

PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LAS POLÍTICAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN CHILE*

MIRIAM PRIETO EGIDO¹ 

RESUMEN: El presente artículo recoge la valoración de docentes del sistema educativo chileno sobre los efectos de las medidas de aseguramiento de la calidad en la promoción de lo que, a su juicio, consideran educación de calidad. La selección de Chile se debe a su larga trayectoria en la implementación de medidas de aseguramiento de la calidad de la educación. El profesorado identifica los estándares de aprendizaje y las pruebas estandarizadas como las principales barreras para el desarrollo de una educación de calidad. Los efectos de estas medidas son, a su juicio, la reducción de la educación a los resultados en las pruebas estandarizadas, y la despersonalización de la educación.

Palabras clave: Calidad de la educación. Sistemas de aseguramiento de la calidad. Estándares de aprendizaje. Evaluaciones estandarizadas.

TEACHERS' PERCEPTIONS OF QUALITY ASSURANCE EDUCATION POLICIES IN CHILE

ABSTRACT: The present article shows Chilean education system teachers' evaluation about the effects of quality assurance measures on the promotion of what they understand as education quality. The selection of Chile is due to its long trajectory in the implementation of education quality assurance measures. Teachers identify learning standards and standardized tests as the main barriers for the promotion of a quality education. The effects of these measures are, in their opinion, the reduction of education to scores in standardized tests, and the depersonalization of education.

Keywords: Education quality. Education quality assurance systems. Learning standards. Standardized tests.

*Este artículo se deriva del proyecto de investigación "Análisis del impacto de las políticas de privatización en el concepto de educación: estudio del sistema educativo chileno", apoyado y financiado por el Programa Becas Iberoamérica Jóvenes Profesores e Investigadores, Santander Universidades, Convocatoria 2015.

¹Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación – Madrid, España. E-mail: miriam.prieto@uam.es

DOI: 10.1590/ES0101-73302019189573

PERCEPÇÕES DO PROFESSORADO DAS POLÍTICAS DE GARANTIA DE QUALIDADE EDUCACIONAL NO CHILE

RESUMO: O presente artigo reúne a avaliação dos docentes do sistema educacional chileno sobre os efeitos das medidas de garantia de qualidade na promoção daquilo que, a seu parecer, consideram como educação de qualidade. A escolha do Chile deve-se ao seu longo histórico na implementação de medidas de garantia de qualidade da educação. Os professores identificam os padrões de aprendizagem e os testes padronizados como os principais obstáculos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Os efeitos dessas medidas são, a seu parecer, a redução da educação aos resultados nos testes padronizados e à despersonalização da educação.

Palavras-chave: Qualidade da educação. Sistemas de garantia de qualidade. Padrões de aprendizagem. Testes padronizados.

Introducción

El primado de la calidad en educación comenzó a consolidarse en la década de los 90; la celebración en Jomtien de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990), y en París de la reunión de los ministros responsables de la educación de los países de la OCDE bajo el tema *Una educación y una formación de calidad para todos* (OCDE, 1992), pueden considerarse ejemplos de este calado. Desde entonces, la cuestión de la calidad de la educación se ha consolidado como un eje vertebrador de las políticas educativas, justificándose su creciente importancia en su papel clave para el desarrollo económico de los países (SAHLBERG, 2006), así como por la necesidad de aumentar la eficacia de las escuelas y la eficiencia en la inversión de recursos (GALCZYNSKI, 2014; BURNS; SCHULLER, 2007), y también, aunque en menor medida, desde la importancia de favorecer y promocionar la equidad, la igualdad de oportunidades y la cohesión social (TIANA, 2009).

Sin embargo, si bien la calidad es un concepto ampliamente aceptado y frecuentemente referido en el ámbito educativo, su significado es, cuanto menos, plural, y cuanto más, confuso. La relevancia que adquirió la cuestión de la calidad condujo al nacimiento de una tendencia global hacia su evaluación, generalizándose la concepción de resultados de los test y los estándares como indicadores de la calidad de los sistemas educativos (NAPIER, 2014). Especialmente debido a la influencia, entre otros, del Programme for International Students Assessment (PISA) de la OCDE, las comparaciones internacionales y las pruebas estandarizadas se fueron consolidando progresivamente como una fuente fidedigna de

evaluación de la calidad de los sistemas educativos nacionales. Las evaluaciones a gran escala contribuyeron también a la fundamentación de una concepción de las políticas educativas basadas en evidencias (EURYDICE, 2017; CAIRNEY, 2016), consolidándose con ello el papel de los organismos internacionales, especialmente la OCDE, no solo como evaluadores, sino como agentes definidores del concepto de calidad en educación (SELLAR; LINGARD, 2013; 2014; MEYER; BENA-VOT, 2013). Así, la discusión en torno a la calidad educativa se ha visto limitada al debate acerca de los indicadores de la calidad, entendiéndose en una suerte de afirmación tautológica, que la suma de los mismos podría entenderse como una definición de calidad (ver WISEMAN, 2010), y obviando la cuestión referida a la noción de calidad implícita en los indicadores establecidos.

La evaluación y el aseguramiento de la calidad son en la actualidad una tendencia global, pero su trayectoria de implantación en los sistemas educativos es variable. Entre ellos, el sistema educativo chileno constituye un caso de estudio prototípico, dado que la mejora de la calidad ha sido un principio rector de las reformas implantadas desde la década de los años 80. Tanto durante la dictadura neoliberal como desde la instauración de la democracia, un aspecto esencial de las políticas educativas ha sido la medición de los resultados de aprendizaje, el monitoreo del desempeño y la rendición de cuentas, si bien con matices y diferencias en cuanto a los agentes participantes (especialmente en lo que refiere al mercado y al Estado). En los últimos años, las reformas han tenido, además, como objetivo “llegar con la reforma al aula” (SANTA CRUZ, 2016, p. 233), siendo la consecuencia un nuevo protagonismo de los centros educativos y, con ellos, del profesorado. Este protagonismo ha sido, sin embargo, pasivo, dado que tanto la definición de calidad como las medidas implementadas para asegurar su logro se han elaborado siguiendo un proceso “arriba-abajo”, correspondiendo la toma de decisiones al Estado, y su ejecución y rendición de cuentas, al profesorado. A pesar de esta condición pasiva, y en el marco de la investigación desarrollada en torno al *pensamiento del profesor*, según la cual los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en las aulas están mediados por la forma en que los docentes conciben dicho proceso y la educación en sí misma (ver, por ejemplo, JIMÉNEZ LLANOS; FELICIANO GARCÍA, 2006; KOMPF; DENICOLO, 2003), el análisis de la noción de calidad de la educación que posee el profesorado, y su valoración del significado que subyace a los sistemas de aseguramiento de la calidad, constituye un aspecto esencial para la cuestión de la calidad en educación.

Enfoque teórico y metodológico

Debido a la dificultad que entraña elaborar una definición precisa del término calidad, en las últimas décadas la operacionalización de la calidad ha adquirido mayor relevancia que su definición (KAUKO; RINNE; TAKALA, 2018).

Sin embargo, la propia operacionalización genera “marcos semánticos” y produce un “cierre categorial” que hace que se imponga una noción determinada de calidad, frente a otras posibles que quedan excluidas (AGUILAR HERNÁNDEZ, 2003). Es por ello por lo que es necesario problematizar el concepto de calidad, su definición y articulación (RODRÍGUEZ AROCHO, 2010).

El término calidad ha sido tradicionalmente definido como la representación de los atributos de un objeto, aunque el ámbito en el que ha adquirido mayor desarrollo ha sido el industrial. En dicho ámbito, su significado ha experimentado cambios significativos a lo largo del tiempo. Hasta el siglo XX, la calidad se consideraba un elemento integral de la producción artesanal; sin embargo, a partir de este momento fue evolucionando: hasta la década de los años 80 del siglo XX la calidad se empleó como un término de control, para pasar en la década de los 90 a ser entendida como un instrumento de gestión, hasta llegar a su consideración como una realidad holística en lo que se ha llamado el Movimiento para la Calidad Total (SALLIS, 1993), que defiende que la calidad es una noción holística y sistémica.

La noción de calidad se encuentra estrechamente ligada con el objeto al que se refiere (AGUILAR HERNÁNDEZ, 2003), lo que hace necesario preguntarse por el significado que adquiere en relación con la educación. El empleo del término calidad en el ámbito educativo se inició durante los años 80 y se consolidó durante la década siguiente. Desde entonces su empleo se ha vinculado con dos tradiciones dominantes, si bien ambas se han desarrollado de forma interrelacionada: una tradición que puede calificarse como economicista y otra humanista (BARRET *et al.*, 2006). En la primera tradición, la calidad de la educación se ha articulado desde una racionalidad económica, entendiéndose el desarrollo económico y la formación del capital humano que lo haga posible como los objetivos últimos de la educación. Es este marco en el que la definición de calidad se ha reducido en mayor medida a los indicadores identificados para su medición, empleándose indicadores cuantificables relativos tanto a los insumos como a los resultados (tasa de escolarización, tasas de retención, resultados de pruebas estandarizadas, etc.). También en esta tradición se sitúan las concepciones de la calidad educativa en términos de satisfacción del cliente derivadas de los postulados neoliberales (TIKLY & BARRET, 2011).

En el marco de la tradición humanista se sitúan los discursos que conceden más peso a las consideraciones sobre la calidad que valoran los procesos, y que conciben la educación como una práctica integral (frente a la noción empresarial de calidad total) y una relación que no puede reducirse a aspectos técnicos o instrumentales, y que requiere de una consideración ética. Como práctica ética, la educación se fundamenta en fines y principios que configuran el proyecto educativo, y sin los cuales dichos aspectos técnicos carecen de sentido (SEIBOLD, 2000). Uno de estos principios y fines esenciales a la educación y al que se ha asociado estrechamente con la calidad de la educación es la equidad, relación que se ha entendido en un doble

sentido: por un lado, la educación de calidad debe llegar a todos, corriente que, entre otros, ha abanderado UNESCO mediante el movimiento *Educación para Todos* (EFA por sus siglas en inglés). Pero, por otro lado, para que pueda haber calidad educativa se requieren unos mínimos de equidad que hagan posible la educabilidad, y no solo el acceso a la escolarización, de todos (TEDESCO, 2000). Así, la educación no es solo un medio para el logro de otros fines, sino que se encuentra estrechamente ligada con los derechos humanos, motivo por el cual la calidad de la educación se define en términos de derechos: derecho a la educación, pero también en la educación (la educación debe producirse en condiciones que cumplan y respondan a los derechos humanos) y a través de la educación (la educación es un medio para la realización efectiva de los derechos) (TIKLY, 2011).

Si bien ambas corrientes han tenido representación en los países de América Latina, las políticas educativas orientadas a la medición y el aseguramiento de la calidad se han centrado más en la tradición economicista (BONDARENKO, 2007), lo que queda reflejado en el hecho de que son muchos los países que han desarrollado herramientas para evaluar la calidad en términos de resultados del alumnado, y también de desempeño docente; sin embargo, aspectos como el desempeño de los directores y directoras y la evaluación de los centros educativos han estado menos desarrollados (MURILLO Y ROMÁN, 2010). Entre las razones de este primado se encuentra la influencia del Banco Mundial, promotor del enfoque del capital humano y de la introducción de sistemas de medición de la calidad como contrapartida a los préstamos que concedía. La identificación con la tradición economicista a la hora de articular la medición y el aseguramiento de la calidad se acuciará en el caso del sistema educativo chileno ya que, como se verá en el siguiente apartado, este ha sido un sistema altamente influido por la racionalidad económica.

En el contexto de estas dos tradiciones en la concepción de la calidad en el ámbito educativo, este artículo recoge los resultados de una investigación¹ dirigida a identificar qué significado otorga el profesorado del sistema educativo chileno al término calidad aplicado a la educación, así como qué políticas referidas a su implementación consideran que constituyen barreras o impedimentos para hacerlo realidad. Para ello, el análisis combina fuentes documentales con la realización de grupos de discusión y entrevistas individuales semiestructuradas con profesorado (un total de 33 entrevistados) de ocho escuelas de educación básica y media de la ciudad de Santiago, cuatro municipales (categorizadas como “M”) y cuatro particulares subvencionadas (denominadas “SP”), en el año 2015. En la Tabla 1, que se muestra a continuación se presenta información relativa a la titularidad de los centros, la comuna de Santiago a la que pertenecen los centros y el nivel socioeconómico de la comuna, así como algunas características básicas y el copago promedio mensual en el caso de los particulares subvencionados.

Para la selección de los centros se empleó el criterio de zona y perfil socioeconómico, buscando que para ambos tipos hubiese escuelas pertenecientes a regiones

Tabla 1
Descripción de los centros que han participado en la muestra.

Código	Titularidad	Etapas educativas	Copago promedio mensual*	Características	Comuna	Nivel socioeconómico de la comuna**
PS1	Particular Subvencionado	Pre Kinder Básica Media	72.192	Cooperativa de profesores	Florida	Clase Media típica (C2) Clase Media emergente (C1)
PS2	Particular Subvencionado	Pre Kinder Básica Media	2.388	Corporación	Cerro Navia	Clase media baja (C3) Vulnerables (D) Pobres (E)
PS3	Particular Subvencionado	Pre Kinder Básica	16.228	Centro	La Reina	Clase Alta (AB) Clase Media Acomodada (C1a) Clase Media emergente (C1b)
PS4	Particular Subvencionado	Básica Media	2.209	Corporación	La Pintana	Vulnerables (D) E (Pobres)
M1	Municipal	Pre Kinder Básica Media			La Reina	Clase Alta (AB) Clase Media Acomodada (C1a) Clase Media emergente (C1b)
M2	Municipal	Media			Región Metropolitana	Clase Alta (AB) Clase Media Acomodada (C1a) Clase Media emergente (C1b)
M3	Municipal	Pre Kinder Básica			Cerro Navia	Clase media baja (C3) Vulnerables (D) E (Pobres)
M4	Municipal	Pre Kinder Básica			Pudahuel	Clase Media baja (C3) Vulnerables (D)

*Las cantidades se corresponden con pesos chilenos. Fuente: tabla elaborada por CIPER (Centro de Investigación e Información Periodística) en base a los datos proporcionados por el Ministerio de Educación referidos al año 2013. Disponible en: <<https://ciperchile.cl/pdfs/2014/06/colegios/Base-SostenedoresRM.pdf>>.

**De acuerdo a la clasificación introducida por la Asociación de Investigadores de Mercado de Chile -AIM Chile. Disponible en: <<http://www.aimchile.cl/modelo-gse/>>.

de Santiago de los tres niveles socioeconómicos (alto o medio-alto, medio, y bajo o medio-bajo), si bien la selección de los centros concretos fue aleatoria, en función de su disposición a participar. Este aspecto hace que los resultados no sean generalizables ni representativos de la población de profesores y profesoras del sistema educativo chileno; lo que los resultados muestran es la existencia de un discurso (entre otros posibles) del profesorado en torno a la calidad y al sistema de aseguramiento de la calidad del sistema educativo. Pese a haber tratado de seguir un criterio de diversidad (en términos socioeconómicos) para la selección de los centros, los discursos del profesorado entrevistado muestran una cierta homogeneidad que es necesario tener en cuenta que pueda deberse a cuestiones contextuales comunes a todo el profesorado entrevistado. Las entrevistas para la recogida de información se llevaron a cabo durante los meses de agosto y septiembre de 2015; en los meses inmediatamente anteriores (junio y julio) el profesorado de Chile había realizado un paro que se había extendido durante cincuenta días, en respuesta a un proyecto de carrera docente que había presentado el gobierno. Entre las razones de la movilización docente que se dieron se encontraba el cansancio por parte del profesorado de que desde distintos sectores de la sociedad se les responsabilizase de la mala calidad de la educación chilena, en lugar de reconocer las condiciones adversas en las que realizaban su trabajo¹. Este paro vino a sumarse a movilizaciones previas en contra de las políticas educativas que regulaban el sistema educativo chileno como la Revolución Pingüina (2006) o la campaña *Alto al Simce* (2013), y pudo contribuir a la construcción de un discurso colectivo en torno a la calidad de la educación y las políticas educativas que explique la homogeneidad de los testimonios recogidos en esta investigación.

Si bien los testimonios del profesorado no tienen pretensión de generalizables o representativos de toda la población de profesorado, estos se han contrastado con análisis documental, para el que se seleccionaron los documentos base que regulan el sistema educativo chileno y el sistema de aseguramiento de la calidad: Ley General de Educación y Ley de Sistema de Aseguramiento de la Calidad, así como los documentos que los desarrollan (Estándares de aprendizaje de los alumnos; Otros indicadores de calidad educativa; y Estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores).

El análisis de los documentos y las entrevistas se ha realizado siguiendo un proceso de codificación inductiva, para el que se partió de las categorías “calidad” y “barreras para la calidad” y mediante el que fueron aflorando los conceptos clave que se identifican en el apartado de resultados (desarrollo integral, evaluaciones estandarizadas, estándares de aprendizaje, mercantilización del alumnado, etc.).

Las reformas hacia el aseguramiento de la calidad en el sistema educativo chileno

La década de los años 80 supuso para el sistema educativo chileno una reforma de carácter estructural (VERGER; MOSCHETTI; FONTDEVILA,

2017), caracterizada por la introducción de políticas de mercado privatizadoras (BALL; YOUDELL, 2008) que debían conducir a la mejora de la calidad del sistema educativo. Siguiendo la clasificación de Cox (2003), la reforma se implementó mediante cuatro paquetes de medidas: descentralización, financiación basada en el subsidio por alumno, desregulación de la profesión docente y reforma curricular. Estas actuaciones suponían la retirada del Estado del ámbito educativo, el cual pasaría a desempeñar una función meramente subsidiaria, para que dicho espacio fuese ocupado por el mercado. Paralelamente comenzó a configurarse el papel evaluador del Estado mediante la creación de un sistema nacional de evaluación de los aprendizajes, que a partir de 1988 adquirió la denominación de *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación* (SIMCE). Esta aparente contradicción entre la retirada del Estado en aspectos organizativos y pedagógicos, y el aumento de su presencia en lo que refiere a la evaluación, se justificó por la necesidad de proveer a las familias con información sobre los centros educativos para que pudiesen llevar a cabo una decisión informada y basada en la calidad de las escuelas (BRAVO, 2011) (que, sin embargo, no se hicieron públicos hasta la década siguiente).

Durante la década de los 90, tras la instauración de la democracia, con el objetivo de mejorar el sistema, y no de reformarlo (BELLEI, 2015), se optó por contrarrestar el papel del mercado, concediendo al Estado un rol promotor y responsable tanto de la calidad como de la equidad del sistema educativo. Durante la primera mitad de la década, la acción del mercado se mantuvo mediante la municipalización, la financiación a la demanda y el SIMCE. Además, la privatización se reforzó con la instauración del co-pago mediante la *Ley de Financiamiento Compartido*². Por otro lado, el papel del Estado se redefinió mediante la aprobación en 1991 de un *Estatuto Docente* que cambiaba su estatus a profesión protegida públicamente, el progresivo aumento del gasto público, y la puesta en marcha de programas para el mejoramiento de la calidad y programas compensatorios (COX, 2003). A partir de la segunda mitad de la década se inició un proceso de reforma basada en cuatro pilares (BELLEI, 2015; COX, 2003): la extensión y fortalecimiento de los programas de mejoramiento; la reforma curricular; la ampliación del tiempo escolar mediante la instauración de la Jornada Escolar Completa (JEC) y el apoyo a la profesión docente. Para esto último, en 1995 se creó el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados (SNED), el cual supuso el cambio de un sistema basado en la experiencia a un sistema basado en el rendimiento (MIZALA; ROMAGUERA, 2000) y que buscaba incrementar la motivación del profesorado, así como entregar información a la comunidad escolar.

El siglo XXI comenzó con una profunda crisis de confianza en el sistema educativo chileno: las medidas implementadas en los últimos años no estaban reportando los frutos esperados. Los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales SIMCE, así como las internacionales TIMSS y PISA, se concibieron como un indicador de la efectividad de las políticas desarrolladas en la década de los 90, pero no mostraron evidencias concluyentes sobre la mejora del sistema, interpretándose como

“estancados” (BELLEI, 2015, p. 34). La razón se interpretó debida a que el sistema carecía de incentivos y castigos para los centros escolares, motivo por el cual éstos no se hacían responsables de su desempeño. La respuesta del gobierno fue el reforzamiento de las medidas de rendición de cuentas y la ampliación de las evaluaciones estandarizadas (PARCERISA; FALABELLA, 2017), siguiéndose un camino más marcado hacia la rendición de cuentas y el Estado evaluador, mediante medidas desarrolladas en cuatro ejes (SANTA CRUZ, 2016): ajuste a la reforma curricular que se había iniciado en la década anterior, haciéndose más explícita la definición de objetivos y contenidos, vinculado a un mayor énfasis en la evaluación externa mediante la extensión y refuerzo del SIMCE y la elaboración de estándares de aprendizaje; financiación diferencial mediante el aumento del *voucher* para el alumnado procedente de contextos económicos deprimidos, sujeto a una mayor exigencia en el cumplimiento de indicadores de calidad estandarizados y basado en la responsabilidad de las escuelas por los resultados obtenidos por el alumnado en las pruebas estandarizadas; programas de apoyo a los centros educativos vinculados al desempeño, con mayor énfasis en los resultados de aprendizaje; y un sistema nacional y obligatorio de evaluación del desempeño individual para los docentes de las escuelas públicas.

Las políticas educativas de la segunda mitad de la década estuvieron marcadas por la *revolución pingüina* de 2006, que tuvo como respuesta un giro en la línea política esperada para el mandato de Bachelet. En 2007 se firmó el Acuerdo por la Calidad de la Educación, que se dotó de carácter jurídico con la aprobación de la Ley General de Educación en 2009 (CHILE, 2009), que sustituía a la antigua LOCE, y la ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media de 2011. Entre las medidas que se desarrollaron desde la segunda mitad de la década se encuentran la implementación progresiva de pruebas referidas a niveles de logro en los años 4º y 8º de la enseñanza básica, la mayor difusión de los resultados SIMCE entre profesorado y directores de centros, y la publicación de los niveles de logro (BRAVO, 2011). Además de las anteriores, a partir del 2000 sería una línea de acción destacada la participación y mayor promoción de los resultados de estudios internacionales.

Las actuaciones llevadas a cabo desde el comienzo del siglo XXI no han revertido los principios de mercado y privatización que rigen el sistema educativo chileno, pero sí han hecho más prominente el papel del Estado en materia de supervisión y control, acrecentando su carácter evaluador y su influencia en la definición de la calidad educativa, basada en estándares y resultados de aprendizaje, fiscalización y rendición de cuentas (COX, 2012).

Calidad de la educación: significado para el profesorado

Ante la cuestión de la definición del concepto “calidad” en el ámbito educativo, el profesorado chileno entrevistado se sitúa en el marco de la *tradición*

humanista (BARRETT *et al.*, 2006, p. 2) en la que la educación se concibe como un proceso de formación integral, holístico, que atiende a todas las dimensiones que conforman al ser humano (intelectual, afectiva, social, ética, etc.), y que tiene como fin la formación de una persona íntegra y un ciudadano o ciudadana activo. Así lo testimonian varios de los profesores:

Un elemento que es super importante en el proceso educativo que tú no solo te preocupes de transmitir contenidos, que el niño aprenda y desarrolle la habilidad cognitiva, etcétera...sino que además tú puedas educar en el plano del desarrollo personal, de la afectividad...de todo aquello que conforma a una persona. No es solamente cabeza, es también sentimientos, emociones... (PS1).

La calidad de la educación tiene que ver con que el niño sea capaz de desarrollarse, íntegramente, holísticamente (M4).

En el marco de esta tradición se sitúa también el marco normativo que regula el sistema educativo chileno. Así, la *Ley General de Educación*, aprobada en 2009, establece que la educación es “el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico” (art. 2).

El desarrollo de la dimensión intelectual desempeña un papel clave en la noción de calidad de la educación, pero para el profesorado esta dimensión está vinculada al análisis crítico y a que el alumnado sea capaz de construir un juicio propio. Así lo manifiesta uno de los grupos de profesores:

Yo creo que la autonomía es esencial, que la posibilidad de generar estudiantes autónomos, y críticos, y reflexivos, para mí es lo es esencial. Mi sensación es que falta la parte humana, de decirles “sois tú, sí, sois tú”. [...] Nada de lo que se está haciendo promueve la parte humana, todo cuanti.[...] Yo busco, más que enseñarles teorías, enseñarles a ellos a buscar la verdad (PS3).

Otra dimensión destacada por los docentes es la dimensión ética, que se entiende asentada sobre valores de justicia y equidad. Es esta dimensión ética, las posibilidades que ofrece la relación educativa en términos de formación de los futuros ciudadanos, de cambio social, de creación de nuevos contextos éticos y políticos, lo que llevó a los profesores y las profesoras entrevistados a elegir esta profesión:

Para mí la buena educación es el desarrollo integral del niño, en sus plenas capacidades, que sepa tanto qué es lo que quiere como en qué es bueno, que se sienta bien consigo mismo, que logre desarrollar todas sus capacidades y que todas las ponga en práctica, y que también no deja de ser importante el tema de los valores, porque no sirve de nada si no tienen valores para generar una

sociedad como más justa, o donde todos nos podamos desarrollar por igual, una buena educación tiene que ver con eso (PS2).

En tercer lugar, el profesorado coincide en la importancia que tiene la dimensión emocional, o lo que Torche *et al.* (2015, p. 122) denominan el *nivel esencial*: “Se trata de componentes que destacan el aquí y el ahora de la práctica educativa, el presente por sobre el cumplimiento de objetivos a futuro, y que se centra en que el niño sea feliz, esté motivado y asista al colegio con ganas”. El profesorado entrevistado define la educación como una relación y, por lo tanto, la dimensión afectiva no es solo un fin educativo, sino que también emana en el aula, y es necesario tenerla en cuenta tanto de cara a la propia relación que establece con el alumnado, como para garantizar unas condiciones apropiadas para el aprendizaje.

Una educación que atiende al desarrollo integral del alumnado, teniendo a este como principal protagonista que dota de sentido a la acción educativa, se conceptualiza para los docentes en términos de buena educación, en oposición a la denominación de calidad de la educación, acepción con la que no se identifican por considerarla importada de ámbitos económicos y empresariales y no propiamente educativos. Para hacer efectiva una buena educación, el profesorado identifica tres condiciones clave: la capacidad de toma de decisiones por parte del profesorado, el ejercicio de dicha capacidad mediante el desarrollo de un proyecto de centro compartido, y el análisis crítico y la reflexión sobre la propia práctica; es decir, la autonomía y la responsabilidad profesional.

Ambos principios se encuentran reconocidos en el *Estatuto Docente*, normativa que regula la profesión docente en Chile, en términos de desempeño de la función docente y de toma de decisiones en los aspectos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje (artículos 16 y 18). La Ley General de Educación (CHILE, 2009) reconoce también la autonomía y la responsabilidad como principios inspiradores del sistema educativo chileno. Sin embargo, mientras la responsabilidad sí se entiende desde una perspectiva individual (el artículo 3.f establece que “todos los actores del proceso educativo deben cumplir sus deberes y rendir cuenta pública cuando corresponda”), la autonomía se concibe en términos institucionales como autonomía de los establecimientos educativos (artículo 3.d). La normativa que regula el sistema educativo chileno se muestra, por tanto, divergente en su concepción del profesionalismo en comparación con los testimonios del profesorado: mientras estos últimos abogan por una concepción de la autonomía basada en el individuo, la normativa refleja una concepción organizacional de la autonomía (ver EVETTS, 2009).

Las políticas orientadas a la mejora de la calidad como barrera

Ante la pregunta acerca de la relación que existe entre su noción profesional de una educación de calidad y su ejercicio profesional, la respuesta de los

docentes es contundente: su ejercicio profesional dista mucho de poner en práctica su visión de lo que debería ser una educación de calidad. Así queda reflejado en la siguiente afirmación: “Hasta el momento no he logrado cómo hacer valer el currículum con esta visión pedagógica, [...] Si tú me preguntas, ¿lo que yo tengo como buena educación lo puedo poner en práctica en mi planificación? No” (PS2).

La principal barrera que señalan los profesores y profesoras entrevistados es, precisamente, el sistema desarrollado para asegurar la calidad, implementado en 2011 mediante la ley sobre el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización (SNAC) (CHILE, 2011):

Lo primero que habría que quitar es que la medición SIMCE sea el fin último de la escuela, porque no es el fin último. Es un elemento, es el instrumento que nos permite saber cómo estamos para mejorar, pero aquí se ha transformado en el fin último. Si la escuela tiene buenos resultados SIMCE tiene alumnos, si la escuela tiene buenos resultados SIMCE puede ser autónoma, si la escuela tiene buenos resultados SIMCE los estudiantes la prefieren porque tienen mayores predicciones para llegar a la universidad... (M3).

Gracias al sistema de los *voucher*, el tema del SIMCE y la PSU es como la gran atracción para este público o posible público, este cliente. Los colegios ponen fuera “excelencia académica 2013”, “mejor puntaje SIMCE”, es el marketing que tienen los colegios para atraer a las platas en el fondo. [...] Eso influye harto, y ahí hay una de las explicaciones de por qué hay colegios que se enfocan netamente al SIMCE y PSU, y por qué no tenemos estos talleres en los horarios de la tarde³, de fútbol u otras habilidades, y sí tenemos mucho taller SIMCE, mucho reforzamiento de matemáticas, mucho más de lo mismo, eso es justamente por eso, porque el SIMCE y la PSU son, no sé si el merchandising, pero sí la publicidad “oh, es un colegio muy bueno, lo voy a meter ahí” (PS2).

El SNAC se articula a través de estándares de aprendizaje de los alumnos; otros indicadores de calidad educativa, y estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores (art. 3.a). En la evaluación del desempeño de los establecimientos se consideran, entre otros procesos y de forma predominante, los resultados de aprendizaje, que se entienden como: el puntaje SIMCE (comparación con establecimientos similares); estándares de aprendizaje (comparación con resultados del establecimiento en pruebas SIMCE de años anteriores); tendencias (análisis de la tendencia del resultado del establecimiento en las pruebas SIMCE de Lectura y Matemáticas de las últimas mediciones); y homogeneidad de resultados (comparación con el patrón de resultados de las pruebas SIMCE del establecimiento) (CHILE, 2014). Además de la evaluación del desempeño,

los establecimientos se someten a ordenación de acuerdo a los resultados de aprendizaje de los alumnos, en función del grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje, y al grado de cumplimiento de los *otros indicadores de calidad educativa*⁴ (art. 17 de la Ley SNAC), los cuales se establecen con la finalidad de resguardar el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. La normativa establece que el peso de los estándares y de los otros indicadores en la ponderación final deberá ser fijado por la Agencia de la Calidad, pero en ningún caso el peso de los primeros podrá ser inferior al 67% del total (art. 18). Con ello, y tal y como afirma el profesorado, se priorizan los resultados de las pruebas estandarizadas como indicador de calidad.

Los estándares de aprendizaje, y la consecuente centralización del currículum, así como el sistema estandarizado de medición de sus logros por parte del alumnado y de los establecimientos, afectan, a juicio de los docentes, a tres dimensiones de la educación: el propio concepto de educación y del proceso de enseñanza-aprendizaje, el papel que desempeña el profesorado y el lugar que se atribuye al alumnado. En todos estos ámbitos se generan efectos perversos que dificultan o incluso impiden y anulan la realización efectiva de esa concepción humanista, pedagógica, de la educación de calidad.

El concepto de calidad en la educación, tal y como se ha señalado anteriormente, está para los docentes estrechamente ligado a la concepción integral del ser humano. Es esta integralidad la que se pierde cuando el proceso educativo se limita a la adquisición de unos estándares preestablecidos y fijos, y desencadena lógicas de concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en pro de los resultados (VOLANTE, 2004):

Se exige que nosotros subamos en las pruebas estandarizadas a final de semestre y a final de año, que son la misma prueba para todos, que nosotros no podemos verla, que se prepara por agentes externos... entonces se le dice a un experto externo, un profesor o una asesoría, estos son los contenidos del año por favor háganos una prueba. Ellos no saben cuál es el proceso que nosotros hemos tenido dentro del aula, no en todos los colegios se enseña igual... [...] Nuestras prácticas pedagógicas siempre están en función del alumno, pero no se nos evalúa de esa manera, y nuestro trabajo no es reconocido de esa manera tampoco (PS4).

El hecho de que la educación sea una actividad propiamente humana y que tenga como fin esencial el desarrollo del carácter integral del ser humano hace que adquiera dos características básicas: es una práctica con bienes inherentes, y es un hacer complejo que requiere la priorización de fines, la identificación de necesidades, etc. en cada momento, es decir, requiere el ejercicio del juicio del docente (ver HARDY & BOYLE, 2011). Pero el sistema de aseguramiento de la calidad en Chile convierte la educación, a juzgar por el profesorado entrevistado, en una mera cuestión de números:

Subimos un punto, ¡bien!, bajamos un punto ¡ohhh!, subimos un punto ¡¡¡bien!!! Por último, subir un punto no significa nada. Eso no implica que uno por ejemplo ha podido hacer un trabajo espectacular, de que los *cabros* se colgaban de las lámparas, y ahora están trayendo los cuadernos, y eso es un logro tremendo. Pero como logramos hacer ese cambio de que por lo menos ahora tengan la disposición de aprender, pero no hemos avanzado en que realmente aprendan, eso no lo está midiendo el SIMCE, y eso que se hizo es un gran avance, motivarlos para que aprendan en vez de que anden colgados de las lámparas... (PS2).

El profesorado afirma en sus discursos una estrecha relación entre la profesión docente y la responsabilidad: se afirman responsables del futuro desarrollo del alumnado, tanto como individuos como futuros ciudadanos y ciudadanas, y también de su bienestar en su presencia diaria en el aula. Pero esta responsabilidad es para ellos solo una cara de la moneda; en su reverso trae impresa la autonomía, sin la cual la responsabilidad no puede ejercerse. El profesorado se manifiesta privado de la capacidad de toma de decisiones pedagógicas, tanto en el aula como a nivel de proyecto educativo:

Nuestra profesión es una profesión intelectual que aquí en Chile no es considerada como una profesión intelectual, pareciera ser que hay personas que creen que los profes somos una especie de máquina que reproduce y que solo habla, como una especie de relator de algo, y toda la reflexión, el análisis de lo que vamos haciendo, de lo que va resultando, de lo que no va resultando, la interpretación de ese currículum tan rígido, requiere de mucho tiempo para poder hacer clases de calidad (M1).

Finalmente, el protagonismo del alumnado se elimina mediante las pruebas estandarizadas. Esta translocación en la que el alumnado como fin último del sistema educativo y, por tanto, del sistema de aseguramiento de la calidad, se sustituye por el sistema mismo, y en la que el alumnado pasa a ser un medio, se traduce en la falta de consideración de sus características y situaciones individuales en pro de la estandarización y de la obtención de los resultados esperados, y tiene como consecuencia la transmisión de los valores que operan en el sistema (orientación hacia los resultados en detrimento del proceso, competitividad, individualismo, etc.) al alumnado, contradiciéndose con ello los fines de desarrollo ético, cívico, comunitario, etc. que los docentes consideran propios de la educación:

Excelencia, ¿qué? ¿académica? ¿Qué entendemos por excelencia académica? ¿solo tener buenos resultados? ¿Qué pasa con lo integral, el ser persona? ¿Se supone que es el deber de nosotros! La escuela está justamente para formar personas. [...] Detrás de todas estas acciones así cotidianas, el discurso implícito llega al alumno, un alumno que está en etapa de formación, que está en

crecimiento, y que ve que este es el código relacional, en su lugar, donde viene supuestamente a ser protegido y a ser formado, le enseñan que tiene que jugar al todo vale, que tiene que competir para poder llegar, y ve que los profesores también tienen que hacerlo. Entonces los niños finalmente están copiándose, están utilizando cualquier mecanismo con tal de obtener la calificación máxima, no importa si aprendieron o no, cómo fue el proceso... lo importante, lo único importante, porque se lo dicen de distinta forma todos los días, es el gráfico de resultados (M2).

Conclusiones

La disincronía entre los discursos del profesorado entrevistado acerca de la calidad de la educación y las medidas políticas implementadas en el sistema educativo chileno para mejorarla no se debe solo a una falta de acierto, sino a una disparidad en la concepción de educación de calidad: mientras el profesorado posee un enfoque pedagógico, centrado en el niño y sus necesidades, la noción de calidad elaborada desde las instancias políticas parte de un enfoque empresarial y económico que tiene profundas raíces en el sistema educativo chileno (VALDEBENITO, 2011). Así, uno de los principales dilemas a los que se enfrentan los sistemas educativos nacionales es el desarrollo de políticas educativas orientadas a la mejora de la calidad en un contexto en el que existen definiciones no solo dispersas o diversas, sino incluso enfrentadas, de lo que es calidad.

En sus discursos el profesorado entrevistado sitúa las políticas educativas para el aseguramiento de la calidad en el marco de la racionalidad económica; ellos, por el contrario, se sitúan en el marco de la tradición humanista, resaltando la importancia de tener una visión integral del ser humano y de desarrollar una educación también integral, para responder a todas las dimensiones que conforman al alumnado. Sin embargo, al mismo tiempo destacan también aspectos relacionados con la racionalidad económica, especialmente los relativos a los insumos y concretamente los referidos a las condiciones profesionales y laborales del profesorado. A juicio del profesorado entrevistado, la evaluación y rendición de cuentas articuladas para garantizar la calidad en el sistema educativo chileno conllevan una estandarización que, tal y como reporta el profesorado entrevistado, tiene como consecuencia la pérdida de autonomía del profesorado, que a su vez se traduce en una pérdida de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La falta de análisis de la noción de calidad sobre la que se asientan los mecanismos para su aseguramiento puede llevar a “efectos colaterales” (CARRASCO, 2013; ALEXANDER, 2015) en la propia noción de educación que, como relatan los docentes entrevistados, se traduzcan en el logro de fines opuestos a los pretendidos por el sistema educativo, relativos al desarrollo pleno

del alumnado. Así, el fin último del sistema corre el riesgo, como reporta el profesorado entrevistado, de convertirse en el cumplimiento del sistema mismo, produciéndose como consecuencia la despersonalización de la educación, aspecto inherente a una educación de calidad (PÉREZ YUSTE, 2005). Además, el propio profesorado reporta como consecuencia el estrechamiento no solo de la propia noción de calidad, que se limita al rendimiento académico, y éste, a su vez, se reduce al desempeño en pruebas estandarizadas, sino que las propias políticas educativas dirigidas al aseguramiento de la calidad tienen como consecuencia el estrechamiento de la noción de educación (PRIETO; VILLAMOR, 2018), que queda reducida a capacitación y pierde su dimensión ética, relacional y de cambio y mejora social.

El profesorado entrevistado manifiesta la vivencia de una tensión entre su concepción profesional de la educación y de su propio ejercicio, entre la buena educación y la educación de calidad, que le genera un sentimiento de disonancia y falta de autenticidad, así como saturación, cansancio, agobio y malestar (ver, por ejemplo, CORNEJO CHAVEZ, 2009) ante el control y la supervisión permanentes y la amenaza de sanciones. Pero, al mismo tiempo, estos discursos del profesorado entrevistado reflejan una noción de calidad de la educación de corte humanista, contraria a las lógicas puramente economicistas y a lo que ellos mismos consideran que son las lógicas que subyacen a las políticas educativas para el aseguramiento de la calidad en Chile. Estos discursos ponen de manifiesto dos aspectos clave en relación con los discursos acerca de la calidad de la educación: la existencia de nociones de calidad de la educación distintas a las dominantes, e incluso opuestas a ellas, y la necesidad de considerar las voces de todos los agentes implicados a la hora de definir la calidad y de desarrollar políticas para su aseguramiento. Así, las voces del profesorado recogidas aquí llaman la atención sobre la necesidad de profundizar en el análisis de los discursos y las prácticas sobre la calidad en educación.

Notas

1. El testimonio de una profesora a este respecto puede consultarse en: <http://www.eldesconcierto.cl/2015/06/04/por-que-estamos-en-paro-los-profesores-y-profesoras/>
2. Aspecto que ha sido modificado por la *Ley de Inclusión Escolar* aprobada en 2015, por la cual, entre otras actuaciones, se eliminan la selección de estudiantes y el lucro en los centros financiados con fondos públicos.
3. Estos talleres se refieren a la Jornada Escolar Completa (JEC), introducida en 1997 y por la cual los establecimientos podían ampliar sus horas docentes en un 30% para la impartición de actividades curriculares no lectivas. Para una ampliación de la JEC y sus efectos, ver: MARTINIC, 2015; MARTINIC; HUEPE; MADRID, 2008.

4. Los otros indicadores de la calidad son: Autoestima académica y motivación escolar, Clima de convivencia escolar, Participación y formación ciudadana, Hábitos de vida saludable, Asistencia escolar, Retención escolar y Titulación técnico-profesional.

Referencias

AGUILAR HERNÁNDEZ, L. Las definiciones de calidad en educación: ubicuidad, ambigüedad, discurso. **Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa**, n. 32, p. 31-50, 2003.

ALEXANDER, R. J. Teaching and learning for all? The quality imperative revisited. **International Journal of Educational Development**, v. 40, p. 250-258, 2015. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.012>

BALL, S. J.; YOUDELL, D. **Hidden privatisation in public education**. Bruselas: Education International, 2008.

BARRETT, A. M.; CHAWLA-DUGGAN, R.; LOWE, J.; NIKEL, J.; UKPO, E. **The concept of quality in education: a review of the 'international' literature on the concept of quality in education**. Working Paper. EdQual RPCm, 2006. Disponible en: <http://www.edqual.org/publications/workingpaper/edqualwp3.pdf/at_download/file.pdf>. Acceso en el: 10 dic. 2017.

BELLEI, C. **El gran experimento**. Mercado y privatización de la educación chilena. Santiago de Chile: LOM, 2015.

BRAVO, J. SIMCE: Pasado, presente y futuro del sistema nacional de evaluación. **Estudios Públicos**, n. 123, p. 189-211, 2011.

BONDARENKO, N. Acerca de las definiciones de la calidad de la educación. **Educere**, v. 11, n. 39, p. 613-621, 2007.

BURNS, T.; SCHULLER, T. The Evidence Agenda. *In*: ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE). **Evidence in Education: linking research and policy**. Paris: OCDE, 2007. p. 15-32.

CAIRNEY, P. **The Politics of Evidence-based Policy Making**. Basingstoke: Palgrave, 2016.

CARRASCO, A. **Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural**. Observatorio Cultural, Departamento de Estudios, Valparaíso, Chile, 2013.

CHILE. Ley n. 20370, de 17 de agosto de 2009. Ley General de Educación. **Diario Oficial de la República de Chile**, 12 sep. 2009.

CHILE. Ley n. 20529, de 11 de agosto de 2011. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. **Diario Oficial de la República de Chile**, 27 ago. 2011.

CHILE. Ministerio de Educación. **Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores**. Santiago: Ministerio de Educación. Unidad de Curriculum y Evaluación, 2014.

CORNEJO CHAVEZ, R. Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 409-426, 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000200006>

COX, C. Las políticas educacionales de Chile en las dos últimas décadas del siglo XX. *In*: Cristián, C. (ed.). **Políticas educacionales en el cambio de siglo**. La reforma del sistema escolar de Chile. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2003. p. 19-114.

COX, C. Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. **Revista Uruguaya de Ciencia Política**, v. 21, n. 1, p. 13-42, 2012.

EURYDICE. **Support Mechanisms for Evidence-based Policy-Making in Education**. Eurydice Report. Luxemburgo: Publications Office of the European Union, 2017.

EVETTS, J. New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and Consequences. **Comparative Sociology**, v. 8, n. 2, p. 247-266, 2009. <https://doi.org/10.1163/156913309X421655>

GALCZYNSKI, M. Developing clearer snapshots of educational quality through the lens of international large-scale assessments. *In*: NAPIER, D. B. (ed.). **Qualities of Education in a Globalised World**. Rotterdam: Sense Publishers, 2014. p. 19-41.

HARDY, I.; BOYLE, C. My School? Critiquing the abstraction and quantification of Education. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 39, n. 3, p. 211-222, 2011. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.588312>

JIMÉNEZ LLANOS, A.; FELICIANO GARCÍA, L. Pensar el pensamiento del profesorado. **Revista Española de Pedagogía**, v. 64, n. 233, p. 105-122, 2006.

KAUKO, J.; RINNE, R.; TAKALA, T. **Politics of quality in education**. A comparative study of Brazil, China, and Russia. Londres: Routledge, 2018.

KOMPFF, M.; DENICOLO, P. M. **Teacher thinking twenty years on: revisiting persisting problems and advances in education**. Lisee: Swets y Zaitlinger, 2003.

MARTINIC, S. El tiempo y el aprendizaje escolar. La experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, p. 479-499, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>

MARTINIC, S.; HUEPE, D.; MADRID, A. Jornada Escolar Completa en Chile. Representaciones de los profesores sobre sus efectos en los aprendizajes. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 1. n. 1, p. 125-139, 2008.

MEYER, H. D.; BENAVIDOT, A. PISA and the Globalization of Education Governance: some puzzles and problems. *In*: MEYER, H. D.; BENAVIDOT, A. (eds.). **PISA, power and policy**. The emergence of global educational governance. Oxford: Symposium Books, 2013. p. 7-26.

MIZALA, A.; ROMAGUERA, P. Remuneraciones al pizarrón. **Perspectivas**, v. 4, n. 1, p. 65-88, 2000.

MURILLO, F. J.; ROMÁN, M. Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 53, p. 97-120, 2010.

NAPIER, D. B. Qualities of Education. *In*: NAPIER, D. B. (ed.). **Qualities of Education in a Globalised World**. Rotterdam: Sense Publishers, 2014. p. 1-17.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje**. Jomtien, Thailandia: UNESCO, 1990.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE). **High-quality education and training for all**. París: OCDE, 1992.

PARCERISA, L.; FALABELLA, A. La consolidación del estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas. Trayectoria, producción y tensiones... **Education Policy Analysis Archives**, v. 25, n. 89, p. 1-24, 2017. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3177>

PÉREZ YUSTE, R. Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. **Educación XXI**, v. 8, p. 11-33, 2005. <https://doi.org/10.5944/educxx1.8.0.341>

PRIETO, M.; VILLAMOR, P. El impacto de una reforma: Limitación de la autonomía, estrechamiento de la libertad y erosión de la participación. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 63, 2018. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3255>

RODRÍGUEZ AROCHO, W. El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, v. 10, n. 1, p. 1-28, 2010. Disponible en: <<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10088/17952>>. Acceso en: 15 sept. 2018.

SALLIS, E. **Total quality management in education**. Londres: Kogan Page, 1993.

SANTA CRUZ, E. **Mediatización de las políticas educativas en Chile: El discurso de los diarios La Tercera y El Mercurio sobre la Ley General de Educación (2006-2009)**. 2016. Tesis (Doctorado) – Universidad de Granada, Granada, 2016.

SEIBOLD, J. R. La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 23, p. 215-231, 2000.

SELLAR, S.; LINGARD, B. The OECD and global governance in education. **Journal of Education Policy**, v. 28, n. 5, p. 710-725, 2013. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.779791>

SELLAR, S.; LINGARD, B. The OECD and the expansion of PISA: new global modes of governance in education. **British Educational Research Journal**, v. 40, n. 6, p. 917-936, 2014. <https://doi.org/10.1002/berj.3120>

SAHLBERG, P. Education reform for raising economic competitiveness. **Journal of Educational Change**, v. 7, n. 4, p. 259-287, 2006. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-4884-6>

TEDESCO, J. C. Panorama y desafíos de la educación. Los desafíos de las reformas educativas en América Latina. **Pedagogía y Saberes**, n. 14, p. 5-14, 2000. <https://doi.org/10.17227/01212494.14pys5.14>

TIANA, A. Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes. In: MARCHESI, A; TEDESCO, J. C.; COLL, C. (coords.). **Calidad, equidad y reformas en la enseñanza**. Madrid: OEI, 2009. p. 113-123.

TIKLY, L. Towards a framework for researching the quality of education in low-income countries. **Comparative Education**, v. 47, n. 1, p. 1-23, 2011. <https://doi.org/10.1080/03050068.2011.541671>

TIKLY, L.; BARRETT, A. M. Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. **International Journal of Educational Development**, v. 31, n. 1, p. 3-14, 2011. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.001>

TORCHE, P.; MARTÍNEZ, J.; MADRID, J.; ARAYA, J. ¿Qué es “educación de calidad” para directores y docentes? **Calidad en la Educación**, n. 43, p. 103-135, 2015.

VALDEBENITO, L. La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? Revisión del concepto de calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 y 2011). **CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas**, año 1, p. 1-25, 2011.

VERGER, A.; MOSCHETTI, M.; FONTDEVILA, C. La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. **Informe de la Internacional de la Educación**, 2017.

VOLANTE, L. Teaching to the test: what every educator and policy-maker should know. **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**, n. 35, 2004. Disponible en: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ848235.pdf>>. Acceso en EL: 10 dic. 2017.

WISEMAN, A. W. The uses of evidence for educational policymaking: global contexts and international trends. **Review of Research in Education**, v. 34, n. 1, p. 1-24, 2010. <https://doi.org/10.3102%2F0091732X09350472>

SOBRE LA AUTORA

MIRIAM PRIETO EGIDO es doctora en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora ayudante en el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

Recibido en el 26 de diciembre de 2017.

Aceptado en el 22 de noviembre de 2018.

