

El presente y futuro de la calidad de la educación en Chile: Algunos puntos para el análisis

Beatrice Ávalos¹

Durante las primeras dos décadas de este siglo, las conversaciones sobre educación iniciadas con el retorno a la democracia y los programas de mejoramiento de la educación (MECE) tuvieron un foco que no se modificó mayormente en los años siguientes. En sus aristas más fuertes este foco ha estado centrado en la calidad de la educación y crecientemente en temas de inclusión y justicia social. A nivel internacional los temas referidos a calidad se destacaron también en informes del Monitoreo Global de la Educación de UNESCO (2005; 2014) y en diversos documentos de otras organizaciones internacionales, incluyendo las evaluaciones del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO/OREALC, de las cuales la más reciente es el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (UNESCO/OREALC, 2019) en el que no participó Chile. La calidad de la educación en Chile ha sido objeto de continua discusión, dada su vinculación, en parte, con resultados insatisfactorios en las evaluaciones SIMCE y en pruebas internacionales como PISA y TIMSS. Esta preocupación ha permanecido a pesar de diversas acciones destinadas a mejorar las prácticas de enseñanza, gestión escolar y formación docente, destacándose como más afectadas las oportunidades educacionales de los sectores socialmente desaventajados de nuestra sociedad.

Los diagnósticos de por qué se mantiene la situación, a pesar de políticas destinadas a superar la diversidad de oportunidades para una educación de calidad, como las leyes de Inclusión (Ley 20.845, 2015) y Educación Pública (2017), han apuntado en parte a fallas estructurales y a fallas en la formación y desarrollo

¹ Instituto de Estudios Avanzados en Educación. Universidad de Chile.

profesional de los docentes. Entre las estructurales se destaca el sistema de *vouchers* o subvención escolar por estudiante, que afecta a los establecimientos escolares que han ido perdiendo estudiantes, como es el caso de la educación pública. Esta pérdida se debió en parte a que, hasta la promulgación de la Ley de Inclusión, los establecimientos particular-subsuencionados recibieron pago adicional de las familias, permitiéndoles así ofrecer un mejor contexto educativo que las municipales/públicas. Las familias que pudieron pagar fueron retirando a sus hijos/as de escuelas y liceos, causando un descenso de matrícula, que hoy se expresa en que la educación municipal y los servicios locales de educación tengan solo un 35% del alumnado total del sistema, que equivale a 3.626.303 estudiantes (Ministerio de Educación de Chile, 2021). Otro factor que paradójicamente ha influido en la calidad de la educación desde los años 1990 en adelante ha sido el impacto en la vida escolar de las diversas mediciones de aprendizaje conocidas como SIMCE, las que, según han mostrado muchos estudios, han tendido a orientar la enseñanza más en lo medible y menos en asegurar una gama más amplia de logros de aprendizaje. Si bien estas mediciones han disminuido en número, siguen siendo un factor que afecta la orientación de la enseñanza (Acuña Ruz & Falabella, 2022).

El camino hacia la calidad de la educación ha resultado más difícil de recorrer de lo que la fe en cada una de las políticas y medidas señaladas dejaba entrever. Paulatinamente, ha emergido la convicción, entre los diversos actores involucrados, de que el proceso de lograr calidad en los procesos educacionales es más complejo y multifacético de lo que se pensaba. Las pruebas entregan información, pero a su vez generan tensiones que hacen de contrapunto. Los estándares constituyen interesantes descripciones de ese "ideal" de desempeño educativo esperado, pero no necesariamente son propulsores de cambios y de la anhelada mejora en el desempeño de docentes y directivos. La paulatina transformación de la educación municipal en Servicios Locales de Educación (Ley 21.040, 2017), a pesar de ser conceptualmente una

buena política, en la práctica no ha sido un proceso fácil y sus resultados son disímiles. La evaluación intermedia de estos Servicios, en lo pedagógico, urgió la realización de una campaña nacional de difusión del nuevo sistema, trabajo anticipatorio con comunidades escolares, diálogo con todos los actores, y no solo con directivos, estimulándolos a realizar modalidades participativas, y también al desarrollo de instancias de formación "centradas en la visión de aprendizaje integral, diverso, inclusivo y contextualizado en línea con lo que promueve la ley" (Consejo de Evaluación, marzo 2021).

La calidad de la educación fue puesta nuevamente a prueba con la irrupción del COVID-19, que a nivel mundial produjo una pérdida importante de logros educativos, con mayor impacto en los países menos desarrollados y en los grupos sociales más desaventajados. En lo que respecta al tiempo en que las escuelas han permanecido cerradas, la situación es marcada en América Latina, siendo superada solo por los países asiáticos (McKinsey & Co., abril 2022).

Por otra parte, el impacto del COVID-19 está siendo calibrado también desde ángulos más positivos. Tal vez, lo más importante en este sentido ha sido la capacidad creativa de docentes para buscar modos de llegar a sus estudiantes mediante el uso de recursos digitales para sus clases. Lo interesante es que antes de la pandemia los/as profesores/as en la mayor parte de los países que respondieron la encuesta TALIS 2018 (OECD, 2020) declararon no estar preparados para la enseñanza digital. Solo los más jóvenes que habían recibido preparación para el uso de tecnologías podían demostrar cierta preparación para lo requerido en la situación de pandemia. Incluso solamente el 60% de quienes respondieron la encuesta TALIS declararon haber tenido desarrollo profesional orientado a preparar para el uso de tecnologías de la información y comunicación. En Chile, docentes que respondieron una encuesta a mediados del primer año de la pandemia indicaron preocupación por su falta de conocimiento acerca de *software* apropiado, acceso a computadores o *tablets* e inestable conexión a internet

(CIAE, Octubre 2020). Sin embargo, pronto los/las profesores/as chilenos/as buscaron la forma de responder, se familiarizaron con *Google Meet*, *Zoom*, *Google Classroom* y aprendieron a reestructurar sus formas usuales de enseñanza (Ávalos, Flores & Araneda, 2021):

Creo que a punta de esfuerzo, tiempo invertido en ver tutoriales y seguir a docentes en las redes sociales, manejo un poco mejor algunas plataformas y recursos tecnológicos para utilizar en mis clases en línea (Idioma original entrevista a profesora de establecimiento particular privado, p.13)

El uso de las TICs, aunque haya sido de forma obligatoria y sobre la marcha, me ha permitido descubrir nuevas plataformas para llevar o guiar el proceso de aprendizaje. Además, me he dado el tiempo de estudiar e investigar, lo que había dejado de lado (Idioma original entrevista a Profesora de Ed. Básica en establecimiento público de NSE bajo, p.13).

En contextos muy distintos, como el de la educación rural, el fuerte involucramiento comunitario de sus docentes los ayudó a valorar aspectos positivos producidos en su esfuerzo por manejar la situación de pandemia, como educación más personalizada, aprendizaje colaborativo y cercano, aunque señalando el problema de la falta de conectividad. Como lo indica un estudio de la Fundación Súmame, el vínculo producido por su formación personalizada impactó positivamente en las prácticas educativas de docentes rurales (Madero, Vargas & Reimers, 2022).

Estas experiencias de aprendizaje docente durante la pandemia servirán, sin duda, para dar nuevo ímpetu al esfuerzo por mejorar la calidad de la enseñanza. Y ello, gracias también, al nuevo aprendizaje de muchos líderes escolares que supieron generar condiciones de apoyo a la comunidad escolar en estos dos años. Si las políticas futuras construyen sobre este pedestal más que sobre el "cansado" SIMCE, tal vez se empiece a transitar con más seguridad y valentía por el camino pedregoso y difícil que viene.

Termino con la referencia a la noción de calidad que se incluye en la propuesta constitucional: "La educación se orienta hacia la calidad entendida como el cumplimiento de sus fines y principios" (Propuesta, Art 35, N° 5). Aunque aparentemente simple, esta frase está cargada de la significación que le da todo el contenido referido a "educación" en el texto constitucional. El resguardo de la calidad de la educación se impone como responsabilidad crucial del Estado, de educadores y educadoras, de líderes educativos y, sin duda, también de las familias.

Referencias

- Acuña Ruz, F. & Falabella, A. (2022). Y, después del Simce ¿qué camino seguir. CIPER Chile. <https://www.ciperchile.cl/2022/05/02/y-despues-del-simce-que-camino-seguir/>
- Ávalos, B., Flores, M. A. & Araneda, S. (2021). Battling to keep education going: Chilean and Portuguese teacher experiences in COVID-19 times. *Teachers and Teaching*. <https://doi:10.1080/13540602.2021.2012758>.
- CIAE, EduGlobal, Centro Educación Inclusiva (Octubre 2020). *COVID-19: Nuevos Contextos, Nuevas Demandas y Experiencia Docente en Chile*.
- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública (Marzo, 2021). Evaluación Intermedia de la Ley N°21.040 que crea el sistema de educación pública.
- Ley 20.845 (2015). *De Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en los Establecimientos que Reciben Aportes del Estado*. Santiago: Ministerio de Educación. <https://leyinclusion.mineduc.cl/ley-de-inclusion/>
- Ley 21.040 (2017). *Crea el Sistema de Educación Pública*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237&idParte=9853009>
- Madero, C., Vargas, E. & Reimers, F. (2022). Chile: Súmate Foundation - Second chance schools' network. En Vincent-Lancrin, S., C. Cobo Romani & F. Reimers, (eds.) *How Learning Continued during the COVID-19 Pandemic. Global Lessons from Initiatives to Support Learners and Teachers*, OECD Publishing, pp. 127. Paris, <https://doi.org/10.1787/bbeca162-en>.
- McKinsey & Co., (Abril, 2022). *How Covid-19 Caused a Global Learning Crisis*.
- Ministerio de Educación de Chile (2021). *Estadísticas de la Educación*. Centro de Estudios.
- OECD (2020). TALIS 2018 Results (Volume II): *Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD.

- Propuesta Constitución Política de la República de Chile (2022).
https://es.wikisource.org/wiki/Propuesta_de_Constituci3n_Pol%ADtica_de_la_Rep%ADblica_de_Chile_de_2022
- UNESCO (1982). Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago: UNESCO/OREALC.
- UNESCO (2005). *The Quality Imperative. EFA Global Monitoring Report 2005*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2014). *Teaching and Learning: Achieving Quality for All. EFA Global Monitoring Report 2013/14*. Paris: UNESCO.
- UNESCO/OREALC (2019). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*.
<https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/llece/ERCE2019>