

Calidad como límite de la igualdad en educación. Naturalización de la desigualdad en la elite programática de centro-izquierda en Chile

Quality as the Limit of Education Equality. Naturalization of Inequality in the Programmatic Center-Left Elite in Chile

Daniel Leyton* - Natalia Slachevsky**

Resumen: El discurso de la calidad en educación es un supuesto expansivo que regula y activa los conflictos y políticas en educación. En este trabajo, proponemos teorizar el discurso de la calidad con la noción de límite para dar cuenta de las fronteras que este suscita en las narrativas de diferentes actores de la elite programática de centro-izquierda en Chile, quienes han participado de manera protagónica en las políticas educativas, en los debates públicos y en el campo de la investigación en educación en el Chile de postdictadura. A partir de aquella propuesta interpretativa, mostramos como el discurso de la calidad articula ideológicamente a dichos actores, dando paso a la naturalización de las jerarquías que consagran la desigualdad como una configuración, minando así, el imaginario igualitario presente en los proyectos históricos de la izquierda chilena hasta al menos 1973.

Palabras claves: Política educativa, elite de centro-izquierda, discurso, igualdad, calidad

Abstract: The discourse of quality of education is an expansive assumption through which education conflicts and policies are activated and regulated. We propose to theorize such a discourse through the notion of limit aiming to give an account of the frontiers that are elicited in the narratives of different center-left programmatic elite actors in Chile, who have led the education policies, public debates and research agendas in education in the post dictatorship's Chile. From that politics of interpretation, we show how the discourse of quality ideologically articulates those actors, giving place to the naturalization of the hierarchies that consecrate inequality as a fixed configuration impossible to interrupt. This undermines the existing egalitarian imaginary in the Chilean left historical projects until 1973.

Keywords: Education policy, center-left elite, discourse, equity, quality

Recibido: 3 julio 2021 Aceptado: 19 noviembre 2021

* Chileno. Coautor. Sociólogo, Magíster en Investigación Sociológica, Universidad de Essex (Reino Unido) y Doctor en educación por la Universidad de Sussex (Reino Unido). Académico del Departamento de Política Educativa de la Universidad Alberto Hurtado. Correo electrónico: dleyton@uahurtado.cl

** Chilena. Coautora. Economista, Magíster en Sociología, EHESS (Francia) y Doctora en sociología por la Universidad Paris Descartes, Paris. Investigadora del programa PACE de la Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile. Correo electrónico: nslachevsky@gmail.com

La investigación a la cual pertenece este trabajo escrito no ha recibido financiamiento externo.

Introducción. La gramática expansiva de la calidad

En la historia reciente de la educación en Chile, la demanda por una *educación de calidad para todos* ha sido compartida por diversos actores políticos y educativos - gobiernos y oposiciones, movimientos estudiantiles y docentes, asociaciones de padres y apoderados, emprendedores de la política educativa e investigadores, entre otros. Así, calidad se ha convertido en la producción del horizonte en donde diferentes actores se enfrentan por el gobierno y sentido de la educación. El discurso de la calidad permea la percepción de muchos actores involucrados en el campo de la educación, sus expectativas, ideales productivos, democráticos, y de justicia, sobre todo de aquellos que están comprometidos con el diseño de políticas educativas y con la generación de conocimientos para éstas.

Existen ciertas líneas de investigación que sostienen que la calidad opera como un significante imposible de rechazar; un objeto sublime; un fetiche fuertemente movilizador, que impregna el lenguaje y el sentido de los actores de la educación, así como sus políticas¹. Calidad es hoy en día, siguiendo a Raymond Williams², una “palabra clave” de la cultura y semántica dominante de la política educativa. Esta se encarna con fuerza en nuestras formas de comprensión y construcción de los problemas que afectan la educación, y en nuestras maneras de entender las diferencias y jerarquías que emergen en ella. En efecto, el significante calidad parece haber adquirido un sentido de necesidad y naturalidad en las prácticas que forman las políticas y la investigación en educación. No obstante, es precisamente por su aparente obviedad y naturalización que se constituye como un objeto privilegiado de análisis y problematización. No sólo como un discurso circulante, sino que también, como un significante movilizad战略icamente por actores de la elite y que ha logrado establecer la pauta política de los principios y horizontes de la educación.

En este artículo, damos cuenta de cómo el discurso de la calidad ha sido movilizado e interpretado por diversos actores de la “elite programática” de la centro-izquierda en Chile desde los primeros años de la década de 1990 hasta el año 2010. Planteamos que dicha movilización e incorporación discursiva ha influenciado las maneras de pensar la des/igualdad en los proyectos políticos en educación defendidos por dicho sector.

Entendemos por elite programática al conjunto de actores que tienen la capacidad y logran influenciar la política educativa y la producción de conocimiento sobre ésta, debido a la combinación de experticia técnica de alto nivel y experiencia política acumulada en sectores especializados de las políticas sociales³.

Nuestro análisis se basó en entrevistas semi-estructuradas con actores pertenecientes a la elite programática del campo de la política educativa. Actores que han tenido un rol protagónico como especialistas de la educación, y que han formado parte de los equipos de gobierno de la Concertación y Nueva Mayoría en esta materia⁴. Se han instalado entonces, desde la década de 1990, como agentes

¹ Noelia Fernández-González y Héctor Monarca, “Política educativa y discursos sobre calidad: usos y resignificaciones en el caso español”, Hector Monarca (Ed), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*, Madrid, Dykinson, 2018, 12–44; Matthew Clarke, “The sublime objects of education policy: quality, equity and ideology”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35:4, 2014, 584–98.

² Raymond Aron, *Keywords: a vocabulary of culture and society*, New York, Oxford University Press, 2015.

³ William Genieys. *The New Custodians of the State: Programmatic Elites in French Society*, London, Routledge, 2010.

⁴ Inés Picazo, “Del poder de las ideas a las ideas en el poder: investigación educativa y diseño de la agenda escolar del primer gobierno de transición en Chile”, *Reforma y Democracia*, 19, 2001, 1-14; Alejandra Falabella, “Going Left or Right? A Study of the Policy Rationale of the Chilean Center-Left Coalition *Concertación* in Education”. *Archivos analíticos Políticas Educativas*, 29:5, 2021.

centrales de la creación y desarrollo de las políticas de calidad en la educación en Chile, así como en el campo de la investigación y los debates públicos en educación.

La estrategia de interpretación que proponemos se basa en la conceptualización de la “calidad de la educación” como discurso límite. Trabajando sobre la noción de límite que aparece en el pensamiento Foucaultiano, buscamos dar cuenta de las jerarquías y fronteras de la educación que el discurso de la calidad naturaliza y/o refuerza a través de la experiencia y de los sentidos mentados de nuestros entrevistados/as en el debate e implementación de políticas educativas. Para la realización de este tipo de análisis, es necesario cuestionar el consenso en torno al discurso de la calidad de la educación e interrogarlo desde los bordes de sus marcos discursivos, atendiendo a los sujetos del poder y espacios del saber que la hacen circular. Siguiendo a Rancière⁵, posicionarse en desacuerdo con el discurso de la calidad implica reconocer que éste condiciona las preguntas y conocimientos que guían -o aspiran a guiar- los conflictos y debates que emergen de las luchas sociales en torno a la educación. Y a su vez, dicho desacuerdo invita pensar que esos límites son evitables, cambiantes y contingentes.

En lo que sigue, nuestro escrito se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, a partir de revisión bibliográfica y de archivos, damos cuenta de algunos antecedentes históricos globales del discurso de la calidad en la educación y del caso chileno en particular. De esta manera, visibilizamos la emergencia reciente de dicho discurso y su rol central en tanto dispositivo que permite y legitima el gobierno del mercado en la educación, y a su vez, nos permite realizar un contraste entre la naturalización actual de dicho discurso y su contingencia histórica. En segundo lugar, presentamos una conceptualización de la noción de límite para analizar el discurso de la calidad en la educación y su fuerza en el pensamiento y experiencia de la élite programática de las políticas educativas en Chile. En tercer lugar, presentamos la estrategia metodológica, desarrollando también una reflexión sobre el trabajo de campo con elites de la política educativa. Luego, se proponen tres secciones de análisis que destacan el discurso de la calidad en relación a la tecnificación de la desigualdad educativa, su relación con la categoría de clase social, y la imposibilidad de oposición frente a la calidad de la educación. Finalmente, presentamos las conclusiones.

Antecedentes históricos de la calidad en la educación

En las últimas décadas se habla mucho de la calidad de la educación, como un horizonte a alcanzar, pero hay pocos intentos concretos de definir este concepto, de situar y detallar la calidad en la educación. Según el diccionario de la lengua española, la calidad es la “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”⁶. La calidad en la educación debiera referir entonces a propiedades inherentes a la educación, pero la educación tampoco es algo tangible, con propiedades inherentes. Cuesta por lo tanto encontrar definiciones desde enfoques conceptuales epistemológicos sobre la calidad en educación, por lo que en general, su descripción se basa en enfoques empíricos, pragmáticos y productivos; indicadores que miden rendimiento, resultados, eficacia y eficiencia⁷ del sistema educacional en su conjunto.

⁵ Jacques Rancière, “Introducing disagreement”, *Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities*, 9:3, 2004, 3–9.

⁶ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es/>> [15/06/2021].

⁷ François Robert, “Une approche conceptuelle de la qualité en éducation” en *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 13. Évaluations et culture, 115-125, 2005.

En efecto, la calidad es un concepto que se empieza a utilizar masivamente en educación en la década de 1960, por economistas estadounidenses que desarrollan la teoría del capital humano⁸. Para poder calcular el rendimiento de la educación, los economistas intentan transponer el proceso educativo -los conocimientos adquiridos, el tiempo utilizado- en un lenguaje numérico, cuantificable. El objetivo era medir la productividad del trabajo educativo, en función del nivel de habilidades profesionales de las personas, lo que se traducía en incorporar la educación a los modelos formalizados: “abren la vía a una evaluación de los rendimientos individuales y colectivos de la educación”⁹. Desde entonces, se van a visitar los sistemas educativos desde una perspectiva positivista en estrecha relación con el mundo productivo y el capital, instalando el concepto *managerial* de calidad en el ámbito educativo. Concepto que tiene un funcionamiento en bucle de mejoramiento continuo; se planifica la acción, se hace lo que estaba previsto, se verifican los resultados obtenidos, se analiza la brecha con los resultados esperados, y se comienza.

La evaluación adquiere entonces mayor predominancia, ya que permite regular y pilotar el funcionamiento escolar. Desde entonces, se van acumulando los exámenes estandarizados y refinando la batería de herramientas estadísticas y psicométricas que se requieren para medir la “calidad” de los diversos actores del sistema educativo, determinada por la capacidad de los mismos de alcanzar umbrales mínimos en ciertos indicadores, determinados generalmente por organismos internacionales. Se impone tácitamente, como una suerte de mandato internacional inducido e impuesto por organismos internacionales, la obligación de rendir cuentas internamente, así como a nivel internacional, comparar, ordenar y clasificar competitivamente los diferentes sistemas educativos¹⁰.

Desde la perspectiva de la calidad, predomina el lenguaje técnico y la lógica de los expertos, en desmedro de enfoques políticos para entender la educación. El *accountability* define si una escuela es eficiente o no, y en base a la evidencia de los resultados, se diseña la política educativa. La calidad se adosa entonces a “eficacia”, que se convierte en el “estándar del nuevo *management* del sistema educativo”¹¹. Así, la teoría de las escuelas eficaces parece imponerse como el nuevo paradigma de la gestión escolar. De este modo, la lógica tecnócrata domina la gestión educativa y la manera de ejercer el poder, superponiendo la “legitimidad procedural” (dirigir bien, organizar bien, medir bien, administrar bien, comunicar bien)” a la “legitimidad sustancial” que le daba sentido a la escuela¹².

Esta forma de pensar y organizar los sistemas de educación en función de sus resultados reconfigura además la experiencia escolar y legitima la estructura de mercado. Como bien señalan Dardot y Laval “las prácticas de medición e incentivo son una parte integral de la forma en que se gobierna a las personas en las sociedades de mercado”¹³. Este nuevo enfoque va a reposicionar a la institución educativa, dándole un lugar central a la educación para el desarrollo económico, y a la calidad *managerial* para el campo educativo. La calidad de los sistemas educativos como contribución al crecimiento económico se va a transformar en el principal foco de los economistas de la educación, y la teoría del capital humano en su pensamiento ortodoxo¹⁴.

⁸ Gary Becker, *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, 3rd ed, Chicago, The University of Chicago Press, 1993; Theodore W Schultz, “Investment in Human Capital”, *The American Economic Review*, 51:1, 1961, 1–17.

⁹ Agnès Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Agnès Van Zanten (Ed), Paris, Presses universitaires de France, 2008, 191.

¹⁰ Xavier Pons, *L'évaluation des politiques éducatives*, Paris, Presses universitaires de France, 2011.

¹¹ Van Zanten, op cit., 230.

¹² Lise Demailly, “Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires”, Lise Demailly (Ed), *Évaluer les politiques éducatives*, Bruxelles, DeBoeck Université, 2001, 18.

¹³ Pierre Dardot y Christian Laval, *La nouvelle raison du monde: Essai sur la société néolibérale*, Paris, La Découverte, 2010, 377.

¹⁴ Romuald Normand, *Gouverner la réussite scolaire: une arithmétique politique des inégalités*, Exploration: recherches en sciences de l'éducation, Bern; New York, Peter Lang/Ecole normale supérieure de Lyon, 2011.

La introducción del discurso de la calidad en la educación en Chile

Si bien, la narrativa académica predominante plantea que, desde los años 1980, calidad se convierte en un concepto estratégico de formulación de política educativa en los países del norte global y desde fines de dicha década en Latino América¹⁵, para el caso de Chile, en particular, Ramos y Falabella sostienen que desde sus inicios, en el siglo XIX, el sistema de educación desarrolla mecanismos de control y regulación estatal que asientan las bases para la importancia que tienen en la actualidad los dispositivos de evaluación de la calidad para la conducción educacional¹⁶. Sin embargo, si bien en su estudio dan cuenta de incipientes sistemas de medición que se van mejorando paulatinamente para tener el protagonismo de regular el sistema educacional en su conjunto, no utilizan el concepto de calidad en Chile hasta las reformas de los años 1980.

En efecto, a principios de 1900 un reporte evaluativo de establecimientos particulares subvencionados solicitado por el Ministerio de Instrucción Pública refiere explícitamente a la “calidad de su enseñanza” para dar cuenta de los resultados en determinados exámenes¹⁷. Sin embargo, al explorar las leyes y normas que regulan el sistema educativo en dicho periodo, e incluso las referidas a las calificaciones y exámenes, no mencionan a la “calidad” en tanto categoría estructurante que define el horizonte de la educación. El término aparece solamente como sinónimo de condición o título, para referir a actores educativos o instituciones “en calidad de”.

La primera alusión de calidad como horizonte educativo en la legislación chilena aparece en el decreto 187 de marzo de 1974, que aprueba programas de estudios para la educación parvularia y señala: “Que la importancia que reviste la Educación Parvularia hace necesaria la dictación de un programa oficial actualizado que garantice a este nivel la eficiencia y calidad acordes con su importancia”¹⁸. Otras normas van a comenzar a integrar esta acepción de calidad, particularmente aquellas vinculadas a la nueva legislación universitaria chilena, configurando la importancia que el término va a adquirir posteriormente en la esfera educativa. Podemos afirmar entonces que el discurso de la calidad en Chile, a pesar de su fuerte naturalización, es de emergencia reciente.

En efecto, las transformaciones desplegadas desde finales de la década de 1970, que introducen el neoliberalismo a la educación y abren la vía al desarrollo de un mercado escolar, “institucionalizan” la calidad como estrategia de la política educativa. El dispositivo de la calidad permitiría la autorregulación del sistema educativo, ya que las familias elegirían el establecimiento educativo que preste el mejor servicio educativo a sus hijas e hijos. Gerardo Jofré, asesor del ministerio de hacienda durante la dictadura cívico-militar, lo explica así: “La concepción fundamental que subyace tras esta modalidad es la siguiente: el establecimiento que ofrezca un mejor servicio educacional obtendrá mayor alumnado; como sus ingresos dependen del alumnado que obtenga, el establecimiento estará incentivado a maximizar su calidad”¹⁹. Para esto, en la década de 1980 se desarrolla el PER (hoy prueba SIMCE) que

¹⁵ (Gorostiaga y Ferreira 2012; Normand 2011) Jorge Gorostiaga y Adrián Ferreira, “Discourses and policies on educational quality in Argentina, 1990-2010”, *Research in Comparative and International Education*, 7:3, 2012, 364–75; Normand, op cit, 2011.

¹⁶ Claudio Ramos y Alejandra Falabella, “Dispositivo de evaluación educacional y gubernamentalidad en Chile: los orígenes (1844-1970)”, *Cultura-bombre-sociedad*, 2019.

¹⁷ Ramos, Op cit, 2019.

¹⁸ Ministerio de Educación Pública, Aprueba programas de estudio que indica para 1974, Decreto 187.

¹⁹ Gerardo Jofré, “El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena”, Estudios Públicos, 1988, 200.

busca mejorar la información a las familias referente a la calidad del servicio ofrecido por los establecimientos educacionales.

En la década de los noventa, con el retorno de la democracia, la calidad se va a definir como uno de los principios orientadores de la política educacional, junto con la equidad, estructurando la política de las últimas décadas²⁰. Inicialmente ésta refería a problemas urgentes, cuestiones objetivas de funcionamiento relativas a condiciones materiales de base²¹ que al irse superando se va orientando más bien en el desempeño de los distintos actores e instituciones educativas, y la evaluación se empieza a usar como un indicador clave para la regulación del sistema escolar²². Progresivamente, la calidad, entendida hoy por hoy como la eficacia del desempeño, ha tendido a eclipsar otros principios y significantes educativos, e impregnando gradualmente todos los escritos y normas educativas. Algunos hitos que dan cuenta de esta progresiva predominancia de la calidad son los programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación (MECE) en los noventa, el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006), la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) adoptada el 2008 que condiciona el apoyo estatal a resultados de rendimiento establecidos por el Sistema de Medición de Calidad en la Educación (SIMCE), la promulgación de la LGE el 2009 en reemplazo de la LOCE, en la que el rol del Estado se extiende a asegurar una educación de calidad en los procesos de enseñanza y sus resultados, el Sistema Nacional de aseguramiento de la Calidad de la educación superior (2006) y el Sistema Nacional de aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media (2011)²³. En la última década, el discurso de la calidad se ha seguido robusteciendo intentando integrar criterios más inclusivos, que no se limiten a indicadores de rendimiento escolar. Desde el año 2014 por ejemplo, se han levantado otros indicadores de calidad, hoy llamados “indicadores de desarrollo personal y social”, y se ha procurado dejar de estigmatizar a los establecimientos con bajo puntaje SIMCE a través de indicaciones a la Ley de Inclusión Escolar, así como a la Ley de Nueva Educación Pública.

Así, el discurso de la calidad en educación se ha ido consolidando progresivamente en Chile, y en el mundo, como un horizonte privilegiado de la política educativa, lo que se ha plasmado en el diseño de programas, políticas, leyes e incluso de una nueva institucionalidad. En este tránsito, se vuelve cada vez más difícil pensar la educación fuera del horizonte de la calidad, de su lenguaje, de su inteligibilidad.

La noción de límite para pensar el discurso de la calidad en educación

Sí calidad es hoy por hoy una “palabra clave” en la gramática educacional, quiere decir que aspira a configurar una totalidad de la educación. No es solo un elemento más, sino que ha llegado a

²⁰ Natalia Slachevsky, “Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar”. *Educação e Pesquisa* 41: Número Especial, 2015, 1473–1486.

²¹ Ivan Nuñez, *Las transformaciones de la Educación bajo el Régimen Militar*, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Santiago, 1984, Vol I.

²² Juan Bravo, “SIMCE: Pasado, presente y futuro del sistema nacional de evaluación”, *Estudios Públicos*, 123, 2011, 190–211; Meckes Lorena y Rafael Carrasco. “Two Decades of SIMCE: An Overview of the National Assessment System in Chile”. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 17:2, 2010, 233–248.

²³ Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). *Informe Final*, Santiago, 2006; Ministerio de Educación de Chile, *Ley de Subvención Escolar Preferencial*, Santiago, 2006; Ministerio de Educación de Chile, Ley 20370 que establece la Ley General de Educación, Santiago, 2009; Ministerio de Educación de Chile, Ley 20129 establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior; Ministerio de Educación de Chile, LEY 20529 que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, Santiago, 2011

constituir su lenguaje, medio y fin, marginalizando otras ontologías y epistemologías de la educación. Proponemos pensar la circulación y uso del significante calidad en el discurso educativo desde la noción de límite, poniendo atención en las racionalidades que constituyen las políticas en educación, y los órdenes, jerarquías y desigualdades que genera.

La noción de límite nos permite pensar la manera en que calidad se constituye históricamente en una de las dimensiones sentida como parte esencial de la educación y la manera en que desplaza otros sentidos y acciones posibles. Siguiendo la lógica de Foucault²⁴, dichas dimensiones de la educación, pensadas desde la idea de límite, al ser agrupadas y sistematizadas por diferentes políticas y prácticas en torno a la calidad, constituyen potencialmente una totalidad. En tanto totalidad, el discurso puede ser pensado como acciones y pensamientos que constituyen un objeto que se sacraliza, se monumentaliza²⁵; por tanto, muy difícil de arrancar de su lugar cuando se piensa y hace, en este caso, el sistema educativo. Esta monumentalización sutura en gran medida la posibilidad de pensar en su remoción del lenguaje educativo o en su crítica, debido a su sobrepeso en el pensamiento y organización educativa. Lo que se pone en juego aquí es el límite que se marca entre las organizaciones, prácticas y sentidos que caben en el orden del discurso de la calidad, por un lado, y aquellas cuya existencia no se concibe por dicho orden, siendo posicionadas como existencias y experiencias educativas marginales, al borde, bajo amenaza de sobrevivencia, y/o no (suficientemente) educativas. En esta línea, conceptualizar una formación discursiva como límite implica posicionarse en ese punto que marca un horizonte. La noción de límite puede ser propiamente entendida como horizonte en tanto línea divisoria de lo visible y lo invisible, y en tanto límite abarcante y real, es decir, en tanto aquel límite del cual no podemos escapar y que a su vez es imposible de alcanzar²⁶.

La noción de límite en Foucault se encuentra íntimamente ligada a la distinción de vida y muerte que traza el lenguaje. El lenguaje produce formas y campos sociales de existencias, las cuales comienzan a advertirse en el margen de sus límites cuando se tensa y extrema el lenguaje que les da su forma, y resultan inexistentes, muertas, cuando son localizadas como “terminadas”, fuera de forma; por tanto, fuera del alcance de ser pensadas desde las categorías de un lenguaje particular. En el borde extremo y por fuera del lenguaje dice Foucault “el pensamiento se extingue”²⁷. Los discursos límites, en este sentido, son proposiciones que inducen efectos de veridicción y jurisdicción sobre un campo, como el de la educación y sus modos de ser, que se vinculan a una red de instituciones de poder²⁸ - leyes, normas, dispositivos de vigilancia, rankings, indicadores de rendimiento escolar, modos de difusión de información escolar, programas de mejora, entre otros-. Estos efectos de veridicción y jurisdicción de un discurso límite concretan la política de la verdad educacional, como política que amenaza con la finitud cuando ésta no se ajusta a la verdad y a las reglas que el discurso de la calidad genera para determinar y diferenciar los status y jerarquías de los centros o establecimientos educativos²⁹.

Desde este último punto, es que también pensamos calidad como una práctica de poder dominante que reconfigura la experiencia educacional traduciendo ciertos valores o moralidades -sea

²⁴ Michel Foucault, *El orden del discurso*, Buenos Aires, Fabula Tusquets, 2002.

²⁵ Michel Foucault, op cit.

²⁶ Jodi Dean, *The Communist Horizon*, London, Verso, 2012.

²⁷ Michel Foucault, *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1968, 372.

²⁸ Michel Foucault, *The Politics of Truth*, New York, Semiotext(e), 1997, 81.

²⁹ En efecto esto le sucede a todas las escuelas, en su mayoría a las públicas en Chile, que no cumplen con los resultados esperados en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) por 4 años, las cuales corren el riesgo de ser cerradas. Cerca de 250 escuelas han sido categorizadas como en “riesgo de cierre” en los años 2018 y 2019 por obtener malos resultados en el SIMCE.

este el mercado, la equidad, el derecho o la competencia- en formas de gobierno que conducen las prácticas y objetivos de un haz de agentes educativos y las relaciones entre estos y el Estado.

La calidad en la educación en tanto discurso límite remite también a la configuración de una “experiencia” que sacude, moviliza, activa las agencias de los diversos sujetos interpelados en el campo de la educación. Siguiendo las reflexiones de Lemke³⁰ sobre las nociones de crítica y experiencia en Foucault, teorizamos también el discurso de la calidad en tanto límite, como una máquina generadora de experiencias educativas y sociales, una “estructura dominante y fuerza transformadora” emplazada como medio o contexto trascendente, y por lo tanto, inescapable. Pero también, un discurso límite gatilla la posibilidad de ir más allá de las maneras y fronteras que impone. En efecto, calidad en tanto experiencia límite, genera márgenes y resistencias que posibilitan poner “en tela de juicio lo que generalmente se considera aceptable”³¹.

Así la noción de límite abre la puerta para mirar las subjetivaciones en clave policial o política³². Las primeras operan como fronteras que enmarcan lo que es posible decir, hacer y pensar respecto a la educación, así como también, los lugares, jerarquías y trayectorias a seguir y obedecer. Las segundas, las políticas, se refieren a formas de identificación colectiva desde lugares de enunciación y acción que marcan una desidentificación con el régimen jerárquico de los lugares, funciones y valores que constituyen un régimen de prácticas basado en desigualdades, sufrimientos, abyecciones o amenazas, provocadas por el régimen policial. Con ello, no planteamos de antemano que calidad en la educación constituye necesariamente un régimen basado en desigualdades y cuestionamientos a la validez de existencias “educacionales” o “escolares”, ya sean profesores, o escuelas. Sino más bien, que la calidad al configurarse como discurso límite en educación es capaz de generar subjetivaciones políticas cuando los daños que puede producir son rechazados por identidades y formas de acción no registrables por el régimen de significados y prácticas que se constituyen con la calidad. Es en este marco interpretativo que planteamos la pregunta por la relación entre el discurso movilizado por los actores de la centro-izquierda en Chile y la posibilidad de una política programática basada en la igualdad como sello del proyecto histórico del pensamiento de izquierda.

Lejos de asumir un significado dado por sentado de la noción de igualdad, proponemos contrastar el discurso de la calidad con una concepción de igualdad históricamente enraizada en los discursos y compromisos programáticos de la izquierda en Chile hasta 1973, previo a la dictadura militar. De acuerdo a Vidal³³ la noción de igualdad desde la izquierda en Chile, tomó mayor forma en el periodo 1960-1973. Dicha noción ponía el énfasis tanto en el sentido de injusticia de los sectores populares y de clase trabajadora debido a la apropiación de la riqueza por parte de la elite y la oligarquización de la política, como en la urgencia de la acción política para la formación de un nuevo orden social. En dicha línea, el ideal de la igualdad pone al centro las condiciones estructurales e institucionales en las cuales la agencia y libertad de dichos sectores se despliega, teniendo como foco estratégico la creación de las condiciones para la agencia protagónica de dichos grupos tanto en la economía como en la política y el ejercicio del poder³⁴.

Desde este contexto práctico-conceptual, la política de la igualdad en la educación puede ser pensada, no solo como un espacio de formación al servicio de los intereses de las clases trabajadoras,

³⁰ Thomas Lemke, “Critique and Experience in Foucault”, *Theory, Culture & Society*, 28:4, 2011, 26–48.

³¹ Foucault, op cit, 1997, 152.

³² Jacques Rancière, *Disagreement. Politics and Philosophy*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1999.

³³ Paulina Vidal, “The notion of equality in Chile's communist and socialist left, 1960-1973”, *Socialism and Democracy*, 27:2, 2013, 82–95

³⁴ Vidal, op cit, 2013, 86-88.

sino que también al servicio de la democratización de las capacidades de acción, y de los espacios de poder y representación. Dicha noción permite cotejar e identificar las posturas de los sujetos entrevistados, y a su vez, distinguirla de concepciones del pensamiento liberal como son la de igualdad de oportunidades o inclusión, ambas asociadas a las prácticas de producción de desigualdades “legítimas” que se enraízan en una noción de agencia individual desanclada de las condiciones sociales que la producen.

Estrategia metodológica

El análisis que sigue se basa en una investigación de mayor alcance que consistió en 24 entrevistas realizadas con actores claves en el debate educativo, académico y en el despliegue de la política educacional de la postdictadura en Chile. Dichas entrevistas se llevaron a cabo entre septiembre del 2014 y febrero del 2015 en Santiago³⁵. Las entrevistas se orientaron a reconstruir la trayectoria histórica de las políticas públicas en educación en Chile, a partir del relato de sus protagonistas, con el propósito de entender los factores coyunturales y programáticos que le fueron dando cuerpo a la estructura educacional chilena de las últimas décadas. La importancia de la agencia técnico-política de dichos actores radica en el rol de élite que han jugado en el campo del poder³⁶.

Del total de entrevistas realizadas, hemos seleccionados 12 entrevistas para el análisis presentado aquí. Dichas entrevistas fueron realizadas a un grupo de personas pertenecientes a la élite programática de la centro-izquierda en Chile que ha tenido la capacidad de afectar el curso de las políticas educativas y sus sentidos comunes dentro de la esfera política y de la investigación de manera significativa, siendo capaces de encauzar sus agendas académicas y políticas hacia propósitos programáticos vinculados al desarrollo de las políticas educativas. Las 12 entrevistas analizadas corresponden a actores programáticos que participaron en el campo de la política educativa entre 1990 y el 2010. Dichos actores, se caracterizan por acumular un importante capital intelectual y simbólico en los campos de la política educativa y la academia tanto en Chile como en la región. Como bien expresa Falabella³⁷, ellos son parte de una comunidad epistémica regional con redes en *think tanks*, organizaciones de gobernanza internacional con influencia en la región, y en otros espacios de producción de conocimiento.

De esta manera, corresponden al campo del poder en educación en Chile y en la región, en el cual existe una estrecha relación entre la elaboración de las políticas educativas y las problemáticas e intereses dominantes en el mundo académico, con muy poca autonomía del campo intelectual respecto de los intereses político-técnicos representados en los discursos que gobiernan las políticas educacionales en el país.

Es importante situar a los actores entrevistados/as dentro del proceso histórico de neoliberalización del pensamiento sobre el Estado y las políticas en Chile. Pues, ellos/as han sido agentes activos de la racionalidad “social de mercado” que busca amortiguar y conjugar las regulaciones que profundizan un mercado competitivo con políticas compensatorias focalizadas en aquellos grupos

³⁵ Los nombres de las y los entrevistados fueron anonimizados, así como también otras características que permitieran su identificación, tales como sus posiciones laborales al momento de las entrevistas y el nombre específico de sus posiciones claves en el gobierno de las políticas educativas.

³⁶ William Genieys. *The New Custodians of the State: Programmatic Elites in French Society*, London, Routledge, 2010; Pierre Bourdieu. *Campo Del Poder, Campo Intelectual. Itinerario de Un Concepto*. Buenos Aires, Editorial Montessor, 2002.

³⁷ Alejandra Falabella. ‘Going Left or Right? A Study of the Policy Rationale of the Chilean Center-Left Coalition Concertación in Education’, *Education Policy Analysis Archives*, 29, 1–28, 2021.

más golpeados por dicha gubernamentalidad. Esta racionalidad de mercado es propia de corrientes neoliberales cercanas a la tercera vía y a la escuela ordoliberal, asociadas a las democracias cristianas europeas³⁸. De acuerdo a Falabella (2021) dichos actores hacen parte de un proceso más amplio de neoliberalización e indiferenciación ideológica entre la derecha y la centro-izquierda en el país. En dicha indiferenciación, la noción de calidad es un nodo clave en la configuración de un sistema performativo orientado a la mantención y creación de comparaciones y diferencias. En dicho contexto ideológico, en efecto, consignas como educación de calidad para todos, inclusión o colaboración, entre otras, no operan como dispositivos que dificultan o se oponen a las operaciones de mercado en la educación. Más bien, siguiendo la lógica de pensamiento de Bolstanki y Chiapello³⁹, operan como mecanismos de mejoramiento que legitiman no solo al mercado, sino que también a la institucionalidad educacional segmentada según clase social, género y lógicas racistas, al establecerse como pilares éticos que posibilitan su estabilidad y funcionamiento. Uno de los actores programáticos de centro-izquierda - Nicolas Eyzaguirre- expresa bien la funcionalidad de dicha lógica social de mercado. Mientras fue ministro de Educación en el primer gobierno de la “Nueva Mayoría” liderado por Michelle Bachelet (2014-2018). El ex-ministro, explicando la relevancia de la inclusión como el nuevo consenso mundial en educación, planteaba:

Podemos discutir cuántas son las desigualdades aceptables en la llegada ... Pero no podemos sino consensuar que la igualdad en la partida, en educación, es condición sine qua non para la legitimidad de aquellas diferencias que emergen realmente a partir del empeño y el talento y de la capacidad innovar y arriesgar (Eyzaguirre, 2014, El Mercurio).

Así, la inclusión es imaginada aquí, y movilizada como aquel principio necesario, capaz de sostener toda desigualdad generada por la propia conducción de los sujetos, en tanto empresarios de sí mismos y meritocráticos.

En las entrevistas, emergió una fuerte disposición de estos actores a presentarse investidos por el discurso de la calidad en tanto orientador del sentido, orden y horizonte de la educación. Este posicionamiento permite explorar específicamente los imaginarios de la igualdad/desigualdad en la educación asociados a los relatos sobre la calidad. De este modo, es posible ilustrar la manera en que el discurso de la calidad constituye límites y/o posibilidades en la forma en que se despliega el pensamiento de la igualdad en educación, así como las posibilidades de transformación de las jerarquías de clase incrustadas en el sistema educativo y sus políticas.

Por último, el análisis de los límites discursivos que genera la calidad en el campo educativo, a partir de los relatos de actores pertenecientes a la elite programática del país, adquiere mayor relevancia al tener en cuenta la gran influencia que dichos actores mantienen en el campo de la investigación educativa. Cuando ese espacio de producción de saber se ve influenciado por un lenguaje de la calidad proveniente desde el exterior -desde el campo empresarial-, se visibiliza la escasa ruptura y vigilancia epistemológica que dichos actores han tenido respecto de los sentidos comunes e intereses de gobierno del sistema. Esto refleja un efecto de campo -no atribuible a las responsabilidades individuales de cada uno de nuestros entrevistados-, que da cuenta de la escasa capacidad de autonomía de la investigación respecto de las categorías empresariales-estatales con la cual se piensa la educación. El discurso de la

³⁸ Ver Falabella, op cit, y Daniel Leyton. ‘Neoliberalising Working-Class Subjectification through Affirmative Action Policies: Managerial Leadership and Ontological Coaching in Higher Education’, *Journal of Education Policy*, 00.00, 1–21, 2020.

³⁹ Luc Boltanski y Eve Chiapello, *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid, Akal. 2006.

calidad, al estar sometido a un oficio basado en las operaciones de la vigilancia epistemológica, podría ser construido ya no como el objetivo autoevidente y obligado de la investigación y el conocimiento, sino como uno de sus objetos de estudio para la comprensión de la estructuración y sentido de la educación.

Las formas de pensar la educación a través de la calidad.

Su recitación constante como dispositivo técnico de la des/igualdad educativa

Las formas de hablar de educación en las entrevistas remiten, la mayoría de las veces, al lenguaje y repetición de la calidad como uno de los principios y metas necesarias de la educación. Calidad es lo que permite identificar el problema educativo. Es desde la noción de calidad que las y los entrevistados comprenden las problemáticas educativas. Desde este prisma discursivo, hablan de los problemas de equidad, del mercado de elección de escuelas, del derecho a la educación, e identifican las contradicciones o las promesas incumplidas. Así, la calidad se filtra en múltiples contextos, operando como un significante flexible, que se articula con diferentes instancias educacionales, y con diferentes fines de la educación. Por ejemplo, uno de los entrevistados habla de la dupla calidad-equidad en la política educativa:

El MECE quiere decir mejoramiento de calidad y equidad, dos ejes, dos pilares. No sirve trabajar sobre equidad si no estás al mismo tiempo distribuyendo mejor esa calidad. O sea, una noción de base (Entrevista 1).

Mientras que, en otra entrevista, se habla de calidad para intentar visibilizar una contradicción de las demandas sociales:

Por un lado, fue el movimiento estudiantil del 2011, o sea el ochenta y tanto por ciento apoyaba la educación pública, gratuita y de calidad. Pero cuando tú llevas esas consignas a un plano más concreto, muchos de esos mismos aparecen como... o sea, ahora hay gente del Instituto Nacional marchando a favor de la revolución del 2011 y ahora marchando en contra del término de la selección (Entrevista 2).

O en este tercer ejemplo, en que el entrevistado intenta graficar como una familia elige la escolaridad de sus hijos o hijas.

Cuando uno empieza a tener conversaciones más en profundidad ... ¿Cuál es la diferencia entre la escuela de Providencia que tiene los mejores profesores de Chile y que es gratuita, y la escuela que está a tres cuadras que te cobra \$120.000 pesos al mes? Y al final, no le puedes decir que [la diferencia] es calidad. Si me dice quiénes van a ser sus amigos, la red social (Entrevista 3).

Estos ejemplos muestran la plasticidad de la calidad para significar a múltiples situaciones y procesos que configuran las dinámicas y tensiones del sistema educativo. De esta manera, calidad aparece como una “palabra clave” que marca el espacio del acuerdo necesario para los debates y compromisos en torno a la educación, y aparece como uno de los ejes articuladores de diferentes dimensiones y problemáticas en educación, siendo insoslayable cuando se piensa en los problemas alrededor de la equidad. Como expresa uno de los entrevistados citados, no se puede trabajar por la

equidad sin tener presente la calidad y trabajar sobre ella. Así, el discurso de la calidad se presenta como una noción base de la democracia transicional en Chile y se asume como fundamento real del sistema educativo. No es la calidad en sí un objeto histórico a problematizar, sino más bien su infraestructura epistémica asumida como obviedad, que norma y ordena el sistema educativo. En este sentido, calidad es ejercida por diferentes actores como una fuerza estructurante del régimen de verdad del campo educativo.

La plétora de formas de hablar asociadas a la calidad va dando cuenta de los límites que impone el orden del discurso de la calidad al pensamiento educativo. A medida que calidad se expande hacia diferentes ámbitos del pensamiento y práctica educativa, mayor es su capacidad de colonización de los sentidos sobre ésta y sus conflictos, aumentando así también su capacidad para movilizar a los actores. Foucault plantea claramente que la práctica del comentario; la re-citación constante, es una de las tecnologías a través de las cuales se refuerzan y amplían los discursos dominantes. El comentario, planteaba el autor, “conjura el azar del discurso al tenerlo en cuenta: permite decir otra cosa aparte del texto mismo, pero con la condición de que sea ese mismo texto el que se diga, y en cierta forma, el que se realice [se finalice] ... [en el comentario] Lo nuevo no está en lo que se dice, sino en el acontecimiento de su retorno”⁴⁰. Así, la reaparición constante de calidad en las voces de los entrevistados da cuenta de la capacidad de dicho discurso de ordenar los enunciados sobre la educación y afirmar las jerarquías, haciendo improbable en el presente el reconocimiento de la contingencia e innecesario el discurso para pensar la problemática educativa

La capacidad del discurso de la calidad de infiltrarse en los sentidos de la educación, en tanto dispositivo de rendición de cuentas, posee un fuerte ethos punitivo desde el Estado. Como bien lo demuestran Parcerisa y Falabella⁴¹, desde fines de la década de 1990s y principios del 2000 comienza a consolidarse un sistema de rendición de cuentas orientado a la vigilancia de las escuelas basado en el principio de la calidad. Así, se comienza a ejercer un poder punitivo sobre ellas, que satisfacía, a su vez, su deseo de instituir a la calidad en un agente activo de la promoción política del mercado, terminando así con las “escuelas con bajos resultados [las cuales a ojos del Estado] disfrutaban de “total impunidad” y seguían recibiendo una subvención procedente de fondos públicos sin ninguna exigencia relacionada con la “calidad educativa” ofrecida a los estudiantes y a sus familias”⁴². Sin embargo, casi no hay entrevistados que cuestionen el valor y la propia noción de “calidad”, a diferencia de otras nociones que también han movilizado el discurso y las luchas educacionales como equidad, igualdad o justicia social, las cuales históricamente sí han sufrido desplazamientos y cuestionamientos a los sentidos que estos términos imponen a la educación. En la lógica de los campos de Bourdieu, se puede decir que los actores realmente involucrados en las luchas por la educación aceptan calidad como “regla y estrategia” y como sentido incuestionable del campo de la educación.

En efecto, el entrevistado que intentó posicionarse fuera de la calidad, observarla críticamente e incomodarse con su presencia, fue aquel que se encontraba a mayor distancia relativa del gobierno del sistema educativo y de los centros de poder que acceden al control de las orientaciones y finalidades de la política educativa. Así mismo, introdujo una racionalidad histórica de mayor alcance para someter a crítica la noción misma de calidad. Lo podemos leer en la siguiente cita.

⁴⁰ Foucault, op cit., 2002, 29.

⁴¹ Parcerisa, op cit, 9.

⁴² Idem.

Entrevistadora: Respecto a la calidad de educación, ¿qué cree que la sociedad entiende por ella? ¿Cómo interpreta este fenómeno de la demanda por calidad de educación?

Entrevistado: A ver, yo creo que hay dos cosas aquí. Uno que es un antiguo fetiche de la sociedad chilena de que la educación es la llave maestra que abre todas las puertas, eso viene del siglo XIX, no es algo de ahora ... necesitamos una población más culta para que el acervo del conocimiento humano se comporte de manera más equitativa y todos podamos discutir a Platón y Aristóteles en asuntos alrededor del almuerzo. No creo que sea eso lo que se tiene en mente cuando se habla de calidad de la educación, tiene que ver con competencias, destrezas que en este momento son funcionales a lo que la economía demanda (Entrevista 2).

Este posicionamiento desde el margen del discurso educativo es también una postura que opone calidad, en tanto dispositivo asociado a los intereses del mercado y la economía, a un discurso republicano de la educación. Este último, motivado por la profundización de la capacidad deliberativa y la distribución igualitaria de la cultura, los saberes y la formación de ciudadanos capaces de participar en la construcción política de la sociedad⁴³.

No obstante, como lo indican las otras citas, el discurso de la calidad se infiltró con mayor intensidad en las racionalidades que piensan la generación de las desigualdades en educación. El discurso de la calidad en la educación es el vehículo que conecta, en nuestros entrevistados, con los problemas de las diferencias e inequidades en el sistema escolar, así como también con el recurso y valor a distribuir de manera más justa a través del mejoramiento de los mecanismos que operan en el mercado escolar.

Detengámonos en este punto. Si bien desde principios de la década de 1990 la educación era uno más de los ministerios sectoriales, sin posicionarse como prioridad gubernamental, progresivamente fue adquiriendo cada vez más visibilidad, hasta devenir el pilar fundamental del proceso de modernización en Chile. La educación permitía y prometía una mano de obra calificada, acreedora de un mayor conocimiento, es decir de una fuerza productiva directa en la sociedad global⁴⁴. Junto con ella, durante los gobiernos de la Concertación, al principio normativo de la equidad se le asocia el de calidad, siendo ésta última sentida como el elemento indispensable para pensar los problemas de desigualdad en el país. Pero no solo la calidad le otorga un sentido “operativo” a la inequidad, sino que comienza a dominar el campo de la comprensión educativa, subordinando la equidad a los términos de la calidad educativa. Este movimiento es esencial para entender el límite que opera en este discurso y sus consecuencias políticas. En efecto, es la propia preocupación por la equidad la que le ha dado mayor protagonismo a la calidad, como forma *managerial* de gestionar la educación. Los entrevistados reconocen y hacen visible este punto, uno de ellos señala:

... Este foco en la educación es un triunfo del, digámoslo así, del neoliberalismo. Porque supone que el progreso de las personas viene a través de la educación. (...) Es como depositar la responsabilidad, la movilidad y la integración social en el individuo, eso influye (Entrevista 4)

Y otro, reconstruye el relato de la época en estos términos:

⁴³ Carlos Ruiz Schneider, “La república, el estado y el mercado en educación”, *Revista de filosofía*, 68, 2012, 11–28.

⁴⁴ Manuel Castells, *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial, Sección de obras de sociología*, Santiago, Fondo de Cultura Económica Chile, 2005.

llegó un momento en que el combate a la desigualdad, la movilidad social, la salida de la pobreza, pero además la competitividad en la economía, la productividad, el éxito de Chile en los mercados internacionales, todo dependía de la educación (...) es más cómodo tener que enfrentar el problema de la educación, que tener que enfrentar el problema de las desiguales relaciones de poder a nivel de las empresas, o en la vida cotidiana, o los problemas de la desigualdad en la distribución del ingreso (...), de repente, todos terminaron entusiasmados y hoy día tú ves a los más progresistas de nuestro nuevo *policy maker* pensando que realmente la igualdad se va a lograr con arreglos técnicos (Entrevista 5)

Así, la educación en Chile comienza a ser el principal campo desde donde se piensa el gobierno de la desigualdad social, posicionándose como el espacio más eficaz para enfrentar la pobreza⁴⁵. Nuestra interpretación aquí desarrollada, sustenta también el análisis de Camargo⁴⁶ sobre la ideología dominante en las elites de la postdictadura, tanto de la centro-izquierda como de la derecha en Chile, y su rol en el despliegue del signifiante “calidad” como estrategia para abordar los problemas de la desigualdad y evitar enfrentarla con una política redistributiva que reconozca la dinámica de la lucha de clases. Dicho autor argumenta que el problema de la desigualdad social en Chile es procesado desde el discurso de la calidad educativa como un problema técnico. Sumado a la tecnificación de la des/igualdad -fenómeno propio de las post-democracias-, Camargo intenta demostrar que la calidad en tanto discurso responde también a la intensidad afectiva con la cual la elite político-técnica, aquí elite programática de Chile, le teme a los conflictos de clase que podrían emerger al intervenir las bases de la estructura de clase. Camargo lo plantea explícitamente:

el uso de la educación para domesticar el tema de la desigualdad de ingresos ... adquirió un aspecto ideológico en el sentido de que, como he dicho, excluía implícitamente un enfoque de la desigualdad más ampliamente entendido simplemente porque dicho enfoque correría el riesgo de asumir la necesidad de soluciones redistributivas “pasadas de moda”. Este fue un rechazo arbitrario basado en el temor de que tal análisis pudiera evocar “fantasmas” de un pasado político condenado de confrontación de clases, un recuerdo traumático que todavía parece tener un profundo efecto en las acciones políticas de las élites políticas chilenas⁴⁷.

Más aún, el discurso de la calidad en la educación se reconoce con una performatividad excesiva o fuera de control, y se materializa en instrumentos específicos que hacen medible y efectivo el discurso en la vida de las escuelas. Así lo visibiliza uno de los entrevistados: “una de las cosas que es importante mirar, no es el centro, pero es cómo el SIMCE⁴⁸ que nace el ‘88 va teniendo crecientemente, sobre todo a partir del 2000, una importancia pero totalmente desmedida” (Entrevista 3)”.

⁴⁵ Carlos Ruiz Schneider, *De la República al mercado: Ideas educacionales y política en Chile*, Santiago, LOM Ediciones, 2010.

⁴⁶ Ricardo Camargo, “Dealing with Income Inequality during the Bachelet Administration: A Critical Analysis of the Discourse of Chilean Political Elites”, *Latin American Perspectives*, 39:4, 2012, 19–33.

⁴⁷ Camargo, op cit., 26.

⁴⁸ El entrevistado aquí se refiere al instrumento estandarizado específico que se utiliza por la ley para medir la calidad del sistema escolar en Chile en diferentes áreas como lenguaje, matemáticas, inglés, ciencias para diversos niveles educativos.

Sin embargo, esta exuberancia performativa profundiza la fetichización de los instrumentos de evaluación y acrecienta la distancia entre el desarrollado de su significante y el de su uso. Otro entrevistado da claramente cuenta de aquello en la siguiente cita:

Hay una asimetría evidente entre la sofisticación y el desarrollo métrico de estos instrumentos, y el desarrollo de capacidades docentes para usarlos. Una asimetría evidente también entre desarrollos teóricos y desarrollo de capacidades de comunicación, para comunicar los resultados que producen estas métricas ¿De qué sirve tener termómetros tan sofisticados, si no hay nadie que los pueda leer? ¿traducirlo en implicancias pedagógicas? No sirve de nada. (Entrevista 1)

La racionalización tecnológica -de métricas, estándares, comparabilidad, y psicometrías capaces de aportar con evidencias- ha sido asociada a la legitimidad que sostiene al discurso de la calidad en educación⁴⁹. Sin embargo, en las últimas dos citas expuestas se puede ver una afectividad que da cuenta de que la expansión y eficacia del discurso pasa por la autonomía de su evolución y modernización desmedida. Este último juicio es lo que abre, a su vez, posibilidades de cuestionamiento de la calidad en tanto discurso que configura los límites de la educación.

Al tecnificar el problema social de la desigualdad, y al concentrarlo en la calidad, se anula la posibilidad de pensar políticamente la igualdad como un campo de disputa. En efecto, hoy día se han creado organismos que se presentan autónomos y técnicos en relación a la promoción y vigilancia de la calidad, posicionándose discursivamente impermeables a los intereses emancipatorios de clase que puedan promover tanto los actores participantes desde dentro del Estado como aquellos que están fuera de él: “Salió la evaluación hacia la Agencia, salieron nuestras funciones de supervisión a la superintendencia (...) Se les cayó el Ministerio entre medio, nadie lo pensó, no está bien puesto en la ley” (Entrevista 1).

En definitiva, desde el discurso expresado a través de estos agentes de la elite programática, la calidad se recontextualiza como el horizonte de la educación y el límite de la equidad, no solo educacional, sino que también social ya que ésta última requiere la aceptación de las tensiones y luchas de clases como parte y objeto de la arena de la política. En contraste con ello, el discurso de la calidad se presenta como una tecnificación de los problemas y conflictos sociales que emergen desde la desigualdad. Se critica la extrema tecnificación y valoración de sus dispositivos técnicos y la pérdida de control del Ministerio de Educación sobre los aparatos de la calidad, mas no la subordinación de la equidad a los sentidos de la calidad, ni tampoco su performatividad neutra a los intereses políticos y de clase. Una elite programática establece su capacidad de acción precisamente a partir de la promesa de “neutralidad” ante los excesos de presión popular e/o ideológicos.

En este sentido, dichos actores han sido parte de la promesa post-democrática que conjura del pueblo ya sea tanto en su comprensión como sujeto “soberano” como en su deriva marxista expresada en las clases trabajadoras, portadoras de intereses emancipatorios y de las luchas por la igualdad. En su lugar, la post-democracia, como plantea Rancière⁵⁰, constituye a los sujetos históricos de la política bajo la condición que porten teorías de optimización social aplicables e incuestionables, basadas en la verdad técnico-científica con el poder de posicionarse fuera de la rendición de cuentas democráticas basadas en

⁴⁹ Antoni Verger, Lluís Parcerisa y Clara Fontdevila, “The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global education reforms”, *Educational Review*, 71:1, 2019, 5–30; Alejandra Falabella, “The Seduction of Hyper-Surveillance: Standards, Testing, and Accountability”, *Educational Administration Quarterly*, 00 (2020), 1–30

⁵⁰ Jacques Rancière. *Disagreement. Politics and Philosophy*. Minneapolis y London. University of Minnesota Press, 1999.

la soberanía popular o en la representación de los intereses igualitarios. En efecto, en nuestro análisis se comienza a visibilizar la calidad como límite al pensamiento de la igualdad en educación. La igualdad en tanto principio y tarea central rigió el pensamiento de la izquierda chilena hasta 1973; entendida como un principio de justicia social orientado a generar mayores grados de libertad a través de la emancipación de la sociedad de la necesidad⁵¹. En la voz de los actores de élite entrevistados, dicha noción se desfigura, dando paso a la noción de equidad, que prepara a la sociedad para la competencia por las oportunidades, otra forma que permite a algunos de salir de las condiciones de necesidad.

La clase social como límite del discurso de la calidad

El discurso de la calidad en educación, en las entrevistas, como lo ilustra también una de las citas expuestas al principio de este análisis, se activa en torno a diversas semánticas de clase social: élite/el resto, capacidad o disposición de pago/no pago, entre otras. Calidad transita alrededor de la configuración de un límite estamental, sedimentado por la estructura social. Dicho límite ilustra cómo el discurso de la calidad de la educación lleva consigo una gramática de clase que opera como medida y valor de la educación, así como criterio clave para orientar la práctica y las decisiones de los actores educativos. El discurso de la calidad prefigura las relaciones de clase de manera estática, a-política, reificadas en sus posiciones asignadas. En este sentido, cuando se habla de los problemas y desafíos que la política educativa ha enfrentado, una de sus apuestas, e ilusiones, ha sido la de desembarazar a la calidad de sus sentidos y estructuraciones de clase, convirtiendo a la calidad en una herramienta neutral, informativa, capaz de guiar la acción estratégica de los actores en el mercado y librarlos, depurarlos, de aquellos elementos de clase, que estructuran la lógica del prestigio en la cual se basa el mercado educativo.

Lo que está en juego no es la existencia de la calidad, sino los rasgos que la definirían de manera legítima. Así, la calidad marca tanto el ethos de clase que predomina en la organización del sistema y de la cultura educativa, como su promesa de superación a través de una formulación y sentido puramente tecnocrático, imparcial, objetivo y fuera de los intereses, las determinaciones sociales y culturales capaces de guiar el mercado. Esto se evidencia cuando se asocia explícitamente calidad a clase social:

O sea, la elite se va [de la educación pública], y empieza la decadencia del Nacional y del Liceo 1, etc. Y ya la elite se transforma en una elite crecientemente socioeconómica, que paga sus escuelas y que tenemos que ser del Grange y del Santiago College, como colegios cuicos que son una segunda generación de educación privada, ya muy elitista y de muy buena calidad, con partes ingleses y norteamericanos ... tú tienes siempre un 10% arriba irreductible que ha sido privado (Entrevista 3)⁵²

O cuando en otra entrevista, el vínculo entre calidad y clase social pasa por el tipo de educación a la que se accede:

⁵¹ Paula Vidal Molina, 'Libertad e Igualdad: Una Aproximación a La Noción de Justicia Social En La Izquierda Chilena Del Siglo XX', *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 26(1) (2011), 169–204.

⁵² Los primeros dos establecimientos educacionales mencionados son liceos públicos emblemáticos en Chile, y los otros dos establecimientos –Grange y Santiago College– son colegios de élite. Cuicos es un modismo Chileno que se refiere a las personas de élite en el país.

Yo voy a decir una cosa totalmente espantosa: en Chile no existe, salvo excepciones, una educación técnica de calidad, y no existe porque es un círculo vicioso porque los chilenos no estamos dispuestos a pagar el trabajo técnico de la misma manera que retribuimos el trabajo profesional. O sea, una persona que recibe un gasfiter en su casa jamás se puede imaginar que le tiene que pagar lo mismo que a un abogado que te hace un escrito. Entonces la formación técnica en general, los niveles de rentabilidad de la educación técnica son bastante malos, salvo excepciones. A mí nunca me convenció la educación técnica, así que mantuve las manos bien afuera de “Chile califica” (Entrevista 6).

Calidad, en su constante aparición, se asocia al refuerzo de un consenso sobre la fuerza y naturalización de la minoría dominante en la apropiación de las oportunidades educativas, económicas y políticas, así como también de su superioridad respecto del resto de los sectores y clases en Chile. Esto no quiere decir que los entrevistados busquen conscientemente dicho orden desigual, sino que, al analizar este discurso como límite, se hace visible el reconocimiento de que las cualidades que permiten ver a un establecimiento de calidad se vinculan con la organización de clase del mismo. Se trataría por lo tanto de un discurso que se reconoce incapaz de otorgar esas cualidades a espacios educativos donde se congregan las clases trabajadoras del país.

Podemos ver con nitidez en la última cita la manera en que el discurso de la calidad refuerza una realidad educativa jerarquizada y desigual, asociada a las relaciones institucionales de clase incorporadas en el sistema. Ahí calidad se expone de manera elocuente en tanto límite naturalizado entre el tipo de educación -no técnica- capaz de generar una valoración esperada en esos términos, por un lado, y aquella en que la calidad es de por sí una imposibilidad -la educación técnica-, en la medida en que se mantiene organizada en oposición a las profesiones y a su valorización en el mercado.

El discurso de la calidad, expresado en estas entrevistas, constituye a la educación como mercado y a sus retornos económicos como uno de sus principales indicadores. Así, aquel discurso naturaliza la asociación entre calidad, condición y capacidad económica de los sujetos, así como también la formación de un sujeto estratégico en sus elecciones. En este sentido, la calidad en educación -destinada a funcionar en el mercado educacional- no está orientada, en palabras de nuestra entrevistada, a cuestionar las lógicas de clase que subyacen a las lógicas del mercado y reproduce los valores desiguales asociados a los diferentes tipos de educación. En efecto, en las citas anteriores, lo que se presenta con fuerza es un imaginario técnico que entiende la educación desde posiciones fijas de prestigio y desigualdad, estáticas en sus asignaciones de valor, y que se justifican por lo demás con discursos meritocráticos que la legitiman.

La calidad como discurso límite fija en sus horizontes referentes de clase inmóviles como la infraestructura material y simbólica que sustenta el funcionamiento del mercado aún central y vigente en el sistema educativo.

Calidad es sin oposición

A pesar de reproducir un horizonte naturalizado de las desigualdades de clase, en algunas de las voces de las elites entrevistadas, el discurso de la calidad en la educación se presenta como una herramienta política que debe ser reforzada y aceptada sin oposición. No admite razones válidas para oponersele, ni el reconocimiento que hacen los y las docentes de que en su propia circulación ésta implica sanciones y castigos, para las escuelas como para ellos. Podemos apreciar esto en la siguiente

cita de uno de los entrevistados que tuvo a su cargo políticas de calidad y “profesionalización” docente, y que asume la tarea de desarticular las resistencias del Colegio de Profesores a dichas medidas por los efectos precarizantes que esta implica en sus condiciones de trabajo.

... le dije a uno de los líderes del Colegio de Profesores, (esto fue una conversación privada con él, como los 2 habíamos peleado contra la dictadura había otro tipo de lazos). Me acuerdo que comimos juntos y le dije, toma tú como Colegio de Profesores, el liderazgo de la calidad, y no al Colegio oponiéndose a la calidad. Toma lo de la evaluación docente, yo le voy a dar un giro a lo de la evaluación docente que no es sanción, la evaluación docente es promoción de la calidad (Entrevista 7).

Esta narrativa de la historia micropolítica de la calidad sobre los y las profesoras, plasma también el reconocimiento de que con el horizonte de la calidad se materializa su uso en tanto fuerza punitiva sobre los actores educativos. Es por ello que esa dimensión de daño es la que se intenta domesticar y desdibujar. Para la promoción de la calidad en tanto dispositivo indispensable de evaluación sobre los y las docentes, la micropolítica de la calidad se convierte en un espacio de tácticas afectivas en donde se promete calidad sin castigo, a cambio de lealtad para su imposición. Sin embargo, como lo indica la segunda cita abajo expuesta, sus orientaciones punitivas se despliegan y se entienden como parte lógica de su propia profundización. Lo que se asume de la calidad y de su uso como horizonte específico que gobierna la búsqueda de una buena educación, es que su profundización implica en realidad la instalación ineludible de una serie de sistemas de control y testeo de los rendimientos de diversos actores.

Sacamos la evaluación docente ... Entonces en un momento, había un forado en la evaluación docente, y es que no esclarecimos con claridad qué pasa con el profesor que no se presenta [a la evaluación] ...Entonces pasé un proyecto de ley con discusión inmediata y ahí puse, no presentarse es equivalente a una evaluación insatisfactoria. (Entrevista 7).

Conclusión

El discurso de la calidad ha impregnado la esfera educativa, condicionando las formas de entender e interpretar la educación. Como tal, ha logrado posicionarse como un dispositivo de poder y gobernanza de los sistemas educativos y operar como dispositivo de subjetivación, capaz de interpelar a la elite programática de centro-izquierda entrevistada. En este contexto, propusimos una interpretación orientada a darle inteligibilidad a este discurso a través del concepto de límite, entendido desde una epistemología postfundacional. A partir de este marco, mostramos como dicho discurso posibilita la articulación ideológica de algunos de los actores de la elite programática de centro-izquierda que ha protagonizado la política educacional de la post-dictadura chilena. De acuerdo a nuestro análisis, dicha articulación ordenó los sentidos mentados y las justificaciones con las cuales estos actores narran su participación y visión sobre la educación y sus políticas, dando paso a la naturalización de jerarquías que minaron el imaginario igualitario presente en los proyectos históricos de la izquierda chilena hasta al menos 1973.

Nuestro análisis permitió identificar una operación básica del discurso de la calidad en educación, la cual marca una frontera entre educaciones dispensables y desechables, por un lado, y otras valorables y “naturalmente” superiores, por otro. Una operación que instaura un sentido común basado

no tanto en la competencia -puesto que en esta los competidores tienen al menos la posibilidad de llegar a alguna meta o escuela-, sino que, en la abyección de un espacio educativo concreto -público, de clase trabajadora, técnico- y en la promoción de un modo de pensar proclive a la aceptación y naturalización de una educación de calidad, sinónimo de educación privada para la clase dominante.

El discurso de la calidad en la educación se presenta como un elemento necesario de promover desde el Estado y su elite programática para contrarrestar la desigualdad educativa y social producida por el mercado. En este sentido, calidad no es reconocida como una construcción histórica, contingente, diseñada para guiar el mercado, sino que es asumida como lo dado, el horizonte normativo, deseado y real de la educación. Este desconocimiento de la contingencia -por tanto, evitabilidad del discurso de la calidad- constituye el sustrato ideológico de la élite programática entrevistada⁵³. No es que desconozcan de dónde vienen las ideas sobre calidad en la educación y cómo fueron introducidas al territorio nacional. Lo reconocen, no obstante, en sus propias narrativas de compromisos y conocimiento sobre la política educativa el discurso de la calidad limita la posibilidad de expresar y pensar la educación en otros términos; en modos de pensamiento que no prometan la fantasía del encuentro o armonía entre igualdad y calidad, o que permitan reconocer y procesar los conflictos de clase en la educación, y su abordaje mediante políticas educativas orientadas a mayores grados de igualdad social.

La introducción de la calidad y sus sentidos transforma los puntos de vista sobre la escuela y la desigualdad. La escuela, a pesar de su ordenamiento institucional clasista, se entiende fuera del conflicto entre las clases o los géneros y de las luchas por espacios de poder en la sociedad. Se tecnifica y despolitiza la problemática social como campo de disputa, circunscribiéndola a una esfera especializada, fuera de la deliberación. La calidad, en tanto discurso de la educación que interpela a la elite programática de centro-izquierda en Chile, promete suturar y resolver las inequidades sociales existentes, desplegando al mismo tiempo una estrategia que mantiene en el límite de lo político los antagonismos y las desigualdades que se expresan en la educación y en el campo social más amplio. Así, se constituye en un aparato discursivo que se sostiene en la clase social en tanto formación abyecta, inadmisibles, pero siempre presente y punzante.

El devenir histórico de los últimos años, con múltiples conflictos en despliegue, podría comenzar a minar los límites que construye el discurso de la calidad en las élites que gobiernan el pensamiento y acción programática, dando paso a otras subjetividades “programáticas” que puedan intervenir en el campo de la política educativa. Sin embargo, es probable que dicha posibilidad se sienta asfixiante y totalizante debido a la gran capacidad del discurso de la calidad de sentar los límites ontológicos -el sentido de lo que es la educación- y epistémicos -el sentido de cómo se piensa y conoce la educación. Para su superación, y aún en su presencia, no basta con identificar las diversas agencias guardianas de la calidad y sus instrumentos, sino que, junto con ello, se requiere renunciar a su lenguaje e instituciones para forzar un pensamiento que franquee la línea, el límite, e intente recuperar el pensamiento de la igualdad, de lo público y lo común como ejes normativos del sentir y pensar educativo.

A partir de este trabajo de investigación se abren preguntas relevantes a ser abordadas en el futuro próximo. Por un lado, es de sumo interés profundizar en aquellas subjetividades de la elite programática de centro-izquierda e izquierda, que en el campo de la educación han logrado movilizar discursos críticos sobre la noción de calidad, cuáles han sido los momentos históricos en que dicha crítica comenzó a desplegarse, y de qué manera han logrado o no influenciar las alternativas político-

⁵³ Clarke, op cit.

institucionales actuales. Por otro lado, nos parece urgente explorar la manera en que los intentos de articulación de una alternativa discursiva a la calidad se encuentran con barreras discursiva-ideológicas y materiales que impiden su introducción en la práctica de las políticas educativas con horizontes de igualdad. También se encuentra pendiente investigar con mayor profundidad y alcance las razones que permiten explicar la resiliencia de la calidad en el campo del pensamiento de izquierda en la educación, y la cancelación del imaginario de la igualdad asociado a los intereses de las clases trabajadoras, los sectores populares y sus posibles proyectos pedagógicos que logren abrir la oligarquización de la economía y la política.

Referencias

Libros

- Becker, G. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3rd ed). Chicago, The University of Chicago Press, 2003.
- Bourdieu, P. *Campo del poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires, Editorial Montessor, 2002.
- Castells, M. (2005). *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial. Sección de obras de sociología*, Santiago, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Champy, P., & Étévé, C. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Retz, 2005.
- Dardot, P., & Laval, C. *La nouvelle raison du monde: Essai sur la société néolibérale*. Paris: La Découverte, 2010.
- Dean, J. *The Communist Horizon*. London, Verso, 2012.
- Demailly, L. Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires, L. Demailly (Ed.), *Évaluer les politiques éducatives*, Bruxelles, DeBoeck Université, 2001, 13–30.
- Foucault, M. *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1968.
- Foucault, M. *The Politics of Truth*. New York, Semiotext(e), 1997.
- Foucault, M. *El orden del discurso*. Buenos Aires, Fabula Tusquets, 2002.
- Genieys, W. *The New Custodians of the State: Programmatic Elites in French Society*, London, Routledge, 2010.
- Hanushek, E. The Production of Education, Teacher Quality and Efficiency, U.S. Office of Education (Ed.), *Do Teachers Make a Difference?* Washington, 1970, 79–99.
- Pons, X. (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*. Paris: Presses universitaires de France.
- Rancière, J. *Disagreement. Politics and Philosophy*. Minneapolis y London. University of Minnesota Press, 1999.
- Ruiz Schneider, C. *De la República al mercado: Ideas educacionales y política en Chile. Ciencias Humanas*. Santiago, LOM Ediciones, 2010.
- Van Zanten, A. *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 2008.
- Williams, R. *Keywords: a vocabulary of culture and society*. New York: Oxford University Press, 2015

Artículos

- Bravo, J. SIMCE: Pasado, presente y futuro del sistema nacional de evaluación. *Estudios Públicos*, 123:23, 2011, 190–211.
- Camargo, R. Dealing with Income Inequality during the Bachelet Administration: A Critical Analysis of the Discourse of Chilean Political Elites. *Latin American Perspectives*, 39:4, 2012, 19–33.

- <https://doi.org/10.1177/0094582X12439049>
- Clarke, M. The sublime objects of education policy: quality, equity and ideology. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35:4, 2014, 584–598. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871230>
- Falabella, A. The Seduction of Hyper-Surveillance: Standards, Testing, and Accountability. *Educational Administration Quarterly*, 00(0), 2020, 1–30. <https://doi.org/10.1177/0013161X20912299>
- Falabella, A. ‘Going Left or Right? A Study of the Policy Rationale of the Chilean Center-Left Coalition Concertación in Education’, *Education Policy Analysis Archives*, 29, 2021, 1–28.
- Friedman, M. Public Schools: Make Them Private. *Education Economics*, 5:3, 1997, 341–344. <https://doi.org/10.1080/09645299700000026>
- Gorostiaga, J., & Ferreira, A. Discourses and policies on educational quality in Argentina, 1990-2010. *Research in Comparative and International Education*, 7:3, 2012, 364–375. <https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.3.364>
- Harvey, W. S. Strategies for conducting elite interviews. *Qualitative Research*, 11:4, 2011, 431–441. <https://doi.org/10.1177/1468794111404329>
- Herrera Jeldres, J. F., Reyes-Jedlicki, L., & Ruiz Schneider, C. M. Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(2), 2018, 1–12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1110>
- Jofré, G. El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena. *Estudios Públicos*, (32), 1988, 193–297.
- Lemke, T. Critique and Experience in Foucault. *Theory, Culture & Society*, 28:4, 2011, 26–48. <https://doi.org/10.1177/0263276411404907>
- Leyton, D. ‘Neoliberalising Working-Class Subjectification through Affirmative Action Policies: Managerial Leadership and Ontological Coaching in Higher Education’, *Journal of Education Policy*, 00.00, 2020, 1–21.
- Meckes, L., & Carrasco, R. Two decades of SIMCE: an overview of the National Assessment System in Chile. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17:2, 2010, 233–248. <https://doi.org/10.1080/09695941003696214>
- Muñoz Cepeda, A. El discurso de la calidad educativa en la actualidad de América Latina. *Episteme*, 11:1, 2019, 49–64.
- Neal, S., & McLaughlin, E. Researching up? Interviews, emotionality and policy-making elites. *Journal of Social Policy*, 38(4), 2009, 689–707. <https://doi.org/10.1017/S0047279409990018>
- Normand, R. *Gouverner la réussite scolaire: une arithmétique politique des inégalités. Exploration: recherches en sciences de l'éducation*. Bern; New York, Peter Lang/Ecole normale supérieure de Lyon, 2011.
- Nuñez, I. *Las transformaciones de la Educación bajo el Régimen Militar* (Vol. 1), Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), 1984.
- Parcerisa, L., & Falabella, A. La Consolidación del Estado Evaluador a Través de Políticas de Rendición de Cuentas: Trayectoria, Producción y Tensiones en el Sistema Educativo Chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25:89, 2017. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Ramos, C., & Falabella, A. Dispositivo de evaluación educacional y gubernamentalidad en Chile: los orígenes (1844-1970). *Cultura-hombre-sociedad*, 2019. <https://doi.org/10.7770/0719-2789.2019.cuhso.03.a07>
- Rancière, J. Introducing disagreement. *Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities*, 9:3, 2004, 3–9. <https://doi.org/10.1080/0969725042000307583>
- Ruiz Schneider, C. La república, el estado y el mercado en educación. *Revista de filosofía*, 68, 2012, 11–28.

- <https://doi.org/10.4067/s0718-43602012000100003>
- Schultz, T. W. Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51:1, 1961, 1–17.
- Slachevsky, N. Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa* 41: Número Especial, 2015, 1473–86.
- Verger, A., Parcerisa, L., & Fontdevila, C. The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global education reforms. *Educational Review*, 71:1, 2019, 5–30.
- Vidal, Paula. Libertad e Igualdad: Una Aproximación a La Noción de Justicia Social En La Izquierda Chilena Del Siglo XX, *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 26:1, 2011, 169–204.
- Vidal, Paula. The Notion of Equality in Chile’s Communist and Socialist Left, 1960-1973.” *Socialism and Democracy* 27:2, 2013, 82–95. <https://doi.org/10.1080/08854300.2013.795084>.

Documentos

- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. *Informe Final*. Santiago, 2006.
- Ministerio de Educación Pública, Aprueba programas de estudio que indica para 1974, Decreto 187.
- Ministerio de Educación de Chile, *Ley de Subvención Escolar Preferencia*, Santiago, 2006.
- Ministerio de Educación de Chile, Ley 20129 establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2006.
- Ministerio de Educación de Chile, Ley 20370 que establece la Ley General de Educación, Santiago, 2009.
- Ministerio de Educación de Chile, LEY 20529 que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, Santiago, 2011.

Fuentes electrónicas

- Fernández-González, N., & Monarca, H. Política educativa y discursos sobre calidad: uso y resignificaciones en el caso español, H. Monarca (Ed.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 12–44). Madrid: Dykinson, 2018, 12–44, Recuperado de <https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/8765/>