabajo productivo. (Artículos 22 y 23, Decreto Supremo N° 7.500 de fecha 10.12.1927).

Durante el período de los gobiernos radicales, comprendido entre los años 1938 y 1952, la organización educativa se validó como pilar de la estructura económica nacional, al vincularse directamente al proceso de industrialización interna sustitutiva de importaciones impulsado en la época, a través de la ampliación de la educación técnica a nivel secundario y superior. Estas acciones estaban a la base de la impronta radical “Gobernar es Educar” por lo que la calidad de la educación pública quedará ligada en su pertinencia a los procesos de modernización social de la época (Soto, 2004).

Estas orientaciones se mantendrán estables hasta 1965, año a partir del cual se impulsó una importante Reforma Educacional durante el Gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970), focalizando los esfuerzos en el aumento de la cobertura educacional, incremento de la enseñanza básica obligatoria de 6 a 8 años y redefinición de la enseñanza secundaria en 4 años adoptando las modalidades científico humanista y técnico profesional en forma diferenciada (Decreto N° 27.952 del 20.12.1965). Para ello, se diseñaron nuevos planes y programas de estudio para educación básica y media y se formularon ciclos de enseñanza global y de planes diferenciados por áreas de asignaturas (Frei, 1970). Para cubrir la creciente demanda derivada de la ampliación de la cobertura educacional se implementaron procesos de formación acelerada de nuevas generaciones docentes, conocidas como “profesores marmicoc”, dado que recibían su formación pedagógica bajo presión y en forma concentrada, a través de planes especiales que se realizaban en los meses de verano (Pérez, 2017).

En el año 1964 se dicta la Ley N° 15.720 del 30.09.1964, que creó la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) para organizar el apoyo de alimentación y servicios de internados para garantizar la continuidad de estudios de la población escolar. Con el fin de apoyar la calidad del desempeño docente en el marco de la Reforma Educacional en curso, en el año 1967 se dicta la Ley N° 16.617 que crea el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP dependiente del Ministerio de Educación, con el fin de organizar centralizadamente las funciones de investigación educacional, desarrollo curricular y perfeccionamiento docente, las que hasta ese momento se implementaban en

forma independiente bajo responsabilidad de diferentes organismos ministeriales, universidades, escuelas normales y fundaciones. Ese mismo año se unificó el sistema de ingreso a las Universidades Chilenas y se sustituyó el Bachillerato, prueba de selección vigente aplicada desde el año 1850, por una Prueba de Aptitud Académica que se organizaba a partir de pruebas estandarizadas de conocimientos obligatorios en modalidad de selección múltiple en las áreas de Matemáticas y Lenguaje y pruebas específicas de conocimiento que se rendían según áreas vocacionales de interés (Koljatic y Silva, 2007). En esta Reforma, la educación fue concebida como obligación del Estado, quien debía garantizar el acceso igualitario y la permanencia en el sistema. La calidad quedaba asociada entonces a la capacidad para permitir la movilidad y la integración social y al potencial de la educación para abordar las necesidades de desarrollo del país (Soto, 2004).

El golpe militar de 1973 cambió abruptamente el escenario educativo nacional. Una de las primeras medidas de las nuevas autoridades fue el cierre de las Escuelas Normales y la entrega de la formación docente a las Universidades con propuestas formativas caracterizadas por una marcada orientación instrumental y tecnocrática (Pérez, 2017). En el año 1981 la dictadura cívico militar implementó una profunda reforma educacional con cuatro componentes claves: descentralización del sistema a través de la transferencia de los establecimientos educacionales fiscales desde el Ministerio de Educación a las municipalidades; cambio del sistema de financiamiento a través de la instauración de la subvención escolar por estudiante; la introducción de mediciones estandarizadas del rendimiento escolar; y, cambios en la regulación de la profesión docente y en la formación inicial (Mizala, 2007).

En el contexto de un nuevo modelo económico, el proceso de municipalización fue normado a partir del Decreto Ley N° 3.063 sobre Rentas Municipales promulgado el 29.12.1979 y se extendió en su implementación hasta el año 1987, generando como efecto la pérdida de condición de empleados públicos del profesorado, adscrito hasta ese momento al Ministerio de Educación. El sistema de subvención por estudiante o subvención a la demanda, incentivando el ingreso de oferta educativa privada apoyada en la subvención fiscal, definió como finalidad propender “a crear, mantener y ampliar establecimientos educacionales cuya estructura, personal docente, recursos materiales, medios de enseñanza y demás elementos propios de aquella, proporcionen un adecuado ambiente educativo y cultural” (Art. 2° Decreto Ley N° 3.476). Como efecto de estas medidas se modificaron estructuralmente las condiciones de gestión académicas, económicas y administrativas del sistema público de educación. Complementariamente, se utilizaron instrumentos legales e incentivos de mercado para estimular la creación y el crecimiento de escuelas privadas con financiamiento estatal que compitieran por matrícula con las de administración pública (Cox, 2012).

Con el retorno a la Democracia en 1990, la educación pública fue considerada prioridad nacional en las nuevas políticas gubernamentales. Así entonces, se desarrolló el Programa P900 que focalizó al 10% de los establecimientos de mayor vulnerabilidad en Chile para realizar acompañamiento técnico e inversión en infraestructura; se crearon los Programas de Mejoramiento de la Equidad y la Calidad de la Educación MECE que realizaron inversiones y aportes en diversas líneas de desarrollo pedagógico en todos los niveles formativos, con especial atención al sector rural, y se inició el Programa Enlaces para incorporar la Informática Educativa en los establecimientos educacionales (Aylwin, 1989).

Posteriormente en el año 1996, durante el gobierno de Eduardo Frei Ruiz Tagle, se llevó a cabo una nueva Reforma Educacional que implicó la implementación de la jornada escolar completa; cambios curriculares que impulsaban un tránsito desde un currículo basado en objetivos y contenidos hacia uno de tipo constructivista basado en aprendizajes y experiencias. Se consideró la inclusión de actividades curriculares de libre elección ACLE y la formulación de Objetivos Fundamentales Transversales, que ofrecían la oportunidad de la adecuación

local de sus planteamientos a través de un Proyecto Educativo específico definido a nivel de cada establecimiento educacional. Asimismo, se contemplaron Programas de Mejoramiento e Innovación Pedagógica y se respaldaron acciones tendientes a fortalecer el Desarrollo Profesional Docente (Mizala, 2007). En el año 2001, el Ministerio de Educación formuló los estándares de desempeño para la formación inicial docente, constitutivos de la Reforma Educacional de 1996, en su calidad de referentes de calidad para la formación y ejercicio profesional docente (MINEDUC, 2001). Dos años más tarde, se dictó la Ley N° 19.876 del 22.05.2003, que estableció una reforma constitucional que fijó la obligatoriedad de la educación básica y media, definiendo la responsabilidad del Estado en el financiamiento de un sistema gratuito que asegurara el acceso a toda la población.

En forma posterior a la Reforma Educacional de 1996, todos los gobiernos han hecho esfuerzos legislativos, administrativos y de inversión, orientados a apoyar las nuevas necesidades y requerimientos de la educación pública chilena, enfrentada hoy en día a nuevas demandas derivadas de los procesos de globalización, de la creciente brecha tecnológica y de la precoz obsolescencia de los conocimientos, situaciones que desafían permanentemente la calidad y pertinencia de la oferta educativa nacional (Brunner, 2000). Sin embargo, las diversas iniciativas implementadas y los cuantiosos recursos invertidos en las últimas décadas en todos los niveles educativos, a través de beneficios estudiantiles, capacitación docente, dotación y actualización tecnológica y obras de infraestructura no siempre se traducen en mejoras significativas en el sistema educativo (Flórez y Oyarzún, 2016). En este marco, la educación continúa siendo un tema central en las preocupaciones de todos los sectores de la vida nacional. Como mayor evidencia de esta situación debe señalarse que las manifestaciones estudiantiles sucedidas a nivel nacional en los años 2006 y 2011 priorizaron las demandas de gratuidad y finalización de las condiciones de funcionamiento del sistema que permiten el lucro en la educación, junto con destacar la necesidad de fortalecimiento de la educación pública y la urgencia de mejoras consistentes en la calidad en todos los niveles de educación nacional (Corvalán y García Huidobro, 2015). Dichas demandas han sido recogidas por las administraciones posteriores, impulsando una nueva Reforma Educacional iniciada en el año 2015 y que se encuentra actualmente en curso, orientada a lograr una educación de calidad como derecho garantizado para toda la población.

2. Marco metodológico

El objetivo general del presente estudio fue analizar comparativamente los significados respecto a la calidad de la educación pública chilena que poseen las promociones estudiantiles que cursaron sus estudios básicos y/o medios en los períodos de interreformas educativas correspondientes a los siguientes años: antes de 1965, 1965-1981, 1981-1996 y 1996-2015. Para ello, se planteó un estudio cualitativo con enfoque fenomenológico centrado en la descripción de los significados que le atribuyen los sujetos participantes a experiencias vitales subjetivas, definidas en términos de temporalidad, espacio, corporalidad y contexto relacional, enfatizando aspectos individuales y subjetivos de la experiencia (Salgado, 2007).

2.1 Participantes

Para efectos de la presente investigación, las promociones estudiantiles fueron definidas operativamente como grupos de población específicos que comparten como característica común haber cursado estudios básicos o secundarios regulares en un establecimiento público o municipal del país durante uno de los períodos interreformas educativas fijadas de interés para el estudio y que corresponden a los siguientes tramos de años: antes de 1965,

1965–1981, 1981-1996 y 1996-2015. Los criterios de inclusión definidos por cada promoción fueron los siguientes:

Promoción estudiantil del período interreforma antes de 1965. Persona mayor que haya cursado estudios de preparatoria y/o humanidades en establecimientos educacionales públicos hasta antes del año 1965.

Promoción estudiantil del período interreforma 1965-1981. Persona adulta que haya cursado estudios básicos y/o secundarios en establecimientos educacionales públicos entre los años 1965-1981.

Promoción estudiantil del período 1981-1996 Persona adulta que haya cursado estudios básicos y/o secundarios en establecimientos educacionales públicos o municipalizados entre los años 1981-1996.

Promoción estudiantil del período 1996-2015. Persona adulta que haya cursado estudios básicos y/o secundarios en establecimientos educacionales públicos o municipalizados en el período comprendido entre los años 1996 y 2015 y que tenga al menos 2 años desde la fecha de su licenciatura o retiro del sistema formal.

La muestra cualitativa posee representatividad estructural intencionada conforme edad, establecimiento educacional de origen y años de permanencia en el sistema educacional, definiéndose como mínimo haber cursado al menos un ciclo de formación en educación pública como experiencia educativa relevante para ser incorporada en el estudio.

2.2 Instrumento

El instrumento de recolección de información correspondió a entrevista cualitativa con enfoque biográfico, entendida como una narrativa centrada en eventos vitales con fines de análisis científico (Valle, 2002). Las entrevistas alcanzaron un total de 100 aplicaciones, distribuidas en 25 entrevistas por cada promoción. El guion temático estuvo organizado en torno a preguntas abiertas asociadas a las dimensiones definidas a partir de la propuesta conceptual de González y Espinoza (2008) y que corresponden a calidad de la educación pública como excepción; calidad de la educación pública como perfección; calidad de la educación pública como logro para una aptitud o propósito; calidad de la educación pública como valor agregado; y, calidad de la educación pública como transformación. Las entrevistas fueron aplicadas por estudiantes universitarios de las áreas de educación y ciencias sociales de 4° y 5° año, quienes fueron debidamente capacitados para la tarea investigativa. El día de la entrevista se solicitó a las personas participantes leer y firmar un consentimiento informado en su calidad de sujetos de investigación, que explicaba las características del estudio y los derechos a confidencialidad en el tratamiento de los datos, libre desistimiento en cualquier momento de la aplicación de instrumento y datos de contacto del equipo de investigación responsable, para resolver cualquier duda o requerimiento posterior. Las entrevistas tuvieron un promedio de 90 minutos de duración y fueron grabadas en audio y transcritas in extenso para fines de análisis cualitativo.

2.3 Análisis cualitativo de los datos

Los relatos fueron segmentados en unidades significativas y organizados en sistemas de categorías y subcategorías basadas en las dimensiones de análisis definidas y diseñados en sistemas de matrices comparativas. Para efectos de síntesis de los resultados obtenidos, el presente artículo se organiza a partir de fragmentos ilustrativos representativos de la saturación temática alcanzada en las categorías y subcategorías respectivas. Los criterios de rigor

que garantizan validez y confiabilidad del estudio correspondieron a recogida de abundante información, desarrollo de descripciones minuciosas e interanálisis.

3. Resultados

3.1 Caracterización general de las promociones estudiantiles interreformas

A partir de la información recopilada, es posible realizar la siguiente caracterización de las promociones estudiantiles interreformas.

Promociones estudiantiles antes de la Reforma Educacional de 1965

Corresponden a quienes recibieron su formación en un sistema educativo público organizado en niveles de preparatorias y humanidades. Por lo general en el sector urbano los establecimientos educacionales quedaban relativamente cercanos a los domicilios de sus estudiantes

“De mi casa a la escuela primaria eran solo tres cuadras” (Mujer, 73 años).

Por su parte, en el sector rural las distancias eran mayores debido a la dispersión geográfica de las viviendas

“Había que caminar como un kilómetro y medio para llegar a la escuela”. (Hombre, 76 años).

En el marco de las expectativas de la época, no era socialmente exigible que los niveles de escolaridad se cursaran en forma completa.

“Antiguamente se estudiaba hasta sexto preparatoria. Y después algunos entraban al primero de humanidades, segundo de humanidades. La que pasaba de cuarto humanidades ya estaba lista para pasar a la universidad. Pero eso era un nivel demasiado alto, de un rango económico demasiado alto. Para los papás, no se podía” (Mujer, 79 años).

El uso del uniforme escolar distinguía el nivel de estudios de cada estudiante

“Tenía que ir con uniforme. Tenía un delantal blanco con una insignia aquí en el pecho con manga larga y no se veían las ropas por dentro, así que el delantal era entero como una pintora. Cuando me cambié a la secundaria, ahí teníamos falda azul y chaqueta azul y la blusa blanca con la insignia en el bolsillo” (Mujer, 72 años).

Las actividades lectivas se realizan en un marco de exigencia general para todo el curso que no contemplaba excepciones

“Las calificaciones las daban por el esfuerzo y conocimiento de cada uno, o sea el rendimiento de cada uno. Nunca por lo menos a mí, me regalaron una nota o me subieron una nota. Y en cuanto a tarea, nos daban igual harta cantidad de tarea para la casa” (Hombre, 74 años).

Los útiles y materiales escolares eran facilitados en las escuelas públicas

“En esa época nos daban todo, los cuadernos, lápiz, goma, todo lo daban allá. Nosotros no comprábamos nada, todo lo daban allá en el colegio. Todo, todo, todo. De eso me acuerdo yo” (Mujer, 75 años).

La disciplina escolar era estricta y permitía la aplicación de castigo físico, siendo avalada en su aplicación por la propia familia

“Es que no se podía contestar, simplemente no se podía contestar. Si a mí cuando me pegó la profesora lloré no más. Y yo no le dije nada a mi papá ni nada. Porque no les podía decir si ellos más encima te iban a pegar aquí en la casa, porque tú le faltaste el respeto a la profesora. Porque antiguamente los profesores eran como dioses” (Mujer, 73 años).

La condición de obligatoriedad de la educación era cautelada por las autoridades educativas a través de las fuerzas de orden

“A la directora se le avisaba cuando una persona estaba enferma o como sea y faltaba. Pero tenía que dar de inmediato aviso. Si no iban después, iban con los carabineros. Claro, si nosotros no podíamos llegar y dejar de estudiar, porque los carabineros nos iban a buscar. Era bien estricta la cosa” (Mujer, 78 años).

Promociones estudiantiles Período 1965-1981

Abarca a las promociones estudiantiles que cursaron estudios entre las Reformas Educativas de 1965 impulsada por el gobierno de Eduardo Frei Montalva y la del año 1981 realizada por la dictadura cívico militar. En estas promociones la educación comienza a ser valorada como mecanismo efectivo de movilidad social, motivando la realización de los estudios en forma regular.

“Mi mamá no quería que yo estudiara en la enseñanza media, pero yo sabía que si no terminaba de estudiar, nunca me iba a independizar de mi familia (...) yo luché mucho por matricularme, en el fondo fui yo con una vecina a matricularme, porque mi mamá no fue” (Mujer, 56 años).

Para garantizar la cobertura educacional, se implementaron beneficios escolares que facilitaron el acceso a establecimientos educacionales, especialmente de estudiantes provenientes de sectores rurales.

“Pero en el colegio existía la beca JUNAEB. En la mayoría de los colegios de la zona los alumnos podían postular a esa beca que consistía en alojamiento y alimentación, fuera de los estudios. A mí me la dieron y por eso aproveché de estudiar en ese colegio, porque mis papás no tenían los medios para pagarme una carrera” (Hombre, 52 años).

La experiencia releva la importancia central del profesorado en el proceso educativo

“Buenos recuerdos. Tuve por lo general buenos profesores, profesores con mucha vocación, con ganas de enseñar y con mucha paciencia. Nos aconsejaron. Nos ayudaron bastante” (Hombre, 54 años).

Los niveles de exigencia educativos son recordados con intensidad

“Eran exigentes. Sí, muy exigentes. Se pasaba mucha materia. Había inspectores exigentes y profesores exigentes. Como tenían vocación, exigían que uno estudiara. Había que llegar a hacer trabajos a la casa. Se exigía mucho, mucho, mucho más de lo que se les exige hoy a los chicos” (Mujer, 57 años).

Promociones estudiantiles Período 1981-1996

Las promociones de este período desarrollan su experiencia estudiantil en el período comprendido entre la Reforma Educativa implementada por la dictadura cívico militar a partir del año 1981, orientada a realizar cambios estructurales en la organización académica,

administrativa y económica de la educación chilena; y la Reforma Educativa del gobierno de Eduardo Frei Ruiz Tagle, llevada a cabo a partir del año 1996. En este período, el valor de la educación como mecanismo de movilidad social se encuentra consolidado.

“Sin estudios no se era nada. Nada. O sea, sólo teniendo estudios en esta vida podías aspirar a tener un trabajo o a ser alguien” (Mujer, 56 años).

La educación pública convoca diversidad social en sus aulas

“Yo en la básica tenía compañeros hijos de médicos, tenía compañeros de escasos recursos más pobres que yo y había compañeros de clase media que vivían en departamentos. A los cumpleaños íbamos todos, no había uno que dijera “oye, este es más pobre”. No, íbamos todos a los cumpleaños. Entonces no había como una diferenciación” (Mujer, 53 años).

Los niveles de exigencia se expresaban en la organización de los diferentes cursos del establecimiento

“En el liceo te separaban por notas. Los alumnos de seis y siete estaban en el H, después venían los de cinco y seis que estaban en el A, en el B. Había cursos como el J y el nivel de exigencia del J era de acuerdo a la capacidad que estaba en el J, que eran repitentes, que venían de otros liceos, que los echaban, que quemaban basureros, que fumaban, que se escapaban”. (Mujer, 46 años).

Los recursos para la enseñanza y la calidad de la infraestructura no son referidas como factores centrales en el proceso educativo

“Mis salas de clases eran austeras, pero eran cálidas, sobre todo en la educación básica, era una escuela acogedora de piso de madera. Y el liceo era más humilde, era más sencillo, pero tenía lo básico y no, yo no me quejo. Eso no era un problema” (Mujer, 52 años).

El contexto dictatorial de parte del período, aflora en los recuerdos estudiantiles

“Cuando eran los actos, incluso cuando desfilabas, tenías que desfilas como milico, tú no podías ni mirar para el lado, el que iba en la orilla iba de recto y yo, si iba a un costado, tenía que voltear la cara. En los actos cantábamos la canción completa “vuestrós nombres valientes soldados”. Sí, la cantábamos completa y todos los lunes. Básica y media (...) Nadie hablaba de política, tú nunca te cuestionaste nada, nada, nada, nada” (Mujer, 48 años).

Las promociones estudiantiles de este período comienzan a observar modificaciones en las condiciones de calidad de la educación pública, debido al proceso de municipalización y reconocen con el tiempo los efectos de esta reforma.

“La educación impuesta a partir del año 81 con la municipalización cumplió plenamente con el objetivo trazado. El objetivo fue bien claro, le pusieron una línea a la educación, un límite de lo que podía hacerse. Necesitaban un trabajador que supiera leer y escribir y que acatara órdenes. Nada más. Porque es carne humana, carne de cañón. Interpreta ordenes, las cumple pero no las piensa” (Hombre 54 años).

También reconocen las desventajosas condiciones de la educación pública frente a la oferta que representan los establecimientos privados.

“Yo pienso que después que llegó la democracia salieron bastantes colegios subvencionados. La escuela pública bajo de nivel. El liceo actualmente después de tener dos mil a tres mil alumnos, tiene unos cien, casi doscientos alumnos” (Mujer, 46 años).

“Valoraba al liceo porque era lo que yo estaba aprendiendo. Quizás no al nivel que yo hubiera querido, pero era a lo que yo podía acceder. Igual lo valoraba. Pero si pudiera volver atrás trataría de que hubiera profesores que quizás enseñaran sin el nivel de techo que ponen en el liceo. Si el alumno quiere aprender más, deberían enseñarle más” (Hombre, 45 años).

Promociones estudiantiles Período 1996-2015

Corresponden a las promociones estudiantiles que cursaron sus estudios en el período comprendido entre la Reforma Educativa realizada por el gobierno de Eduardo Frei Ruiz Tagle y el inicio del nuevo proceso de Reforma impulsado por la segunda administración Bachelet, a contar del año 2015. La posición estudiantil en la sala de clases, tradicionalmente pasiva, manifiesta cambios importantes.

“Conscientes con los derechos y deberes que como estudiantes nos correspondían. Y la participación también de uno en la sala de clases” (Mujer, 24 años).

Los recursos públicos se focalizan en importantes aportes para la enseñanza y la infraestructura. “Renovaron todo el colegio. Había salas en que los profesores usaban pizarras con plumón. Tenía laboratorio de física, química y biología (...) Tuve clases de inglés y la sala de inglés tenía computadores para cada alumno. Tenía audífonos. También la biblioteca y todos los materiales se obtenían de la municipalidad y también el centro de padres que aportaba con lo que recaudaban en el año” (Mujer, 27 años).

A pesar de las importantes inversiones, las modificaciones en torno a la exigencia del proceso observadas en el período anterior tienden a consolidarse.

“Recuerdo mis años escolares. En términos académicos no eran exigentes, eran relajadísimos, no había que hacer ninguna cuestión casi. Honestamente no era como un desafío muy grande el liceo” (Hombre, 23 años).

Por consiguiente, las valoraciones respecto a la calidad del proceso educativo descienden “Al liceo solo le puedo otorgar un valor sentimental, porque pertenezco ahí, pero yo en lo personal no pondría mis hijos allí” (Mujer 29 años).

“No había que hacer nada y te iba bien. En el liceo no había que hacer nada y te iba bien. El liceo era como la cuestión más fácil de la vida” (Hombre, 23 años).

La promesa de la movilidad social se apaga

“Siento que las personas que están, están por estar. Porque tienen que sacar el cuarto medio como se dice, y no por tener las ganas de estudiar y superarse” (Mujer, 27 años).

A pesar de lo anterior, la figura del equipo docente permanece valorada

“Mis profesores también me incentivaban mucho, para que uno fuera más. Siempre con altura de miras” (Mujer, 30 años).

En el marco de este período, las movilizaciones estudiantiles de los años 2006 y 2011 aportaron en forma significativa al debate de la calidad de la educación pública.

“Lamentablemente en este país, si no te movilizas no te pescan. Si estás callado pidiendo algo, no te pescan. O sea, tienes que salir a la calle a pedir, a moverte, a lograr algo. Lamentablemente es así. La gratuidad se logró marchando, haciendo paros y tomas, porque lamentablemente es la única manera y lo mejor que se puede hacer” (Hombre, 23 años).

Como síntesis de la caracterización realizada, se constata que las promociones correspondientes a los períodos de antes de la Reforma Educacional de 1965 y entre los años 1965-1981 recibieron su formación con altos niveles de exigencia formal y estrictas normas de compor-

tamiento, siendo el profesorado la figura de autoridad central en el proceso. Contaron con la entrega de beneficios materiales directos desde el Estado para apoyar la tarea educativa y con un fuerte respaldo de las autoridades públicas para garantizar la asistencia a clases. Entre el primer y segundo período destaca la creciente masividad de la escolarización de la población, apoyada en la obligatoriedad de la enseñanza básica. En el caso de las promociones estudiantiles en el período 1981-1996, si bien se mantienen las características de niveles de exigencia, normas de comportamiento y valoración docente, se reconoce un creciente deterioro del sistema público, asociado a la escasa disponibilidad de recursos. Finalmente, el período 1996-2015 se destaca por un renovado aporte de recursos públicos, una positiva valoración docente y un importante protagonismo estudiantil en el proceso formativo, aunque las condiciones tradicionales de exigencia formal y normas de comportamiento se desdibujan en su implementación, dando paso a una mirada de mayor disconformidad respecto de la pertinencia y calidad de la educación recibida.

3.2 Significados de las promociones estudiantiles interreformas a la calidad de la educación pública

Los significados de calidad atribuidos por las promociones estudiantiles entrevistadas resultan plenamente coincidentes con las categorías y subcategorías aportadas por el concepto de calidad que orienta la investigación, permitiendo organizar los resultados a partir del siguiente detalle.

Calidad como Excepción

Esta categoría está presente transversalmente en todas las promociones estudiantiles entrevistadas, siendo asociada la calidad como excepción a los niveles de exigencia del proceso educativo. La primera subcategoría refiere a la calidad como clase superior, elitista y de exclusividad. La información recopilada permite apreciar que las tres primeras promociones estudiantiles reconocen este atributo en su experiencia educativa y la significan como una exigencia permanente.

Tabla 2

Matriz de resultados.

| MATRIZ DE RESULTADOS N° 1 CALIDAD COMO CLASE SUPERIOR, ELITISTA Y DE EXCLUSIVIDAD | |
|--|---|
| Promoción estudiantil interreforma | Fragmentos ilustrativos |
| Antes de 1965 | “En ese período de estudios, tanto de primaria como humanidades, la exigencia, de hecho, el valor de las notas era diferente. No cualquier persona podía lograr el seis, era muy complicado llegar al cinco” (Mujer, 71 años). |
| 1965-1981 | “En ese tiempo el Liceo no recibía un repitente por segundo año” (Hombre, 54 años). |
| 1981-1996 | “En el Liceo era tratar de sacar la enseñanza media y los que contaban con recursos, poder entrar a la universidad. Eran pocos los que lograban aquel objetivo. Yo no la di porque no estaba preparada para dar una prueba de aptitud”. (Mujer, 54 años). |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la investigación.

Por su parte, las promociones estudiantiles 1996-2015 significan su experiencia desde condiciones de exigencia ocasional, que no abarcaban a la totalidad del sistema. “Nosotros tuvimos la oportunidad de entrar a un liceo emblemático que te ofrecía eso. De un liceo público, gratuito, que te ofrecía entrar a la universidad, pero seguía en la lógica de ser una elite, de ser elitista, porque tú entrabas con esto de la prueba” (Hombre, 23 años).

La segunda subcategoría de la calidad como excepción, corresponde a la calidad como equivalencia a la excelencia y orientada al logro de un estándar muy alto que es alcanzable, pero en circunstancias muy limitadas. Las tres primeras promociones convergen en un significado único, referido a la aspiración de estándares muy altos en los procesos formativos realizados por la educación pública.

Tabla 3

Matriz de resultados.

| MATRIZ DE RESULTADOS N° 2 CALIDAD COMO EXCELENCIA | |
|--|---|
| Promoción estudiantil interreforma | Fragmentos ilustrativos |
| Antes de 1965 | “En mis tiempos era alta la exigencia. Había controles permanentes, pruebas orales, se daban muchas pruebas orales. Las notas no las regalaban y los profesores eran muy rigurosos” (Mujer, 82 años). |
| 1965-1981 | “Eran exigentes. Teníamos que hacernos responsables de nuestros actos. En el colegio si uno no rendía, sencillamente no continuaba. Era como ganarse el cupo, porque cualquiera no podía estar ahí” (Mujer, 58). |
| 1981-1996 | “Yo fui de las últimas generaciones de excelencia que formó el Liceo. Casi todo el curso entró a la universidad gracias al nivel de exigencia y a la calidad que tenían nuestras profesoras. Y eso que éramos como 45 ó 48 en la sala. No era un tema de recursos, porque nosotros no teníamos más que el pizarrón, la tiza y las profesoras. Y también teníamos muchas ganas de aprender. Y si no teníamos ganas, las profesoras eran capaces de motivarnos a todas” (Mujer, 52 años). |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la investigación.

En una posición opuesta a la anterior, las promociones estudiantiles del período 1996-2015 plantean un significado de su proceso formativo relacionado con estándares muy bajos en la educación pública. “El nivel de exigencia era muy bajo, partiendo por el tema de los horarios. Todos llegaban a la hora que querían, sin que nadie les dijera nada. Además no había respeto en el uso del uniforme y esas cosas. Y las pruebas y los trabajos y cosas así no eran complicados. Eran bien fáciles. Y sin estudiar nada igual podías tener buenas notas. Casi nadie repetía nunca, era difícil. Más que nada los que repetían eran los que no iban a clases y no estaban ni ahí con el colegio” (Hombre, 21 años).

En la tercera subcategoría de la calidad como excepción, la calidad es entendida como el cumplimiento de estándares mínimos. A partir del análisis realizado, puede afirmarse que las tres primeras promociones estudiantiles interreformas alcanzan un significado común, asociado al cumplimiento suficiente de los estándares de calidad declarados para el proceso educativo.

Tabla 4

Matriz de resultados.

| MATRIZ DE RESULTADOS N° 3 CALIDAD COMO CUMPLIMIENTO DE ESTÁNDARES MÍNIMOS | |
|--|--|
| Promoción estudiantil interreforma | Fragmentos ilustrativos |
| Antes de 1965 | “La profesora o el profesor jefe se preocupaba del estudio no más. De que nosotros estudiáramos y le pusieramos empeño en las pruebas, para que el nivel de rendimiento mínimo del establecimiento no bajara” (Hombre, 74 años). |
| 1965-1981 | “Buenos profesores. Caso todos normalistas los de enseñanza básica, muy dedicados a sus alumnos, con planes de trabajo muy buenos. A ellos les interesaba que aprendiéramos bien lo más básico. Los profesores se dedicaban a que nosotros estuviéramos siempre atentos y aprendiendo lo que nos enseñaban. Si había que repetir lo que estaba enseñando, lo repetía una y otra vez. Lo que le interesaba era que todo el curso aprendiera” (Mujer 59 años). |
| 1981-1996 | “Si lograron el objetivo de que todo el curso saliera ya eso era un logro de la enseñanza básica. Y si lograron que todos se matricularan en la enseñanza media en otros colegios, también era un logro para el colegio, porque lograban el objetivo de ellos, de incentivar que todos siguiéramos estudiando, porque no todos podíamos seguir estudiando” (Mujer, 54 años). |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la investigación.

La información recopilada en las promociones estudiantiles 1996-2015 refieren significados opuestos, asociados al cumplimiento insuficiente de los estándares de calidad declarados para el proceso educativo. “Entonces tienes que hacer un doble esfuerzo. Sacar plata no sé de dónde para poder pagar un preuniversitario y poder estudiar. Y uno que sea barato, para poder llegar y alcanzar el puntaje. Y en realidad eso. Sólo para el puntaje, porque las bases no las tienes” (Mujer, 29 años).

Los resultados obtenidos en la categoría de calidad como excepción confirman los postulados de Aguilar (2017) en relación a que la calidad constituye una exigente tradición académica basada en la reputación y en el prestigio. Estos atributos son reconocibles en los significados de las tres primeras promociones estudiantiles participantes del estudio, cuyos niveles de exigencia y estándares de cumplimiento declarados se adscriben plenamente a dichas características. Como contrapunto, se constata a partir de los significados aportados por las promociones 1996-2015, que a pesar de seguir siendo socialmente deseable, la calidad como excepción no forma parte constitutiva de la dinámica educativa de dichas generaciones.

Calidad como Perfección o Consistencia

Para esta categoría las instituciones educativas alcanzan la calidad a través de estándares específicos definidos para distintos tipos de niveles y tipos de instituciones. Basados en las premisas de “cero defectos” y “hacer las cosas bien” la calidad se concibe como una respon-

sabilidad compartida cercana al concepto de “calidad total”. Los resultados obtenidos en esta categoría indican que las promociones estudiantiles interreformas poseen un significado que reconoce la consistencia y la búsqueda de la perfección en el proceso educativo, aunque se alcanza en forma diferenciada. Mientras para las primeras tres promociones estudiantiles la consistencia se alcanza en forma plena, para la cuarta promoción se alcanza en forma parcial.

Tabla 5

Matriz de resultados.

| MATRIZ DE RESULTADOS N° 4 CALIDAD COMO PERFECCIÓN O CONSISTENCIA | |
|---|---|
| Promoción estudiantil interreforma | Fragmentos ilustrativos |
| Antes de 1965 | “Yo tenía que responder a la exigencia. Y, bueno, la exigencia de mis profesores me ayudó a hacer las cosas bien. Si no, seríamos todos mediocres” (Mujer, 80 años). |
| 1965-1981 | “Los profesores tenían el tiempo para corregirnos a cada uno. La profesora se daba el tiempo de realizar una educación más personalizada. Entonces sabía en que estaba fallando uno y tenía esa dedicación. Me parece que evaluaban los cuadernos y los aprendizajes que uno iba adquiriendo” (Mujer, 57 años). |
| 1981-1996 | “Yo tuve compañeros que les fue muy bien en el colegio y en el liceo, que ahora son profesionales o con carreras técnicas o tienen sus negocios” (Mujer, 37 años). |
| 1996-2015 | “El nivel era muy disparate. Teníamos cursos en los que se nos exigía tener un pensamiento crítico, aprender a pensar de forma lógica y analizar temas. Mientras que en otros cursos daba lo mismo, no pasaba nada” (Mujer, 29 años). |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la investigación.

En consecuencia, las tres primeras promociones interreformas basan la calidad de su proceso educativo en la responsabilidad compartida asumida entre la institución educativa, el equipo docente y el estudiantado, que se tradujo en una tríada virtuosa orientada a cumplir los estándares definidos para el nivel y tipo de estudios realizados. Esta situación no se cumplió de manera plena en la cuarta promoción, generando brechas que fracturaron la calidad formativa al no asumirse plenamente las responsabilidades y compromisos de parte de las actorías involucradas en el proceso educativo, situación considerada en la propuesta de Aguilar (2017), respecto a la calidad como resultado de la dinámica de una serie de factores sistémicos vinculados al proceso de enseñanza aprendizaje.

Calidad como Aptitud para el Logro de una Misión o Propósito

En esta categoría se espera que una institución educativa de calidad establezca claramente su misión o propósito, debiendo ser eficiente y efectiva en su logro. Los resultados obtenidos indican que las tres primeras promociones estudiantiles interreformas coinciden en un significado favorable, estimando que el propósito del proceso educativo ha sido logrado con claridad.

Tabla 6*Matriz de resultados.*

| MATRIZ DE RESULTADOS N° 5 CALIDAD COMO APTITUD PARA EL LOGRO DE UNA MISIÓN O PROPÓSITO | |
|---|---|
| Promoción estudiantil interreforma | Fragmentos ilustrativos |
| Antes de 1965 | “Yo tenía que responder a la exigencia. Y, bueno, la exigencia de mis profesores me ayudó a hacer las cosas bien. Si no, seríamos todos mediocres” (Mujer, 80 años). |
| 1965-1981 | “Los profesores tenían el tiempo para corregirnos a cada uno. La profesora se daba el tiempo de realizar una educación más personalizada. Entonces sabía en que estaba fallando uno y tenía esa dedicación. Me parece que evaluaban los cuadernos y los aprendizajes que uno iba adquiriendo” (Mujer, 57 años). |
| 1981-1996 | “Yo tuve compañeros que les fue muy bien en el colegio y en el liceo, que ahora son profesionales o con carreras técnicas o tienen sus negocios” (Mujer, 37 años). |
| 1996-2015 | “El nivel era muy disparejo. Teníamos cursos en los que se nos exigía tener un pensamiento crítico, aprender a pensar de forma lógica y analizar temas. Mientras que en otros cursos daba lo mismo, no pasaba nada” (Mujer, 29 años). |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la investigación.

En consecuencia, las tres primeras promociones interreformas basan la calidad de su proceso educativo en la responsabilidad compartida asumida entre la institución educativa, el equipo docente y el estudiantado, que se tradujo en una tríada virtuosa orientada a cumplir los estándares definidos para el nivel y tipo de estudios realizados. Esta situación no se cumplió de manera plena en la cuarta promoción, generando brechas que fracturaron la calidad formativa al no asumirse plenamente las responsabilidades y compromisos de parte de las actorías involucradas en el proceso educativo, situación considerada en la propuesta de Aguilar (2017), respecto a la calidad como resultado de la dinámica de una serie de factores sistémicos vinculados al proceso de enseñanza aprendizaje.

Calidad como Aptitud para el Logro de una Misión o Propósito

En esta categoría se espera que una institución educativa de calidad establezca claramente su misión o propósito, debiendo ser eficiente y efectiva en su logro. Los resultados obtenidos indican que las tres primeras promociones estudiantiles interreformas coinciden en un significado favorable, estimando que el propósito del proceso educativo ha sido logrado con claridad.

Tabla 7*Matriz de resultados.*

| MATRIZ DE RESULTADOS N° 6 CALIDAD COMO APTITUD PARA EL LOGRO DE UNA MISIÓN O PROPÓSITO | |
|---|--|
| Promoción estudiantil interreforma | Fragmentos ilustrativos |
| Antes de 1965 | “Sabíamos que terminado sexto de humanidades nos quedaba ir a la universidad, a las escuelas normales o a la vida del trabajo, esos eran los horizontes” (Hombre, 84 años). |
| 1965-1981 | “Súper buenos resultados. Todos hemos hecho lo que quisimos ser. Con las herramientas que nos dieron y la forma de vivir que nos entregaron, a todos nos fue bien en los estudios. Todo esto se conjuga en cada persona que salió del colegio, más que nada, se preocupaban de que fuéramos buenas personas y responsables” (Hombre, 58 años). |
| 1981-1996 | “Era la palanca de acceso a un mejor futuro, era un tema de movilidad social. Quien participaba de la educación tenía un mejor futuro, así de simple. El que no, trabajaba sólo en el campo (...) era mi puerta de entrada a un mejor destino, a mis aspiraciones personales, que era ser profesor” (Hombre, 52 años). |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la investigación.

Respecto de la calidad concebida como logro de una misión o propósito, la cuarta promoción estudiantil posee un significado desfavorable, estimando que no se alcanzaron los resultados esperados.

Promociones estudiantiles 1996-2015. “Generan maquinitas de estudios, no son seres pensantes, hoy los niños y jóvenes solo saben lo que se aprenden de memoria” (Hombre, 30 años).

Los logros identificados por las primeras tres promociones develan propósitos asociados a la formación personal, continuidad de estudios superiores e ingreso al mundo laboral, los que se alcanzan plenamente, conforme sean las expectativas, decisiones y oportunidades que se conjuguen al momento del egreso del sistema. Coherente con los planteamientos de Villarroel-Candia, Vega-Asún y Soto-Suazo (2020), se constata que todos ellos poseen un potencial de desarrollo en el tiempo y proyectan la experiencia educativa en ciclos de mayor alcance que exclusivamente el tiempo presente, en forma coincidente. No obstante, para la cuarta promoción interreforma, los logros se limitan a condiciones de escolarización que cumplen formalmente los propósitos educativos, pero que no aportan proyecciones en el tiempo ni se enlazan con objetivos de mayor alcance.

Calidad como Valor Agregado

Esta categoría la educación de calidad es definida como el grado de excelencia a un precio aceptable y el control de la variabilidad a un costo aceptable, incorporando el concepto de “accountability” entendida como la obligación de rendir cuentas frente a los organismos que financian el proceso y sus beneficiarios. A partir de la información analizada, es posible reconocer una primera subcategoría vinculada a la relación entre recursos públicos e implementación del proceso educativo, en que todas las promociones reconocen una relación directa en su implementación. Debe relevarse que la tercera promoción estudiantil también reconoce la existencia de la relación, pero en el marco de un contexto de crisis económica nacional que también afectó los presupuestos destinados a los recursos educativos de la época. Asimismo, se precisa que la cuarta promoción reconoce la inclusión de recursos tecnológicos en la relación aludida.

Tabla 8*Matriz de resultados.*

| MATRIZ DE RESULTADOS N° 7 CALIDAD COMO VALOR AGREGADO | |
|--|--|
| Promoción estudiantil interreforma | Fragmentos ilustrativos |
| Antes de 1965 | “Con muchos materiales que nos daban en el colegio. Antes la tinta, unos cartones oscuros, los silabarios, los libros, todo nos daba el gobierno. Ellos nos entregaban los materiales pero se devolvían y se guardaban. Nada se llevaba para la casa, todo se dejaba en el colegio. No teníamos biblioteca, pero habían unas vitrinas donde habían unos pocos libros y de ahí hacíamos nuestras tareas” (Mujer 81 años). |
| 1965-1981 | “Nos daban desayuno y después íbamos a clases (...) teníamos unos pupitres individuales. Podíamos guardar el bolso y los cuadernos dentro del pupitre, era como una tapa, eran antiguos. Y nos enseñaban. Usábamos el silabario, nos enseñaban a leer, a escribir. Hacíamos mucha caligrafía, contábamos, sumábamos, restábamos” (Mujer 48 años). |
| 1981-1996 | “Fue justo en la época de la recesión económica del 80 al 84. Pero el establecimiento daba desayuno, leche con galletas, almuerzo. Esos eran los beneficios que teníamos nosotros. Nos daban libros también que eran de papel roneo y nos daban un cuaderno que también era de roneo y también unos lápices que escribían súper mal y una goma” (Mujer, 51 años). |
| 1996-2015 | “Usábamos hartas cosas. Como las cartulinas, afiches, libros, computadores, power point y el proyector, esas cosas. Siempre que habían disertaciones usábamos como esas cosas y los profesores también se apoyaban en eso” (Mujer, 22 años) |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la investigación.

En la misma categoría de la calidad como valor agregado, se reconoce una segunda sub-categoría que alude al proceso de rendición de cuentas del establecimiento frente a las organizaciones de padres, madres y apoderados (as) en su condición de patrocinadores del proceso educativo. Las tres primeras promociones reportan en su significado una ausencia de la rendición de cuentas, con mayor énfasis en la tercera promoción dado el contexto represivo de la época.

Tabla 9*Matriz de resultados.*

| MATRIZ DE RESULTADOS N° 8 CALIDAD COMO RENDICIÓN DE CUENTAS | |
|--|---|
| Promoción estudiantil interreforma | Fragmentos ilustrativos |
| Antes de 1965 | “En ese tiempo cuando yo estudié, la función de los apoderados no existía prácticamente como organización. Cuando yo fui alumno no había centro de padres. Cada apoderado respondía por su pupilo” (Hombre, 84 años). |
| 1965-1981 | “En la básica el director era muy autoritario. Por eso, los profesores lo seguían con el mismo sistema de control y autoritarismo. Por eso, el profesor era considerado una autoridad. Tenía mucho respeto. Por lo tanto las organizaciones de los apoderados estaban muy dependientes de lo que dictaba el profesor. Por lo tanto, había que cumplir a cabalidad lo que en un momento se planificaba” (Hombre, 54 años). |
| 1981-1996 | “El Centro General de Padres. Bueno, como era el tiempo de la dictadura no tenían mayor participación los apoderados. Hacían actividades para hacer alguna mejora dentro del colegio, mejorar el comedor, para las onces de las alumnas y todo ese tipo de cosas (...) pero no era así una participación democrática y así decir que sacaran a un profesor porque no nos gustaba u otra cosa similar” (Mujer, 51 años). |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la investigación.

En contraste con las tres primeras promociones estudiantiles, la rendición de cuentas aparece significada como un ejercicio propio de la cuarta promoción.

Promociones estudiantiles 1996-2015. “En Marzo de cada año se despedía en el acto de inicio de año a los profesores que se iban jubilados y se recibía a los nuevos profesores. También publicaban los resultados de la PSU para ver cómo les había ido a los alumnos del liceo en la prueba y cuando llegaban los resultados del SIMCE, mandaban unas papeletas a los apoderados de los cursos que los habían rendido” (Mujer, 22 años).

A través de la relación entre recursos públicos e implementación del proceso educativo, se constatan las expresiones de la noción de calidad que demanda a las instituciones y diversas actorías asociadas dar cuenta de sus desempeños y evidenciar públicamente los resultados de sus procesos educativos (Durán, 2017). Especial atención asume en esta categoría y sub-categorías asociadas, el carácter público de los recursos involucrados y las condiciones de participación que el Estado debe garantizar a su ciudadanía, los que resultan coincidentes con los planteamientos en tal sentido provistos por Corvalán y García-Huidobro (2015) y Atria (2010).

Calidad como Transformación

En esta quinta categoría, la educación de calidad es concebida como aquella que produce cambios en cada estudiante, enriqueciendo su potencial, a partir de la apropiación de su proceso de aprendizaje y del fortalecimiento de su responsabilidad personal y su capacidad de toma de decisiones. En este marco, las tres primeras promociones estudiantiles significan claramente un proceso de aprendizaje como transformación, que produjo cambios relevantes en su trayectoria personal y educativa.

Tabla 10*Matriz de resultados.*

| MATRIZ DE RESULTADOS N° 9 CALIDAD COMO TRANSFORMACIÓN | |
|--|--|
| Promoción estudiantil interreforma | Fragmentos ilustrativos |
| Antes de 1965 | “Nos ayudaban lo más que podían las profesoras. Eran todas muy buenas, eran muy buenas las profesoras en esa época. Nos ponían dedicación para que uno aprendiera y gracias a ellas nosotros aprendimos con mi hermana. Porque antiguamente no nos ponían en el colegio las mamás, así que gracias a la profesora que andaba matriculando por las casas, nosotras con mi hermana aprendimos a leer y escribir” (Mujer, 75 años). |
| 1965-1981 | “Formar personas con buena formación en el caso de las carreras técnicas y los que optaban por el humanista, personas con buenas bases para seguir estudios superiores” (Mujer, 58 años). |
| 1981-1996 | “Aportó una sólida formación valórica en primer lugar y buena formación académica. Lo que se aprendía no se olvidaba jamás. Éramos más conscientes. Sabíamos que íbamos al colegio a aprender. No solo a pasarlo bien y a socializar como es hoy día” (Hombre, 48 años). |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la investigación.

En las promociones estudiantiles del último período en estudio se observa una significación opuesta, que plantea la ausencia de estos componentes de transformación en su proceso educativo, transformándole más bien en un trámite.

Promociones estudiantiles 1996-2015. “Era mínimo. Nunca los profesores estaban preocupados de que uno estudiara o buscar formas de estudio, nada. Incluso en el tema de la PSU lo hacían por un tema de protocolo, no por exigencia” (Mujer 29 años). “El Liceo era llamado el basurero de (nombre de la comuna) y todos aspiraban a entrar a otros colegios” (Mujer, 26 años).

Estos resultados indican que la concepción de calidad educativa de las primeras tres generaciones estudiantiles interreformas está asociada a una experiencia vital transformadora de carácter humanista, que fue capaz de impulsar procesos personales de formación que trascendieron la mera escolarización o la formación instrumental (Prieto, 2019). Para la cuarta promoción, la calidad de la formación se define como el cumplimiento formal de un estándar mínimo de conocimientos, cuya condición transformadora queda al pendiente, al no ser capaz de aportar sentidos y trascendencias a sus proyectos personales que transformaran su experiencia educativa en una oportunidad de futuro, situación definida por Sotomayor y Muga (2004) como diferenciación de la calidad, en cuya expresión debe tenerse en cuenta una serie de consideraciones externas al estudiantado y a la institución formadora, las que influyen decididamente en las características finales del proceso.

Calidad y desempeño docente

Desde la información analizada es posible relevar la emergencia de una sexta categoría, presente en todas las promociones estudiantiles, independientemente de los contextos históricos, sociales y educativos en que les haya correspondido cursar sus estudios. Esta categoría corresponde a la destacada valoración que se otorga a la tarea docente, la que es significada como principal garante de la calidad de la educación pública.

Tabla 11*Matriz de resultados.*

| MATRIZ DE RESULTADOS N° 10 CALIDAD Y DESEMPEÑO DOCENTE | |
|---|--|
| Promoción estudiantil interreforma | Fragmentos ilustrativos |
| Antes de 1965 | “Eran responsables, cariñosos, se preocupaban de que todos entendiéramos toda la materia. Eran muy educados” (Mujer, 64 años). |
| 1965-1981 | “Mis profesores eran de vocación, de una vocación increíble, porque tenían un apego, unas ganas de lograr cosas mejores para los alumnos, para el colegio (...) Hasta el día de hoy, cuando converso con algunas de mis compañeras recordamos con cariño a los profesores, porque eran como nuestros segundos papás y mamás. Las ganas de estar en el colegio estaban siempre presentes” (Mujer, 51 años). |
| 1981-1996 | “Los profesores jefes eran nuestros guías. Eran los que se preocupaban desde si los alumnos tenían algún problema, les faltaba algo, si su familia tenía algún problema y se les iba a visitar. Así que los profesores eran como unos verdaderos papá y mamá. En el caso de los profesores jefes eran preocupados no solamente de la parte académica, sino que también en la parte de la formación como persona, los valores, la moral, si tenían algún problema económico, lo que ellos pudieran ayudar, se acercaban a la familia y ayudaban en lo que podían” (Mujer, 51 años). |
| 1996-2015 | “Recuerdo a la mayoría de mis profesores como personas muy secas. Súper preparados y motivadores (...) Tenían buen desempeño. Siempre estaban pendientes que nosotros aprendiéramos y entendiéramos lo que ellos nos enseñaban. Siempre pendientes de nosotros como alumnos” (Mujer, 29 años). |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la investigación.

Los fragmentos ilustrativos relevan la importancia central de la figura docente para la calidad del proceso formativo, reconociéndoles como el mejor esfuerzo que puede realizar una sociedad para formar a sus nuevas generaciones, posición en que coinciden abiertamente los autores especialistas en temas de formación docente (Avalos, 2004; Pérez, 2017; Soto, 2004).

4. Discusión

Analizadas las categorías y subcategorías en torno a calidad en la educación, es posible proponer una síntesis de los significados de las promociones estudiantiles interreformas respecto de sus experiencias formativas, la que arroja los siguientes resultados.

Consecuente con los planteamientos de Aguilar (2017) se constata que para las tres primeras promociones estudiantiles, las que corresponden a antes de 1965, 1965-1981 y 1981-1996, la calidad en la educación pública significó una experiencia de exigencia permanente, que permitió el cumplimiento pleno de estándares educativos considerados muy altos. La acción educativa resultó consistente, permitiendo lograr su propósito de transformación (Villarreal-Candia, Vega-Asún y Soto-Suazo, 2020). Se observó una relación directa entre los recursos públicos y el proceso educativo (Corvalán y García Huidobro, 2015), no obstante, la ausencia de mecanismos de rendición de cuentas (Soto, 2004). El desempeño docente fue considerado siempre como garante de la calidad de la educación pública (Avalos, 2004; Pérez, 2017; Soto, 2004).

Sin embargo, para la cuarta promoción estudiantil, período 1996-2015, la calidad en la educación pública significó exigencias ocasionales, que no permitieron el cumplimiento de la totalidad de los estándares educativos mínimos establecidos. La acción educativa tuvo consistencia parcial, afectando el logro del propósito transformador de la educación, convirtiendo el proceso más bien en un trámite. Existió una relación directa entre los recursos públicos y el proceso educativo, junto con la presencia de mecanismos de rendición de cuentas (Mizala, 2007). A pesar de todas las dificultades, el desempeño docente es considerado como principal garante del proceso educativo confirmando la condición clave que representa el profesorado en la formación de sus estudiantes (Sandoval, 2016).

En esta síntesis se observa que la cuarta promoción estudiantil interreforma es la que posee significados sobre el proceso educativo que la distancian abiertamente de una condición de calidad. Esta situación es avalada por todas las promociones estudiantiles que plantean sus significados sobre esta situación, en el mismo sentido negativo, validando intergeneracionalmente estos planteamientos.

Tabla 12

Matriz de resultados.

| MATRIZ DE RESULTADOS N°11 SIGNIFICADOS INTERGENERACIONALES DE LA CALIDAD DE LA ACTUAL EDUCACIÓN PÚBLICA | |
|--|---|
| Promoción estudiantil interreforma | Fragmentos ilustrativos |
| Antes de 1965 | <p>“Ahora hay más recursos económicos. Pero ya no se enseñan tantos valores. El respeto. Y los niños y jóvenes son más desobedientes. Se sacan malas notas. No llegan con las tareas. Ya no les gusta el colegio. Los profesores tampoco son tan amables como antes. En resumen. Yo creo que se avanzó económicamente lo que se refleja en implementos, sala de computación, la infraestructura. Pero en su aprendizaje, bajó de calidad” (Mujer, 60 años).</p> <p>“Hoy día es una estafa. El niño supone, el que tiene nota siete en la enseñanza municipalizada de que sabe, pero en el momento de dar un examen no tiene esos conocimientos” (Mujer, 71 años).</p> |
| 1965-1981 | <p>“En la época que yo estudié si había respeto por el profesor. No nos parábamos en la hilacha. Si había tarea, había tarea. Si había prueba, había prueba. Ahora no se ve nada de ese respeto” (Mujer, 51 años).</p> |
| 1981-1996 | <p>“Pero del Liceo de enseñanza media el nivel de prestigio comenzó a deteriorarse progresivamente. Ya no es lo mismo, perdió calidad, cambiaron a los profesores y directiva y se puso más flexible, no hay exigencia ni en lo educativo ni tampoco en la presentación personal, algo que es muy básico (...) Me da rabia, porque yo me sentía orgulloso de haber ido a ese liceo” (Hombre 48).</p> |
| 1996-2015 | <p>“Uno vivía del prestigio que tenía en ese tiempo el Liceo (...) Ya no tiene la misma valoración el Liceo. Aparte que se puso malo. Llega lo que botaron otros colegios. No, si está pésimo, pésimo”. (Mujer, 32 años).</p> <p>“A pesar de toda la inversión que se le ha puesto a la educación pública yo encuentro que está peor. Yo creo que de cierta forma el profesor hoy en día se le ha perdido el respeto. Los estudiantes refriegan sus derechos en la cara de los profesores y de todo el mundo, pero no sus deberes. Ha significado que ellos ponen el pie encima. No dejan hacer sus clases a los profesores. Exigen calidad, pero tampoco aportan a eso asistiendo a clases y los profesores no pueden hacer nada porque tienen las manos atadas” (Mujer, 34 años).</p> |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la investigación.

A partir de estas afirmaciones, es posible constatar que la exigente tradición de la educación pública basada en la reputación y en el prestigio académico ha quedado progresivamente en entredicho a partir de la Reforma Educacional de 1981.

5. Conclusiones

La investigación realizada ha permitido revisar comparativamente los significados respecto a la calidad de la educación pública chilena, que poseen las promociones estudiantiles que estudiaron en los períodos interreformas definidos. Los resultados obtenidos develan claramente significados asociados a la valorización de la calidad educativa en sus categorías asociadas de excepción, perfección o consistencia, aptitud para el logro de una misión o propósito, valor agregado y transformación. En específico, la calidad como excepción de la educación pública se reconoce en la tradición de prestigio académico, basada en la exigencia de altos niveles de rendimiento, los que cimentaron la impecable reputación de su histórica calidad educativa. Sus atributos asociados al logro de una misión o propósito, conformados desde la triada virtuosa institución educativa, equipo docente y estudiantado, han asumido colaborativamente el cumplimiento pleno de los compromisos derivados del proceso educativo. La calidad como valor agregado, expresado en la relación favorable entre recursos públicos y la implementación del proceso educativo, es transparentada a través de su respectiva rendición de cuentas develando que la educación pública ha aportado consistentemente a los propósitos de formación personal, continuidad de estudios superiores e ingreso al mundo laboral, asignados históricamente por la sociedad chilena a su tarea educativa. Respecto a la calidad como transformación, la educación pública ha aportado al desarrollo de los proyectos de futuro de sus estudiantes, y a través de esta tarea, ha cumplido con su compromiso de contribuir a la construcción de un mejor país y una mejor sociedad.

No obstante, la histórica calidad educativa de la educación pública se reconoce fuertemente afectada por un creciente deterioro, en la medida que la responsabilidad directa del Estado con la educación pública se fue debilitando, hasta dejarla en una situación de rezago respecto a la tradición de excelencia que la caracterizó a lo largo de su historia. A juicio de las promociones estudiantiles, la principal causa estructural de esta situación corresponde a la Reforma Educacional de 1981, debido a que fracturó su estructura de funcionamiento académico, administrativo y económico, integrándola a un modelo económico cuyas condiciones de mercado le obligan a competir permanentemente con la oferta privada en circunstancias desventajosas, producto de un arrastre histórico de tres décadas de declive en sus condiciones de calidad.

“Mi viejo Liceo era de excelencia. Cuando empezó la municipalización despidieron muchos profesores. Aun así pudo mantenerse a flote unos años. Después no resistió y se vino abajo. Perdió matrícula, perdió prestigio, perdió su historia. A mi Liceo lo hicieron pedazos” (Mujer, 52 años).

Sin embargo, los resultados aportan con claridad a la ruta de salida de esta situación crítica, a través de la confirmación del valor de la profesión docente en su condición de piedra angular de los procesos de calidad en la educación, que trasciende incluso los temas de disponibilidad de recursos materiales, argumento aludido frecuentemente como causal de las dificultades cotidianas que enfrentan los procesos educativos en el sector público. Esta valoración por el profesorado está presente en forma transversal en todas las promociones estudiantiles interreformas, avalando así los esfuerzos destinados a dignificar a la profesión docente en sus condiciones de formación, especialización, desempeño y retiro.

“Sólo una persona puede formar a otra persona. Si no tratan a los profesores como personas, si no los reconocen, si no los valoran como personas ¿cómo esperan que la educación pública pueda ser de calidad?” (Mujer, 52 años).

Valparaíso, Primavera del 2020.

Referencias

- Aguilar, L. (2017). Las definiciones de calidad en educación: ubicuidad, ambigüedad, discurso. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (32). Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7265>.
- Atria, F. (2010). ¿Qué educación es “pública”? *Ecos de la Revolución Pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. En Bellei, C; Contreras, D y Valenzuela, J. (Ed.). Universidad de Chile. UNICEF. (pp. 153- 181). Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Cristian-Bellei/publication/274081455_Ecos_de_la_Revolucion_Pinguina_Avances_debates_y_silencios_en_la_reforma_educacional/links/55157f4b0cf2b5d6a0e9d008/Ecos-de-la-Revolucion-Pingueina-Avances-debates-y-silencios-en-la-reforma-educacional.pdf#page=153.
- Avalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile. Documento de trabajo. Centro de Investigación Avanzada en Educación*. Santiago. Universidad de Chile. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Universitaria/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>.
- Aylwin, P. (1989). *Programa de Gobierno. Concertación de Partidos por la Democracia. Santiago de Chile*. Editorial Jurídica Publibley. Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-61814.html>.
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile Evaluación a partir de la evidencia. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1) 1-21. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/BELLEI_Privado_vs_Publico_Pensamiento_Educativo.pdf.
- Brunner, J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, Desafíos y Estrategias*. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. UNESCO. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Cjbrunner%20gLOBALIZACI%C3%93N.pdf>.
- CNA (2015). *Criterios de evaluación para la acreditación de carreras profesionales, carreras profesionales con licenciatura y programas de licenciatura*. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Recuperado de www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/consultapublica/CRITERIOS%20DE%20EVALUACIÓN%20PARA%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PREGRADO.pdf.
- Corvalán, J., y García Huidobro, E. (2015). La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación. *Cuaderno de Educación*, 66(1). Recuperado de http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/7357/articulo_4.pdf?sequence=1.
- Cox, C. (2012). Política y Políticas Educativas en Chile 1990-2010. *Revista Uruguay de Ciencia Política*, 21(1), 13-43. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2012000100002&lng=es&tlng=pt.
- Durán, F. (2017). La evaluación de la calidad educativa en Chile. Instrumentos de control y rendición de cuentas. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3 (1) 85-99. Recuperado de <https://revistas.uam.es/rep/article/view/12328>.

- Flórez M.T., y Oyarzún, G. (2016). Resultados SIMCE y Plan de Evaluaciones 2016-2020: Nudos críticos y perspectivas de cambio. *Cuaderno de Educación*, 73. Recuperado de http://mailing.uahurtado.cl/cuadernos_educacion_73/documentos/Art%C3%ADculo_73.pdf.
- Frigerio, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Troquel, Buenos Aires.
- Frei, E. (1970). Lo que Chile está realizando. Extracto del Mensaje Presidencial al Congreso Nacional del 21 de Mayo de 1968. Santiago de Chile: Editorial Zig Zag. Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-9075.html>.
- González, L., y Espinoza, O. (2008). Calidad de la educación superior: concepto y modelos. *Revista Calidad en la Educación*, 28, 277-276. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Luis_Gonzalez_Fiegehen/publication/44163112_Calidad_de_la_educacion_superior_concepto_y_modelos_2008-09/links/56c3a26508aee3dcd416699f/Calidad-de-la-educacion-superior-concepto-y-modelos-2008-09.pdf.
- Harvey Koljatic, M., y Silva, M. (2007) Problemas de equidad asociados con el cambio de pruebas de admisión universitaria en Chile. *Revista de Estudios Públicos*, 106, 97-127. Recuperado de www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304094202/r106_koljatic_equidad.pdf.
- Martinic, S. (2010). La evaluación y las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3) 30-43. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661623/RIEE_3_3_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Mizala, A. (2007). *La economía política de la reforma educacional en Chile*. Serie Estudios Socio/Económicos N° 36. Santiago de Chile: CIEPLAN. Recuperado de http://cieplan.cl/media/publicaciones/archivos/153/Capitulo_1.pdf.
- Mineduc (2001). *Estándares de desempeño para la formación inicial docente*. División de Educación Superior. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente. Ministerio de Educación. Santiago de Chile.
- Pérez, C. (2017). *Escuelas normales en Chile: una mirada a sus últimos intentos de modernización y a su proceso de cierre (1961- 1974)*. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. Santiago de Chile: DIBAM. Recuperado de <http://www.museodelaeducacion.cl/648/w3-article-79564.html>.
- Prieto, M. (2019). Percepciones del profesorado sobre las políticas de aseguramiento de la calidad educativa en Chile. *Educ. Soc.* 40, 1-20. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019189573>.
- Raszynski, D., y Salinas, D. (2008). Aportes y Desafíos en la Evaluación de Políticas y Programas de Mejoramiento Educativo. Reflexiones desde nuestra práctica de evaluación en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1) 80-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2602517>.
- República de Chile (1920). Ley N° 3.654 de Educación Primaria Obligatoria. Santiago de Chile. Dirección General de Educación Primaria.
- República de Chile (1925). Constitución Política de la República de Chile. Santiago de Chile. Imprenta Universitaria.
- República de Chile (1927). Decreto Supremo N° 7500. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://bcn.cl/1vm2r>.
- República de Chile (1964). Ley N° 15.720 Crea Corporación Autónoma con personalidad jurídica y derecho público y domicilio en Santiago denominada Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://bcn.cl/1v8n2>.

- República de Chile República de Chile (1964). Ley N° 15.720 Crea Corporación Autónoma con personalidad jurídica y derecho público y domicilio en Santiago denominada Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://bcn.cl/1v8n2>.
- República de Chile (1965). Decreto N° 27.952. Modifica el sistema educacional. Santiago de Chile. Ministerio de Educación. Recuperado de <http://bcn.cl/1v1jb>.
- República de Chile (1967). Ley 16.617 Fija escala de categorías. Grados y sueldos de los funcionarios que indica. Crea la Corporación denominada Servicio de Bienestar del Magisterio y de los funcionarios dependientes del Ministerio de Educación Pública. Dispone de fondos para diversas instituciones. Modifica impuestos. Modifica leyes y decretos con fuerza de Ley que señala. Aprueba disposiciones varias. Otras materias. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://bcn.cl/1xssq>.
- República de Chile (1979). DL N° 3.063 que establece normas sobre rentas municipales. Santiago de Chile: Ministerio del Interior. Recuperado de <http://bcn.cl/1v1xz>.
- República de Chile (1980). Decreto Ley N° 3.476 Fija Normas a los establecimientos de enseñanza particular subvencionados por el Estado. Santiago de Chile: Ministerio de Hacienda. Recuperado de <http://bcn.cl/1xivg>.
- República de Chile (2003). Ley N° 19.876 que establece la obligatoriedad de la enseñanza básica y media. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://bcn.cl/1vc1b>.
- Salgado Lévano, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es.
- Sandoval M., M. (2016). Educación de calidad y desempeño docente. *ÁNFORA*, 16 (27), 5–41. <https://doi.org/10.30854/anf.v16.n27.2009.115>.
- Soto, M. (2004). Políticas Educativas en Chile durante el siglo XX. *Revista Mad*, 10. 30-42. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/mad/10/paper04.pdf>.
- Sotomayor, A., y Muga, A. (2004). La diferenciación por calidad ¿Cuáles son sus límites? *Calidad en la Educación*, (21), 47-60. Recuperado de <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/321>.
- Valle, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Ediciones Serie Cuadernos Metodológicos N° 32. Madrid: CIS.
- Villarroel-Candia, E., Vega-Asún, E., y Soto-Suazo, M. (2020). Buscando la calidad de la educación a través de la gestión educativa. *J. health med. sci.*, 6(3), 173-175. Recuperado de <http://www.johamsc.com/wp-content/uploads/2020/09/JOHAMSC-6.3-173-175-VILLARROEL-028-20-CORR.pdf>.