

¿"EDUCACIÓN DE CALIDAD" EN CHILE? UNA APROXIMACIÓN A SU REPRESENTACIÓN SOCIAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

"QUALITY EDUCATION" IN CHILE? AN APPROACH TO ITS SOCIAL REPRESENTATION IN UNIVERSITY STUDENTS

Joan Calventus Salvador¹

Doctor en Educación, Universidad de Barcelona
Académico del Programa Salud Mental, Universidad de Chile
Colbún, Chile

joan.calventus@uchile.cl

ORCID: 0000-0002-5781-6794

121

Resumen: El discurso enarbolado en las movilizaciones estudiantiles chilenas de los últimos años coincide con el de las autoridades educativas del país respecto a la necesidad de mejorar su «calidad educativa», pero esta expresión contiene una alta carga de ambigüedad; en este sentido, el objetivo de nuestro estudio fue explorar, descriptivamente, la representación social (RS) de la *Educación de Calidad* construida por estudiantes en diversas escuelas universitarias de educación o pedagogía del país. Se aplicó un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas a una muestra de 437 universitarias/os; posteriormente, sobre la base de datos y corpus textual obtenidos, se aplicó una triangulación de distintos métodos de análisis cualitativos textuales (lexicometría, cartografía y análisis de concordancias o de palabras clave en su contexto). Los resultados permiten identificar, en la RS Educación de Calidad, la expresión de dos discursos institucionales hegemónicos en Chile: uno tecnocrático, asociado al modelo de desarrollo económico dominante; y otro axiológico, asociado a una retórica moral y humanista, que plantea ciertas correcciones al modelo anterior. Se echa en falta la presencia de planteamientos críticos y alternativos que permitan una transformación estructural de la actual institucionalidad neoliberal.

Palabras clave: calidad, educación superior, representación social, cartografía de textos.

Resumo: O discurso levantado nas mobilizações estudantis chilenas dos últimos anos coincide com o das autoridades educativas do país quanto à necessidade de melhorar sua "qualidade da educação", mas esta expressão contém uma grande carga de ambigüidade; nesse sentido, o objetivo do nosso estudo foi explorar, de forma descritiva, a representação social (RS) da Educação de Qualidade construída pelos estudantes em várias escolas universitárias de

¹ Psicólogo, Universidad de Barcelona, Magíster en Sociología Pontificia Universidad Católica de Chile, y doctor en educación, de la Universidad de Barcelona. Coordinador y profesor del Magíster en Salud Mental y Psiquiatría Comunitaria, Escuela de Salud Pública. Universidad de Chile.



educação ou pedagogia do país. Aplicou-se um questionário com questões fechadas e abertas a uma amostra de 437 universitários; posteriormente, com base nos dados e no corpus textual obtidos, foi aplicada uma triangulação de diferentes métodos de análise textual qualitativa (lexicometria, mapeamento e análise de concordâncias ou palavras-chave no seu contexto). Os resultados permitem identificar, na RS da Educação de Qualidade, a expressão de dois discursos institucionais hegemônicos no Chile: um tecnocrático, associado ao modelo de desenvolvimento econômico dominante; e um axiológico, associado a uma retórica moral e humanista, que propõe certas correções ao modelo anterior. Falta a presença de abordagens críticas e alternativas que permitam uma transformação estrutural do atual quadro institucional neoliberal.

Palavras-chave: qualidade, educação superior, representação social, mapeamento de textos.

Abstract: The discourse raised in the Chilean recent student mobilizations coincides with the country's educational authorities regarding the need to improve "educational quality"; but this declaration contains a high degree of ambiguity. The objective of our study was to explore the social representation (SR) of Quality Education constructed by students in various Chilean university schools of education or pedagogy. A questionnaire with closed and open questions was applied to a sample of 437 university students. On the database and textual corpus obtained, a triangulation of different methods of qualitative textual analysis was applied (lexicometry, mapping and analysis of concordance or key words in context). The results allow us to identify the expression of two hegemonic institutional discourses in Chile in the Quality Education SR: a technocratic one, associated with the dominant economic development model; and an axiological one, associated with a moral and humanist rhetoric, which proposes certain corrections to the previous model. Missing are critical and alternative approaches that could allow a structural transformation of the current neoliberal institutionalism.

Keywords: quality, higher education, social representation, text mapping.

INTRODUCCIÓN

“Educación y calidad son siempre una cuestión política.” (Freire, 1997, p. 48)

Desde 2006 sucedieron en Chile importantes movilizaciones estudiantiles y sociales, en oposición al carácter neoliberal de las políticas educativas aplicadas en el país desde la década de los 80, que han perpetuado la mercantilización y privatización de la educación (Durán, 2018; Mayol, 2016). El discurso expresado en estas movilizaciones ha coincidido con el de las autoridades educativas respecto a la necesidad de mejorar la *calidad educativa* en el país (Cornejo, 2006; Cox, 2012). Es decir, gobierno y oposición coinciden que en Chile no existe *educación de calidad* (a partir de aquí EdC). Ahora bien, ¿cuál es el significado de este concepto? ¿Existe un significado unívoco del mismo? ¿Qué representa la EdC para los estudiantes universitarios, que han sido los principales actores en las movilizaciones sociales y políticas?

Calidad y educación

Etimológicamente, el término “calidad” (del latín *qualitas*) significa “cualidad” o “modo de ser” de un objeto. En este sentido, la Real Academia Española define *calidad* como “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor” (Real Academia Española, 2019). El término refiere, en la actualidad, un concepto multidimensional y polifacético, relativo, subjetivo, complejo y hasta ambiguo. En él destacan dos acepciones principales: (1) como *atributo o propiedad*, con independencia de cualquier valoración; (2) como *excelencia o superioridad*, con un carácter valorativo (Cano, 1998).

Aunque el concepto de calidad se ocupó históricamente en múltiples ámbitos y disciplinas, a partir del siglo XVIII y hasta la actualidad se aplica principalmente al mundo organizacional, de los negocios, la economía, el mercado y la mercadotecnia (Cerdeña y Opazo, 2013). Comenzó a usarse en la era industrial, cuando el taller artesanal cedió su lugar a fábricas de producción masiva y surgió la necesidad de inspeccionar la *calidad* de los procesos productivos. Posteriormente (fines del siglo XIX), con los sistemas de producción en serie (taylorismo), se crearon los departamentos de *control de calidad*; en un primer momento a través de la *inspección*, posteriormente a través de la *gestión y el aseguramiento de la calidad* (a mediados del siglo XX) y, por último, a través del *control de la calidad total* (a partir de 1980) que ha desembocado en el actual concepto de *mejora continua de la calidad total* (Cubillos y Roza, 2009). En definitiva, como señala Valdebenito (2011), la calidad fue incorporándose al discurso económico mercantil (neoliberal) y se convirtió en uno de sus elementos significativos.

Es decir, la expresión *calidad de la educación* no pertenece a la tradición pedagógica (Díaz, 1988), se introdujo en el discurso educativo a mediados del siglo XX, importándose desde el ámbito económico, empresarial, mercantil (Bondarenko, 2007; Buendía, 2007). Su origen tiene, por tanto, un fuerte sesgo productivista y fabril; es expresión de una *pedagogía industrial* que pretende incorporar alumnos al mercado ocupacional (Díaz Barriga, 1988). Así, la “calidad”, originalmente referida a la producción industrial, se aplicó luego a los “productos o servicios” educativos (Bondarenko, 2007), para optimizar su eficacia y eficiencia, según la lógica mercantil (Buontempo, 2000; Buendía, 2007). Cano (1998) señala en este sentido, que el interés por la calidad educativa surgió cuando la burguesía comprendió que la eficiencia económica (productividad) dependía de mejoras en el proceso educativo.

Martínez Boom (2004) identifica dos etapas en los orígenes de la calidad educativa: (1) desde los años 50 hasta la crisis económica de los 70, con énfasis en la expansión o *desarrollo cuantitativo* de la educación, desde una lógica neoliberal; y (2) un *giro cualitativo*, a partir de la década del 80, cuestionándose la relación causal entre educación y movilidad social, así como enfatizándose aspectos “inmateriales”: trabajo en equipo, adaptación a cambios, uso de nuevas tecnologías de información, resolución de problemas, toma de decisiones, creatividad; es decir, nuevas “competencias de empleabilidad” para enfrentar la incertidumbre (Aronson, 2007). Ya en la década del 90, con la globalización, se plantea abiertamente que la educación es inversión en conocimiento (Buontempo, 2000), asociándola con *progreso técnico y desarrollo* (Colella y Díaz,

2017). El BM y la OCDE² se configuran como agentes clave en la articulación y difusión de este discurso acerca del papel central de la educación en la formación del capital humano y el desarrollo económico (Prieto y Manso, 2018)³.

Al iniciarse el nuevo siglo, una serie de organismos socioculturales de alcance internacional⁴, liderados por la UNESCO⁵, consideran la “calidad” como elemento fundamental de las políticas educativas a nivel mundial. Muestra de ello la tenemos en la Declaración de Incheon (Corea), redactada a partir del Foro Mundial sobre la Educación, organizado por UNESCO en 2015, junto con UNICEF, BM, UNFPA⁶, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR⁷; en ella se presenta la nueva educación para el 2030, con el título “Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (UNESCO, 2016). Destacar también que la EdC es el cuarto objetivo incluido en la actual Agenda 2030 de la PNUD-ONU⁸.

124

Una revisión histórica y conceptual (Bürgui y Peralta, 2011) permite identificar tres tradiciones o perspectivas principales respecto de la calidad educativa: (1) **tecnocrática-instrumental**, de carácter economicista, seguidora de las propuestas e indicaciones del BM y la OCDE, orientada hacia un desarrollo económico y del capital humano; (2) **axiológica**, de corte humanista, difundida por instituciones socio-culturales de alcance internacional como la UNESCO, orientada hacia valores (éticos y morales) para un desarrollo humano que sirva a una democracia justa y equitativa; y (3) **crítica**, de carácter político, muy minoritaria, alternativa y marginal, que cuestiona tanto la perniciosa hegemonía economicista, como la retórica de un discurso moral, vacío en cuanto a realizaciones y legitimador (por pasiva) del modelo tecnocrático y neoliberal dominante en la actualidad.

La perspectiva *tecnocrática* se plantea en términos positivistas, desde un saber empírico-analítico y una racionalidad técnico-instrumental, fundamentada en el método y la ley científica, desde una lógica objetivista y una mirada cuantitativista de la realidad (Giroux, 2004). Se concibe la educación, preferentemente, a partir de sus resultados o productos, enfatizando su relación funcional con el desarrollo económico (Tiana, 2006). Aquí destacan los conceptos de eficacia y eficiencia, en procesos de gestión administrativa y de evaluación, que permitan mejorar su control y/o fiscalización. Todo ello justificado desde la necesidad de *competir* (modelo de

2 El Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

3 Desde fines de los 90, el Programme for International Student Assessment (PISA), de la OCDE, evalúa cada tres años la calidad educativa (habilidades matemáticas, científicas y de la comprensión lectora) a nivel internacional.

4 Destacan: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), especialmente a través de su Oficina Internacional de Educación (OIE); el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD); la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI); el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA); el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) y el Instituto Interamericano del Niño (IIN).

5 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

6 Fondo de Población de las Naciones Unidas, principal institución internacional encargada de la salud reproductiva (control de natalidad y planificación familiar).

7 Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, organismo de la ONU encargado de la protección de personas refugiadas y/o desplazadas como consecuencia de conflictos bélicos o persecuciones políticas.

8 <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>

competencias) en un “mercado educativo” (Santos Guerra, 2003). Se plantea y proyecta una imagen de Ser Humano como *individuo competente*, que se construye en un mundo de trabajo, productividad y competencia, funcional con el desarrollo socioeconómico.

Por su parte, la perspectiva *axiológica* se plantea en términos prácticos y normativos, desde un saber histórico-hermenéutico (Habermas, 2010), basado en la intersubjetividad y en la comprensión como orientadoras de la acción. El discurso pedagógico, desde esta perspectiva, considera la educación como un derecho humano fundamental, apelando al compromiso con una serie de valores éticos y morales, referidos fundamentalmente a la justicia. Entre estos valores destacan la universalidad (EdC para todos y todas), la equidad y la inclusión de cualquier tipo de diversidad (Sabando, 2016; UNESCO, 2016). Se apela a una formación integral del ser humano (Morin, 1999; Pérez Juste, 2005). En este caso se plantea y proyecta un Ser Humano como *ciudadano moral*, que se construye en un mundo de convivencia y paz social.

125

Por último, desde la perspectiva *crítica* se trata de descubrir (y desocultar) el conjunto de relaciones socioeconómicas sobre las que se ha construido y aplicado (ideológicamente) la EdC (Chaustre, 2007). A través de una reflexión crítica y una concepción de la educación como práctica política, se cuestionan las dos expresiones hegemónicas (tecnocrática y axiológica) que estarían legitimando un mismo orden social y económico neoliberal injusto (Cabrera, 2018; Giroux, 2004; Lerena, 1989). Esta conciencia (auto)reflexiva es la que permitiría transformar y superar el actual orden socioeconómico establecido y con ello la emancipación del ser humano (Buitrago, 2020; Freire, 2005; Leonardo, 2004). Desde esta perspectiva se plantea y proyecta una imagen de Ser Humano *consciente, reflexivo y crítico*, que se construye en un mundo de acciones políticas y transformaciones sociales. Esta perspectiva crítica es la que fundamentó nuestra investigación.

Educación de calidad como representación social

Planteamos nuestro problema de investigación considerando la EdC como una construcción discursiva, situada en un contexto social, político e ideológico; surgida a través de prácticas intersubjetivas de comunicación. Así, consideramos la EdC como una “representación social” (Moscovici, 1979). La Teoría de las Representaciones Sociales (a partir de aquí RS) conforma nuestro marco teórico-metodológico y, más específicamente, las RS se constituyen como aquellos dispositivos conceptuales que permitirán aproximarnos, exploratoria y descriptivamente, a nuestro objeto de estudio.

Entendemos la RS como una *forma de conocimiento*, considerada al mismo tiempo como **estructura (producto)** y como **proceso** (Banchs, 2000; Vergara, 2008); conocimiento que es construido y compartido intersubjetivamente desde el sentido común y que nos sirve para interpretar y actuar en nuestra realidad cotidiana. Es una forma de conocimiento con un marcado carácter simbólico (incluye íconos y metáforas), con un contenido cognitivo, afectivo y operativo, referida a fenómenos u objetos socialmente significativos.

En nuestro caso, abordaremos la RS a través del enfoque *estructural*, desarrollado fundamentalmente por la escuela francesa de Aix-en-Provence, a partir de la obra de Abric, Flament, Moliner, Guimelli, etc. (Urbina y Ovalles, 2018). Desde esta perspectiva se enfatiza la RS como objetivación, destacando su contenido cognitivo estructurado; distinguiéndose unos *elementos centrales*, fundamentales para la construcción, funcionamiento y conservación del objeto representado; y otros *elementos periféricos*, menos esenciales y más fluctuantes (Abric, 1994).

Moscovici (1979) refiere tres dimensiones o componentes en las RS: (1) la *información*, de carácter cognitivo, es el conjunto de conocimientos organizados que comparte un grupo o colectividad (sujeto) respecto al objeto representacional; (2) la *actitud*, componente afectivo y evaluativo, que expresa la orientación global del sujeto respecto al objeto representacional, dinamizando y regulando sus motivaciones y comportamientos; y (3) el *campo de representación*, componente organizativo, constituye la imagen o modelo (esquema figurativo) que presenta la estructura y contenido de la RS (Perera, 1999).

Las funciones atribuidas a las RS son, por tanto, las siguientes: (1) *cognoscitiva*, para entender, explicar e interpretar la realidad, integrar novedades; así como construir “teorías del sentido común” (Ibáñez, 1988); (2) *orientadora*, para guiar comportamientos y prácticas; (3) *comunicativa*, en/para la relación intergrupala; (4) *identitaria*, de grupos y colectividades, para la socialización y el control social; (5) *justificadora*, de posturas, prácticas (discursos) y comportamientos, legitimadores del orden social; e (6) *icónico-simbólica* y sustitutiva, al reemplazar la realidad por imágenes y símbolos (Abric, 1994; Perera, 1999).

Jodelet (2000, 2011) enfatiza que la teoría de las RS permite investigar fenómenos o sistemas complejos, abordándolos desde una multiplicidad de niveles (individual, interindividual, organizacional, institucional, político, cultural); éste sería el caso de la educación. En este sentido, se han considerado como RS los universos simbólicos existentes al interior de las comunidades educativas (Fernández y Hernández, 2005; Mireles, 2011; Urbina y Ovalles, 2018). En Latinoamérica se han realizado diversos estudios de RS en estudiantes, profesores, padres de familia y autoridades (Cuevas, 2016; Gutiérrez, 2012). En Chile destaca un estudio de Arancibia y otros (2012) acerca de la RS de la equidad y calidad educativa entre estudiantes universitarios de educación básica. Así mismo, destacamos un análisis de la RS sobre la calidad educativa en los discursos de medios escritos durante el conflicto estudiantil de 2011 (Cerdeira y Opazo, 2013).

En definitiva, coincidimos con Mireles (2011) en considerar la RS como un buen dispositivo teórico-metodológico para investigar el ámbito educativo (y su complejidad), considerando a sus actores como *sujetos dinámicos*; un recurso adecuado para explorar construcciones conceptuales y simbólicas de fenómenos o prácticas educativas, que aportan a su descripción, comprensión, reflexión y mejora (Castorina y Barreiro, 2012).

Así, el objetivo general de esta investigación fue explorar descriptivamente la **estructura** y el **contenido semántico** de la RS EdC construida por los/as estudiantes de universidades chilenas. Con esta investigación, no pretendemos evaluar la “calidad educativa” existente en el

país, sino obtener una primera aproximación al sentido que ésta tiene para uno de los actores directamente involucrado en el proceso educativo. El objeto de este estudio no es la *calidad educativa* en Chile, sino su RS en estudiantes universitarios/as.

METODOLOGÍA

Nuestro objetivo de estudio se planteó desde una perspectiva epistemológica analítico-explicativa, de carácter objetivista, postpositivista (Calventus, 2000). Se desarrolló una investigación exploratorio-descriptiva, a través de un diseño metodológico observacional y transaccional, con datos primarios, tanto cuantitativos como cualitativos (textuales).

127

Participantes

La muestra de participantes, de carácter intencional⁹, estuvo constituida por 437 estudiantes (111 hombres y 326 mujeres), con edades entre 17 y 37 años (M=21,2; DE=2,95), matriculados/as en programas de pregrado en educación o pedagogía de universidades chilenas ubicadas en las regiones de Antofagasta y del Maule; dos regiones geográficamente muy distantes entre sí¹⁰, expresión de la heterogeneidad sociocultural existente en el país. Las distintas universidades de procedencia de la muestra se presentan en la Tabla 1. La muestra de estudiantes fue seleccionada entre el alumnado matriculado de 1° a 5° año académico, según la Tabla 2.

Tabla 1.

Universidades y programas académicos de procedencia de la muestra.

Carrera	UAN	UCN	UAU	UCM	UST	UT	Total
Educación Diferencial	-	-	-	-	30	-	30
Pedagogía de Educación Media en Inglés	-	-	-	-	-	44	44
Pedagogía en Educación Básica	-	31	31	69	-	6	137
Pedagogía en Educación Física	27	-	-	25	3	-	55
Pedagogía en Educación Parvularia	42	-	36	-	-	11	89
Pedagogía en Lenguaje y Comunicación	45	-	14	7	-	-	66
Pedagogía en Matemáticas en Educación Media	-	12	-	-	-	4	16

Fuente: elaboración propia.

9 Se trata de una muestra no probabilística ni representativa de la población, por tanto, no se recomienda su uso en estudios que requieran de la inferencia estadística. Sin embargo, es de utilidad en el caso de investigaciones exploratorias como la nuestra (Arias, Villasís y Miranda, 2016; Sodhi, 2011; Tamayo, 2015).

10 Antofagasta y Talca (capitales de ambas regiones) se distancian 1626 km entre sí.

Tabla 2.*Distribución de la muestra según año académico.*

Curso	Frecuencia	Porcentaje
1º	159	36,4
2º	70	16
3º	76	17,4
4º	115	26,3
5º	17	3,9

Fuente: elaboración propia.

Recolección de datos. Instrumento

Para la recolección de los datos, se construyó y aplicó un cuestionario ad-hoc que respondiera específicamente al objetivo del estudio. Se intencionó que fuera un instrumento parsimonioso, sencillo, breve, fácil y rápido de responder (con sólo 10 preguntas, ocho cerradas y dos abiertas). Este cuestionario se estructuró en cinco apartados: (1) *presentación* del investigador, de los objetivos del estudio, las características del cuestionario y sus condiciones de aplicación; (2) *consentimiento informado*, a través de una pregunta de conformidad y aceptación para responder el cuestionario; (3) *caracterización sociodemográfica y académica*, a través de cinco preguntas (sexo, edad, universidad, carrera y año académico); (4) dos preguntas acerca de la *educación de calidad*, una de asociación libre con el concepto y otra abierta, referida a su significado; (5) *aspectos socio-económicos y políticos*, a través de tres preguntas finales; las dos primeras conforman la escala de medición del nivel socio-económico ESOMAR (Adimark, 2000); la última se refiere al *autoposicionamiento en orientación política* del/a estudiante (Rodríguez, Sabucedo y Costa, 1993), siendo ésta una escala que se ha empleado en diversos estudios sociales (Sorribas y Brussino, 2017; Zubieta, Delfino y Fernández, 2008). El cuestionario se aplicó durante el mes de mayo de 2019, mediante dos formatos (impreso y electrónico) que no presentaron diferencias en cuanto a recepción y respuesta por los/as estudiantes. Se confeccionó una base de datos sobre la que se aplicó una triangulación de diversos análisis que describiremos.

Variables del estudio

En definitiva, las variables (y categorías) que, en relación a las y los estudiantes, conformaron la base de datos del estudio fueron las siguientes: *Sexo* (hombre, mujer); *Edad* (en número de años cumplidos); *Universidad, Carrera y Año Académico* (1º a 5º) de la matrícula actual; *Nivel Socioeconómico* (A, B, CA, CB, D, E); *Autoposicionamiento en orientación política* (izquierda, centro, derecha); *Palabras asociadas con EdC y Significado* atribuido a la EdC. Estas dos últimas variables de naturaleza textual.

Procedimientos para el análisis de los datos

En primer lugar, se aplicó un **análisis estadístico descriptivo** sobre las variables sociodemográficas, académicas, socioeconómicas y de orientación política consideradas en el cuestionario. Para ello se ocupó el programa Jamovi (The jamovi project, 2021). En segundo lugar, se aplicó un **análisis lexicométrico y cartográfico** sobre el corpus textual conformado por las respuestas a las dos preguntas acerca de la EdC, siguiendo la propuesta de Césari (2009), a través de las siguientes etapas:

1. Conformación del *glosario* (vocabulario *lematizado*¹¹) de todas las palabras (formas léxicas) asociadas por los sujetos de la muestra con la expresión «educación de calidad» y su correspondiente frecuencia de aparición.
2. Determinación de un *umbral mínimo* de frecuencia, eliminando las formas léxicas poco frecuentes del corpus y conformación de una *tabla léxica base*, como primera aproximación descriptiva del corpus y de su estructura frecuencial (Páramo, 2010), identificándose aquellas formas léxicas (y campos semánticos) más utilizadas (Valls, 1999). Se determinó¹² que esta frecuencia o umbral mínimo fuera de 20 ocurrencias (ver Tabla 3).
3. *Cartografía* de la tabla léxica base, a través de un análisis factorial de correspondencias, un dendrograma y un diagrama de red. El *análisis factorial de correspondencias* proyecta cada sujeto y cada palabra sobre el plano geométrico que mejor permita visualizar la estructura del conjunto (Greenacre, 2008). Semejanzas y diferencias entre palabras estarán representadas en el plano, por su proximidad o lejanía (respectivamente); así, cuando dos o más términos se hallen próximos en el gráfico es porque están altamente asociados entre sí (fueron utilizados conjuntamente por una significativa cantidad de personas de la muestra). Esta técnica de análisis permite, además, proyectar sobre el plano geométrico las variables (ilustrativas)¹³ incluidas en nuestro estudio (Césari, 2009; Cornejo, 1988). Por último, el *dendrograma* identifica y representa gráficamente los conglomerados o conjuntos de palabras que van conformándose a medida que éstas se incorporan en el proceso de asociación libre, delimitándose así campos semánticos al interior del corpus (Césari, 2009; García y otros, 1995).

11 Se agruparon todas aquellas formas gráficas del glosario que presentaban una misma raíz léxica o lema, representándolas por aquella que presentaba la mayor frecuencia. Ello permite reducir y simplificar palabras con una misma referencia semántica.

12 No existe un método estandarizado para la determinación de este umbral mínimo. La decisión debe tomarse considerando que el número de términos incluidos en el análisis sea suficientemente aportador para el objetivo cartográfico, así como significativo desde el punto de vista estadístico. Por experiencia en otros análisis, esta frecuencia mínima se sitúa, habitualmente, alrededor de un 5% del tamaño (n) de la muestra.

13 Las ilustrativas son variables adicionales que se agregan al análisis para enriquecer la interpretación de los resultados y revelar patrones o asociaciones adicionales en los datos (Césari, 2009; Cornejo, 1988; Greenacre, 2008).

Sobre el corpus conformado por las respuestas a la pregunta abierta se aplicó, para finalizar, un estudio de **concordancias o análisis de palabras clave en su contexto**¹⁴. Éste se focalizó en aquellas palabras más frecuentes y/o de mayor interés desde el punto de vista semántico (denominadas formas-polo). El análisis arroja, como resultado, un conjunto de frases (contextos) en las que aparecen cada una de ellas. Así se obtiene un primer acercamiento a los campos semánticos (significados) de cada una de estas formas-polo (Césari, 2009).

Este último conjunto de análisis textuales (lexicométricos, cartográficos y de concordancias contextuales) se realizó utilizando los programas computacionales libres R.TeMiS (Bouchet-Valat, 2016), KH Coder 3.0¹⁵ y AntConc (Anthony, 2019).

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Elementos de la RS «educación de calidad»

La asociación libre con “educación de calidad” aportó el glosario o vocabulario a través del cual la muestra de estudiantes se refirió a nuestro objeto de estudio. La Tabla 3 presenta el conjunto de términos lematizados más frecuentes, ordenados de mayor a menor frecuencia.

Esta descripción lexicométrica permite una aproximación inicial a los principales elementos y campos semánticos asociados con la EdC. En primer lugar, destaca la figura del *docente* (97 ocurrencias¹⁶) junto a otros elementos también con elevado número de ocurrencias como: *aprender* (67), *vocación* (53), *estudiante* (48), *conocimiento* (42) y *enseñar* (41); todos ellos serían componentes de un posible campo semántico referido al *proceso o fenómeno pedagógico de la enseñanza-aprendizaje*. Un segundo conjunto de elementos hace referencia a conceptos relacionados con lo valórico: *inclusión* (91), *igualdad* (81), *gratuidad* (72), *equidad* (64), *derecho* (54); conformando un posible campo semántico *axiológico*.

14 En lengua inglesa, este método de análisis se denomina *Key-Words-in-Context (KWIC)*.

15 <http://khcoder.net/en/>

16 A partir de aquí se indica, entre paréntesis, el número de ocurrencias de cada término lematizado asociado, como puede comprobarse en la Tabla 3.

Tabla 3.

Términos más frecuentemente asociados con «educación de calidad»

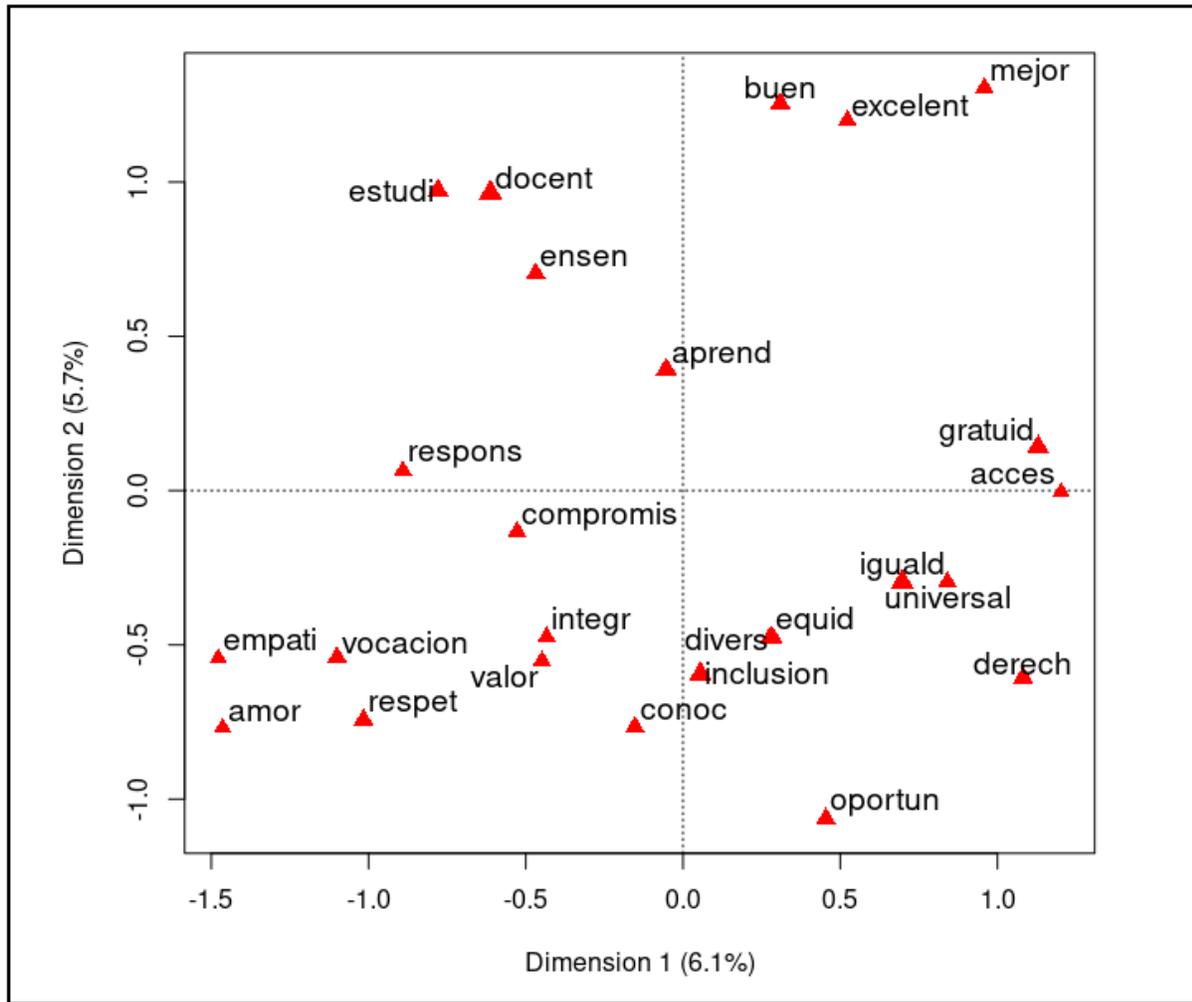
Términos	Ocurrencias	Términos lematizados	Ocurrencias
docente	98	docent	98
inclusion	90	inclusion	90
igualdad	81	iguald	81
gratuidad	72	gratuid	72
aprender	67	aprend	67
equidad	64	equid	64
buena	61	buen	61
estudiante	48	estudi	61
estudiar	6	estudi	61
estudio	4	estudi	61
estudios	3	estudi	61
derecho	54	derech	54
vocacion	53	vocacion	53
compromiso	45	compromis	45
respetar	44	respet	44
conocimiento	42	conoc	42
enseñar	41	ensen	41
oportunidad	41	oportun	41
diversidad	38	divers	38
valor	38	valor	38

Fuente: elaboración propia.

Aproximación cartográfica a la estructura de la RS «educación de calidad».

Se conformó la tabla léxica base, determinando un umbral mínimo de frecuencia de 20 asociaciones. A esta tabla, constituida por 32 términos lematizados, se le aplicó un análisis factorial de correspondencia (ver Figura 1). Éste confirma la presencia de los campos semánticos que identificábamos en el análisis lexicométrico inicial. Así, cuando atendemos a la primera dimensión (horizontal) del plano geométrico, observamos (a la derecha) un conjunto de palabras (*derecho, acceso, gratuidad, universal, igualdad*) que refieren características y/o aspectos **valóricos** de la EdC; por otro lado, a la izquierda de esta primera dimensión identificamos un segundo grupo de palabras (*amor, empatía, vocación, respeto*) que estarían caracterizándola como proceso o fenómeno **pedagógico**.

Figura 1.
Análisis factorial de correspondencias



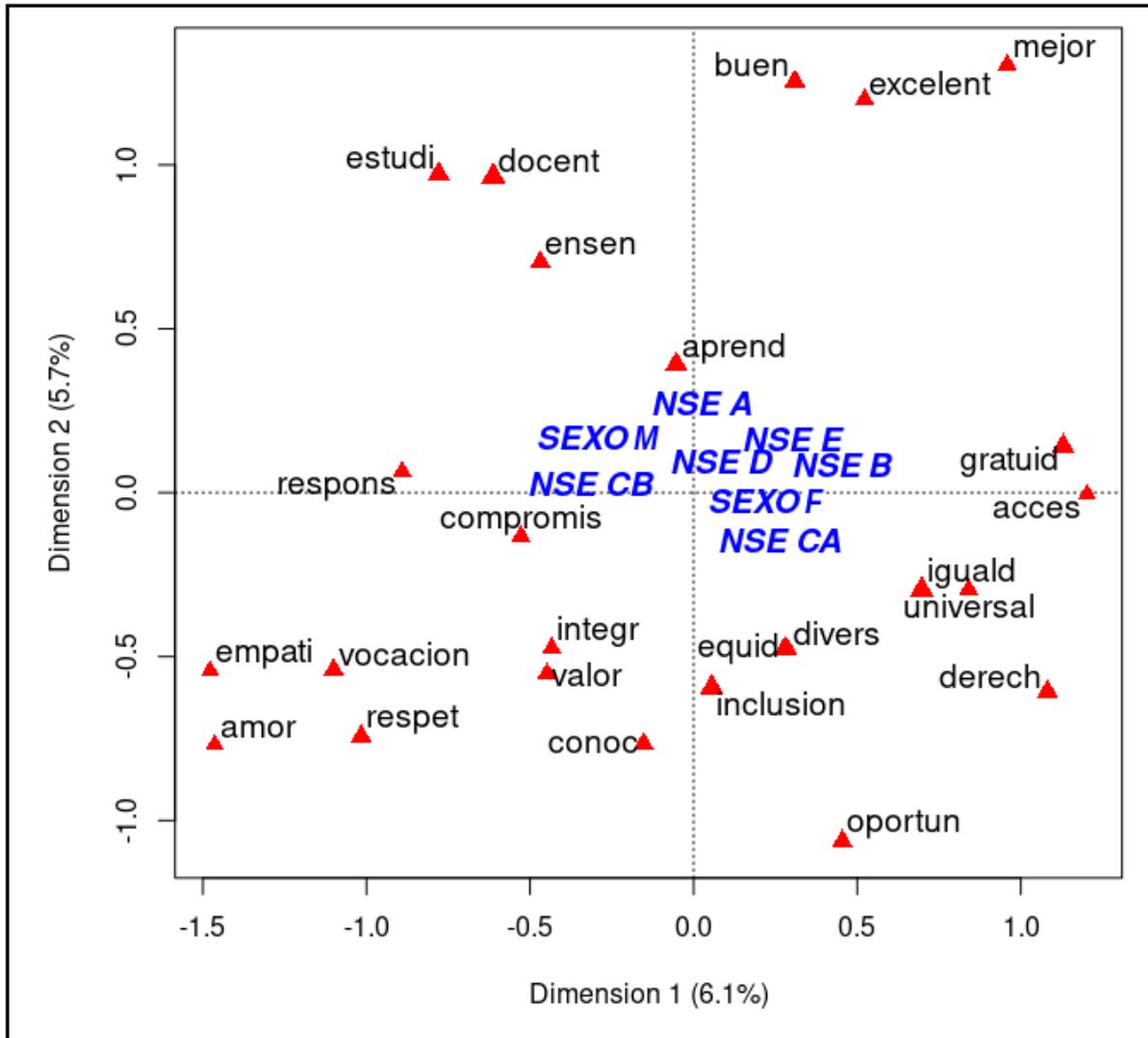
Fuente: elaboración propia.

Cuando atendemos a la segunda dimensión (vertical) del plano geométrico, observamos (arriba) un grupo de palabras (*buen*, *excelent*, *mejor*) que conforman un componente **evaluativo**, y que se hallan próximas a los términos *docent*, *estudi*, *ensen*, muy cercanos en el gráfico, así mismo, al componente pedagógico que acabamos de identificar.

Al incorporar Sexo y Nivel Socioeconómico como variables ilustrativas, el análisis de correspondencias no muestra una asociación significativa de ninguna de sus categorías con ninguno de los tres campos semánticos identificados. Como puede comprobarse en la Figura 2, las categorías de ambas variables tienden a concentrarse en el centro del plano geométrico y estarían asociadas (transversalmente) con los tres.

Figura 2.

Análisis factorial de correspondencias incorporando las variables SEXO (M, F) y NSE (A, B, CA, CB, D, E).



Fuente: elaboración propia.

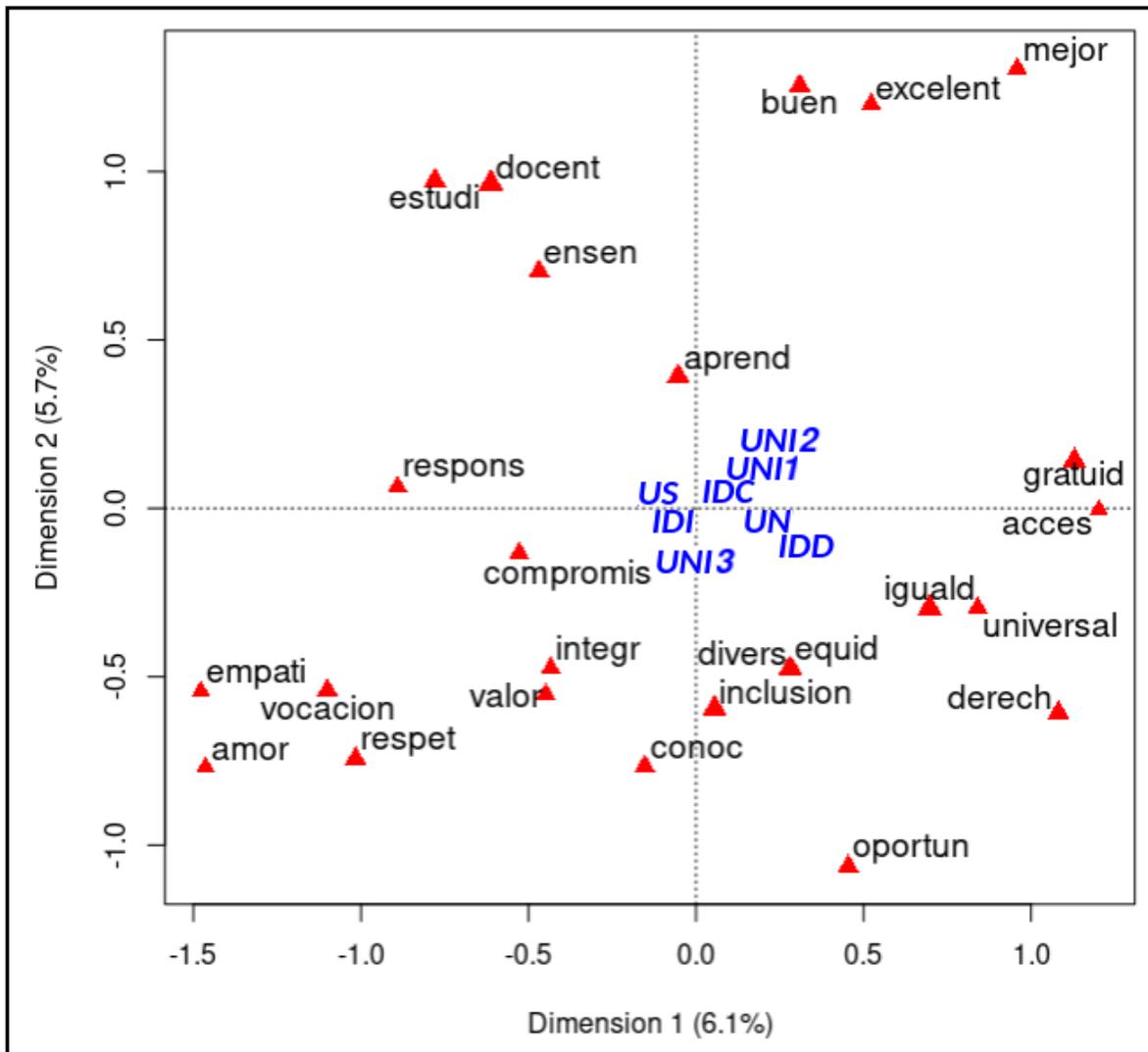
La Figura 3 presenta el análisis de correspondencias que se obtiene al incorporar, como variables ilustrativas, el tipo de universidad (pública, tradicional privada o privada), la zona geográfica donde ésta se localiza (norte o sur) y la orientación política (izquierda, centro o derecha)¹⁷. Al igual que ocurría en el caso anterior, estas ocho categorías tienden a reunirse en el centro geométrico del plano. No se destacan tendencias significativas de ellas en relación con los campos semánticos identificados.

¹⁷ La variable Universidad se recodificó, con fines analíticos, en dos nuevas variables (y categorías): *Tipo de universidad* (pública, tradicional privada, privada) y *Localización geográfica de la universidad* (norte, sur).

Un análisis de conglomerados, y su posterior representación gráfica a través del dendrograma, permiten confirmar la lectura que veníamos realizando en relación con los componentes de la RS. Como puede comprobarse en la Figura 4, se distinguen cinco conglomerados: el primero (en color rojo) hace referencia al campo semántico axiológico (*equidad, inclusión, diversidad, igualdad, derecho, universal, gratuidad*); los tres últimos (colores ocre, rosa y verde) hacen referencia a elementos y aspectos pedagógicos de la EdC (*docente, estudiante, enseñar, aprender, significativo, respetar, vocación, conocimiento*). Por último, el segundo conglomerado (en color azul) refiere aspectos evaluativos de este proceso pedagógico (*compromiso, responsabilidad, libertad, excelencia, mejor, integral, necesidad*).

Figura 3.

Análisis factorial de correspondencias incorporando el Tipo de Universidad (UNI1: pública, UNI2: tradicional privada, UNI3: privada), localización geográfica de Universidad (UN: norte, US: sur) e Ideología política (IDI: izquierda, IDC: centro, IDD: derecha).

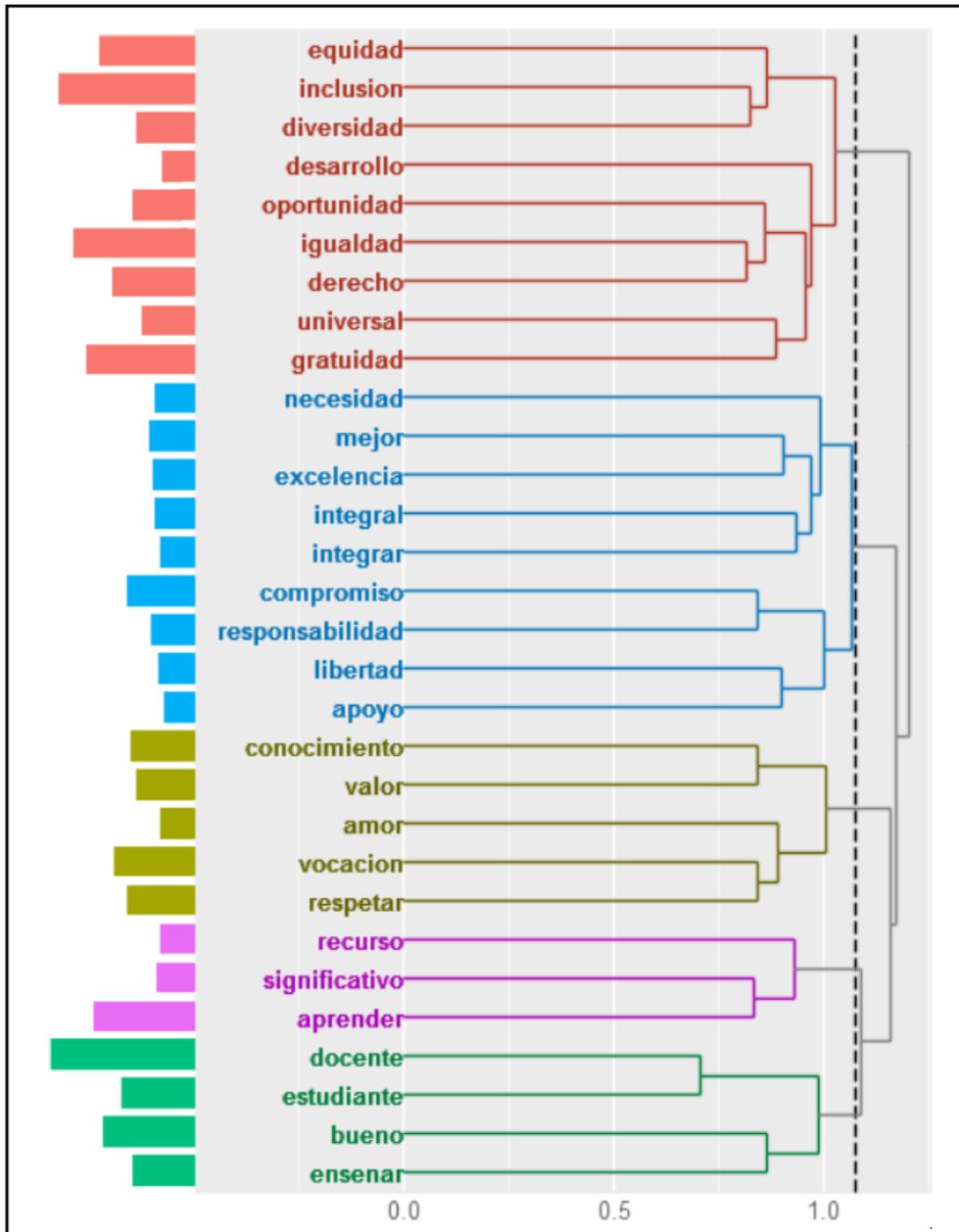


Fuente: elaboración propia.

En definitiva, los análisis cartográficos coinciden en identificar dos grandes campos semánticos en la RS EdC. Uno de ellos focalizado en el docente y su relación pedagógica con el estudiante, a través del fenómeno o proceso de la enseñanza-aprendizaje, entendida como recurso significativo; caracterizándolo a través de conceptos como compromiso, responsabilidad y vocación; y evaluándolo en términos positivos (bueno, excelencia, mejor). Y un segundo campo semántico constituido por términos valóricos (axiológicos) como inclusión, igualdad, gratuidad, equidad, diversidad o derecho universal.

Figura 4.

Dendrograma. Clasificación jerárquica y conglomerados de los términos de la tabla léxica base.



Fuente: elaboración propia.

Análisis contextual. Una aproximación interpretativa a la RS «educación de calidad».

Para finalizar, se aplicó un análisis de concordancias a las formas-polo (palabras representativas) más frecuentes en el corpus textual obtenido a partir de las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario. El conjunto de estas formas-polo se presenta en la Tabla 4. Se comprueba que la mayoría de estas palabras forman parte de la tabla léxica obtenida a partir de la asociación libre: estudiante, aprendizaje, profesor, entregar, conocimiento, enseñar, bueno. Se trataría, por tanto, de aquellos términos más significativos, más relevantes y más ocupados por los/as estudiantes para referirse a la educación de calidad.

La forma-polo más frecuentemente utilizada, el verbo copulativo *ser*, no fue incluida en nuestro análisis, al no referir un campo semántico específico. Tampoco analizamos en un primer momento de nuestro análisis los términos *educar* y *calidad*, por constituir nuestro objeto de estudio; decidimos incluirlos, para su análisis, en el proceso de síntesis final.

Tabla 4.

Formas-polo (de mayor frecuencia) en las respuestas a la pregunta abierta

PALABRAS	FRECUENCIA	TÉRMINO REPRESENTATIVO (FORMA-POLO)	FRECUENCIA
ser	727	ser (verbo copulativo)	727
educación	592	educar (educación + educativo)	634
calidad	415	calidad	415
tener	199	estudiante (estudiante + alumno + niño)	380
estudiante	179	aprendizaje (aprendizaje + aprender)	219
deber	159	tener	199
aprendizaje	141	profesor (profesor + docente)	167
alumno	125	deber	159
poder	124	poder	124
entregar	118	entregar	118
bueno	106	bueno	106
conocimiento	103	enseñar (enseñar + enseñanza)	104
profesor	94	conocimiento	103
persona	87		
aprender	78		
niño	76		
docente	73		
forma	69		
significar	66		
sentar	62		
derecho	59		
estar	59		
lograr	56		
manera	56		
enseñar	55		
mismo	55		
hacer	52		
significativo	50		
enseñanza	49		
contenido	47		
necesario	45		
oportunidad	45		
sociedad	45		
proceso	44		
mejor	43		
educativo	42		
vida	41		

Fuente: elaboración propia.

La figura del/la estudiante es referida, en el corpus textual, a través de un rol pasivo y receptivo en cuanto a su participación en el proceso educativo. Así lo reflejan las siguientes citas, donde la EdC permitiría «asegurarnos que nuestros estudiantes reciban los contenidos de una forma eficiente» (E46)¹⁸, «que todos los estudiantes (...) puedan recibir y adquirir conocimientos» (E143) o «que los alumnos reciban exactamente lo que deben recibir y de buena manera» (E146). Esta educación que reciben los/as estudiantes es entregada por los/as docentes: «la educación de calidad tiene que ver con todo lo que un docente educacional pretende entregar a los alumnos» (E180); «los futuros profesores debemos ser capaces de poder entregar el conocimiento óptimo a nuestros alumnos» (E344). Lo que reciben los/as estudiantes de parte de los/as docentes son, fundamentalmente, conocimientos: «una educación de calidad implica entregar los conocimientos determinados a un número de estudiantes de tal manera que cada uno de ellos logre aprender y atesorar el conocimiento» (E425); «que se transmita el conocimiento adecuado de forma clara a todos los estudiantes» (E324). Aunque en otros casos se hace referencia a la entrega/recepción de «valores y paradigmas necesarios» (E19), o «contenidos, habilidades y procedimientos» (E257).

137

El contexto que acompaña al término *estudiante* permite conocer ciertas características de ellos/as: su compromiso, respeto, motivación, responsabilidad, integralidad, tal como se evidencia en las siguientes citas: EdC «es aquella en la que hay un mutuo respeto entre profesor y estudiante» (E38), donde «tanto los profesores como los alumnos serán responsables de realizar aprendizajes significativos» (E74); «estudiantes comprometidos con el aprendizaje y motivados» (E8).

El término *aprendizaje* es utilizado, muy a menudo, a través de la expresión “aprendizaje significativo”: «formas de enseñanza basadas en un aprendizaje significativo» (E32); «una educación de calidad se basa en los aprendizajes significativos que puedan adquirir los y las estudiantes» (E260); «lograr que toda la diversidad de estudiantes logre un aprendizaje significativo» (E135). No se identifica un significado unívoco de esta expresión, aunque predominan connotaciones referidas a una educación trascendente, en un sentido pragmático; es decir, una educación que sea importante y útil para la vida y el futuro de los/as estudiantes: «...que este aprendizaje sea significativo, es decir, para toda la vida» (E52), «que considere cada ámbito o aspecto de la enseñanza de la persona con el fin de que sea duradero y significativo para ésta» (E77), «adquirir conocimientos y aprendizajes significativos para mi futuro» (E156); en definitiva, los aprendizajes significativos serían «conocimientos útiles para el futuro» (E397).

El docente (*profesor/a*) es considerado como responsable principal de brindar o entregar la formación «de calidad» a los/as estudiantes: «el profesor debe estar capacitado para brindar lo que sus estudiantes necesiten» (E7); «es quien entrega al estudiante la calidad de la educación» (E144). Una de las características más importante de este profesor es su vocación: “la educación de calidad nace en la vocación de cada profesor que se prepara para educar y cambiar el futuro de el país” (E1). Una vocación que se asocia con otras características como su competencia, capacidad y capacitación, su experticia e ingenio; “la educación de calidad es recibir buenos y reales conocimientos de parte de docentes preparados y capacitados en su área” (E250); es

18 Acompaña a cada cita, entre paréntesis, el identificador del/la estudiante a quien corresponde la cita textual.

"*impartida por docentes competentes y profesionales*" (E90). Así, aunque la EdC es responsabilidad de alumnos y docentes, se considera que recae especialmente en estos últimos, a través de su entrega total: "*la educación de calidad debería ser un proceso completo en el cual el docente, a parte de entregar conocimientos, debería entregarse él mismo, debería involucrarse más allá*" (E60).

A través de la forma-polo *deber* exploramos lo que los/as estudiantes esperan de la EdC, a partir del mandato moral u obligaciones que comporta este verbo. En este sentido, se corrobora lo ya expresado: "*docentes especialistas (...) deben tener la vocación de enseñar los distintos contenidos*" (E84); "*los profesores se deben preparar para enseñar a sus estudiantes y lograr un aprendizaje significativo en ellos*" (E299). Además, a través de este verbo, los/as estudiantes refieren la EdC como un derecho: "*la calidad como palabra, debería ser un derecho*" (E122); la refieren como una oportunidad universal, gratuita, inclusiva: "*oportunidad que deberíamos tener todos los ciudadanos de una nación*" (E13), "*debe ser gratis y accesible para todos y todas quienes deseen estudiar, debe ser inclusiva*" (E16).

Las citas contextuales en relación al *poder* coinciden en corroborar los análisis anteriores, enfatizándose la EdC como una oportunidad para el desarrollo personal y profesional: EdC es "*entregar todas las herramientas para poder salir a la vida con todos los conocimientos*"; "*que todos/as podamos acceder a una educación digna para formarnos como futuros profesionales*" (E410); "*...que puedan tener un puesto laboral, ya que el conocimiento es forma de desarrollo en el área laboral*" (E31). El poder se focaliza, como veíamos anteriormente, en la figura del/la docente: "*la educación de calidad se va a poder desde los profesores*" (E60).

La forma-polo *bueno* caracteriza positivamente el componente evaluativo de los/as estudiantes respecto a la EdC, entendida como aquella donde se reciben buenos conocimientos (contenidos), entregados por buenos docentes; con ello se estaría adquiriendo una buena formación y un buen desarrollo personal y profesional para afrontar la sociedad actual y tener un buen futuro. Así los expresan estas dos respuestas: "*educación de calidad para mí significa que me entregan conocimientos de una buena manera, me educan, enseñan y aprendo de buenos docentes*" (E359); "*...hace referencia a que nos entregan herramientas para poder vivir de buena manera, nos inculcan valores y nos aportan conocimiento para poder tener un buen futuro*" (E61).

Por su parte, al analizar la forma-polo *enseñar*, observamos que fundamentalmente lo enseñado son conocimientos, contenidos (teóricos y prácticos); aunque, como veíamos anteriormente, también se estarían enseñando valores: EdC "*significa contar con docentes calificados para la enseñanza de diversos conocimientos*" (E249), "*profesores que logran enseñar los contenidos de forma correcta*" (E199); "*se entregan conocimientos, valores y una serie de enseñanzas a los alumnos y alumnas*" (E413). En cualquier caso, el proceso de enseñar se describe como responsabilidad del profesor, a través de características atribuidas a éste, como la vocación, motivación, compromiso y pasión (amor): "*los profesores deben enseñar por vocación y comprometerse a enseñarles a sus alumnos*" (E120), "*vocación que se ve reflejada en el amor de enseñar*" (E304); "*docentes comprometidos en la enseñanza*" (E280), que "*necesitan pasión para enseñar bien*" (E17).

Por último, el análisis de la forma-polo *conocimiento* permite comprobar que se trata de un conocimiento funcional, pragmático, útil para la vida y el futuro: "conocimientos funcionales para el día a día" (E10), "conocimientos útiles para que los alumnos se desarrollen de forma integral" (E85), "conocimientos que le ayuden [al alumno] a desarrollarse en la vida cotidiana" (E276). Su contenido no es sólo teórico, son "conocimientos, valores y cultura" (E62); conocimientos "de materias básicas u optativas (...) de valores, moral y ética, de prepararnos como futuros ciudadanos responsables" (E34).

El análisis de las formas-polo *educar* y *calidad* confirman, en síntesis, la integración de los diversos conceptos (en negrita) que se han venido identificando: "La educación de calidad debe ser un **derecho inherente para todas las personas**, puesto que mediante ella los estudiantes adquieren todo tipo de **conocimientos**" (E373); "...nace en la **vocación** de cada **profesor** que se prepara para educar y cambiar el futuro de el país. En esto radica la calidad de enseñanza que se le **entregará** a los alumnos" (E1); "es una educación que genere **oportunidades** para todos por igual y que permita progresar..." (E201). "Educación de calidad es educación **útil para la vida** de los estudiantes, que sea de su interés, los ayude en su vida y **que se entregue** de una forma humanizadora. Para ser de calidad debe ser **equitativa**..." (E339); "...es una educación de **excelencia**, en donde se entregan conocimientos, **valores** y una serie de enseñanzas a los alumnos y las alumnas, de forma que logren **un aprendizaje significativo**" (E413).

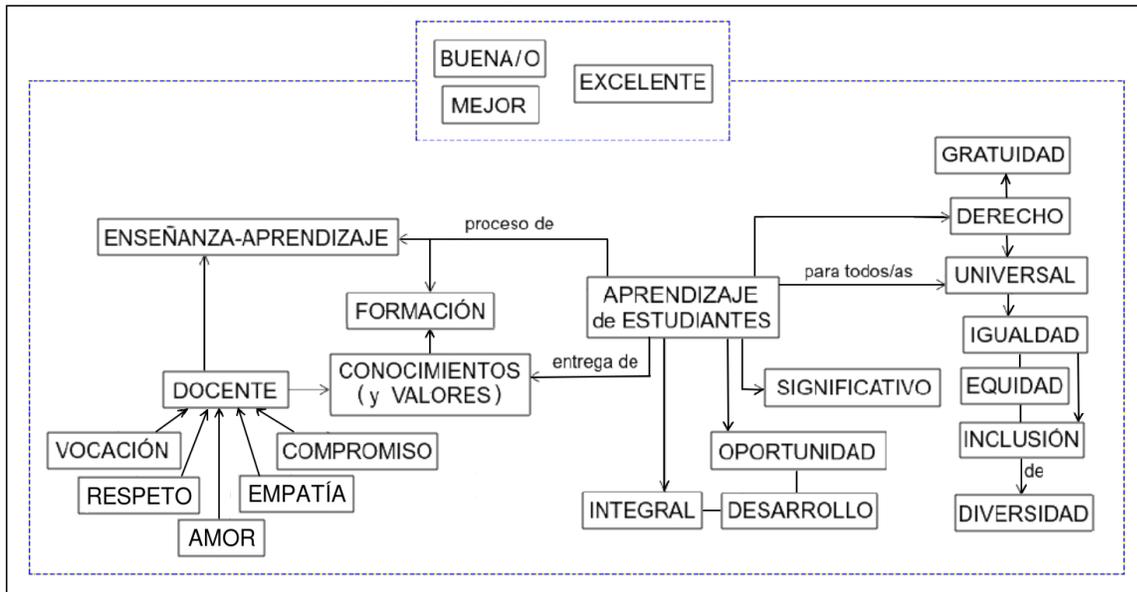
CONCLUSIONES

En la estructura de la RS EdC se identificaron tres componentes o dimensiones principales: axiológica, pedagógica y evaluativa. La primera considera la EdC como un derecho necesario, universal, gratuito, inclusivo (de toda diversidad), igualitario y equitativo, a través del cual asegurar un aprendizaje integral, entendido como una oportunidad de desarrollo integral de la persona, aunque enfatizando el ámbito profesional. La dimensión pedagógica se estructura alrededor de un conjunto de elementos referidos a la enseñanza-aprendizaje que compromete a dos actores centrales: docente y estudiante; aunque el foco y responsabilidad principalmente se atribuye a un/a docente, encargado/a de transferir una serie de conocimientos (y también valores) a estudiantes que se constituyen en receptores pasivos del mismo. Otros elementos de esta dimensión hacen referencia a características de ambos actores: vocación, compromiso, respeto y responsabilidad. También destaca aquí la caracterización del aprendizaje como significativo, por referirse a un contenido (conocimiento y/o valores) que será de utilidad para el futuro desempeño profesional y desarrollo personal de los/as estudiantes. Por último, la tercera dimensión de la RS EdC es evaluativa y de carácter positivo, al referir una educación buena, excelente, la mejor.

Los resultados del estudio no evidencian asociación o relación alguna entre estos tres componentes y las características personales, académicas, socio-económicas o ideológicas de los/as estudiantes. El análisis no permitió identificar perfiles específicos con respecto al sexo, nivel socio-económico, tipo o lugar geográfico de la universidad u orientación política (ideológica) de ellos/as. Es decir, la RS EdC descrita es compartida, transversalmente, por toda la muestra de sujetos.

Un mapa conceptual (ver Figura 5) permite representar esta aproximación a los contenidos estructura y significado de la RS EdC. En él destacan dos elementos principales: el/la docente y el aprendizaje de los/as estudiantes, vinculados ambos a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje que se concreta a través de la entrega de conocimientos a estos/as últimos/as por parte del/la docente (vocacional y comprometido/a). Se trata, por tanto, de una concepción bancaria de la educación (Freire 2005)¹⁹, entendida como transacción o transferencia mecánica, (lineal, causal y jerárquica) de cierto conocimiento, como expresión de un aprendizaje materializado o cosificado; en un sentido similar al que se plantea desde la perspectiva tecnocrática (que veíamos asociada a los planteamientos del BM y la OCDE), por sus componentes pragmáticos, utilitaristas y funcionales de una educación construida como oportunidad para un desarrollo socio-económico profesional competente. Es decir, una educación que sirva a los intereses y necesidades de un individuo que deberá competir en un mercado laboral neoliberal (Durán, 2018, Valdebenito, 2011). Desde esta misma concepción transaccional pudiera interpretarse la lógica argumental de considerar la gratuidad como uno de los elementos definitorios de la calidad educativa. Entendemos que la preocupación por el costo económico de la educación responde a un contexto específico chileno que ha institucionalizado un «mercado educativo»; pero es sintomático que se incluya este aspecto monetario y financiero en la definición y caracterización de la calidad educativa. No parece lógico considerar que uno de los elementos para determinar la buena o mala calidad de un bien o servicio sea su gratuidad (costo cero para el usuario); con ello sólo se continúa expresando, reproduciendo y reforzando la lógica instrumental y economicista (neoliberal) dominante, criticada por algunos autores (Colella y Díaz, 2017; Durán, 2018; Freire, 2005; Valdebenito, 2011) y a la que, desde aquí, nos sumamos.

Figura 5.
Aproximación a la RS EdC: mapa conceptual.



Fuente: elaboración propia.

19 “La educación [bancaria] se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita... la educación [bancaria] es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos” (Freire, 2005, pp. 78-79).

Asimismo, en el mapa conceptual, también apreciamos la consideración de una serie de valoraciones acerca de la EdC que apelan al cumplimiento de cierta ética y moral: universalidad, gratuidad, equidad, inclusión de una educación que debe ofrecerse indiscriminadamente, respetando toda posible diversidad (UNESCO, 2016). Al respecto cabe destacar, sin embargo, la valoración que las y los estudiantes hacen de la EdC como «excelente»²⁰, sobresaliente, que destacaría respecto de las demás. La excelencia connota -según una de las acepciones que presenta la palabra- una superioridad, una jerarquía, un orden, una distinción. En este sentido, se opone contradictoriamente con las ideas de equidad e igualdad.

La EdC se concibe como un derecho (casi natural) que permita la formación y construcción de un ser humano integral (Pérez Juste, 2005), un hombre moral, fruto y reflejo de una justicia y paz que se perpetuarán, en armonía y consonancia con el mismo respeto y amor con el que los/as docentes entregan sus conocimientos a los/as estudiantes. No se observa, en esta postura, intención alguna de crítica ante las contradicciones estructurales del sistema educativo, sino más bien planteamientos políticos reformistas (liberales), desde una axiología humanista (Giroux, 2004). No se descubre ningún elemento en la RS EdC que pudiera apuntar o aportar a un ejercicio de transformación del sistema educativo en un sentido emancipador (Apple, 1997; Cavieres, 2014; Giroux, 2004; Vega, 2014).

Nuestra exploración de la RS de EdC ha permitido identificar en ella la expresión de los dos discursos institucionales hegemónicos y dominantes en la actualidad. Uno que calificamos de tecnocrático, desde el que se concibe y construye una educación al servicio de un modelo de desarrollo económico globalizado, propuesto desde organismos transnacionales económico-financieros como el BM o la OCDE (Prieto y Manso, 2018). Otro axiológico, más humanista y de carácter retórico, planteado desde Naciones Unidas (UNESCO), desde el que se concibe y construye una educación de calidad como recurso para conseguir ciertas correcciones y transformaciones sociales en pos de una mayor justicia. Sin embargo, este cambio o transición no se concibe a través de la consecución de una conciencia crítica y una práctica de participación activa en los procesos políticos (por parte de una supuesta comunidad educativa), sino acogiendo a las «oportunidades» de «desarrollo» profesional, social y económico que la «formación» y el «aprendizaje» aportarán al estudiante. En la RS de EdC no se observan elementos que cuestionen un discurso pragmático y funcional con el actual modelo neoliberal; no hay expresión alguna que trate de superar este modelo desde planteamientos críticos y alternativos: no hay referencias a la participación, ni a los actores que estarían formando parte de la comunidad educativa (familias, padres, madres, vecinos,...). A través de ambos discursos, hegemónicos, se está legitimando (por activa o pasiva) el actual sistema económico neoliberal, al considerarse la EdC únicamente como un recurso que sirva (instrumentalmente) para aplicar, sobre este sistema, ciertas correcciones (Martínez Boom, 2004).

El concepto “educación de calidad”, convertido en uno de los símbolos fundamentales de las políticas educativas y también de los movimientos sociales de oposición a las mismas, puede haberse convertido en una de las “claves de bóveda” que sostienen, específicamente, el sistema

20 El término “excelente” proviene del latín *excel-lens*, -tis y tenía el significado de “sobresaliente, que excede la talla de otro” (Corominas, 1987).

educativo neoliberal (Calventus, 2022). ¿Es coherente continuar aplicando este concepto en aquellos discursos que pretenden construir alternativas al actual sistema y modelo educativo? Quizás las expresiones “educación de calidad” o “calidad educativa” son un “caballo de Troya” discursivo (Santos Guerra, 2003) que encierra en su interior una serie de otros conceptos legitimadores, catalizadores y reproductores de las actuales lógicas y prácticas neoliberales hegemónicas, de injusticia (Cabrera, 2018; Lerena, 1989). Quizás sea así. Quizás sea el momento de comenzar a cuestionarlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

142

- Abric, J. C. (1994a). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J. C. Abric (Ed.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11-32). Coyoacán.
- Adimark (2000). *El Nivel Socio Económico ESOMAR. Manual de Aplicación*.
- Anthony, L. (2019). *AntConc (Version 3.5.8) [Computer Software]*. Tokyo, Japan: Waseda University. <https://www.laurenceanthony.net/software>
- Arancibia, S. E., Ayma, K., Cifuentes, C. y Yáñez, N. (2012). Representaciones sociales sobre calidad y equidad en educación. *Salud & Sociedad*, 3(3), 293-311. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2012.0003.00005>
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á. y Miranda-Navales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: La población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. <https://doi.org/10.29262/ram.v63i2.181>
- Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en humanidades*, 16, 9-26. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18481601.pdf>
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on social representations*, 9, 3.1-3.15. http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf
- Bondarenko, N. (2007). Acerca de las definiciones de la calidad de la educación. *Educere*, 11(39), 613-621.
- Bouchet-Valat, M. (2016). *Package RcmdrPlugin.temis*. <https://cran.r-project.org/web/packages/RcmdrPlugin.temis/>
- Buendía, A. (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. *Reencuentro*, 50, 28-34.
- Buitrago, S. C. (2020). *Significados sobre calidad educativa en los profesores de educación superior*. [Tesis de Doctorado, Universidad Federal de la Bahía]. Repóstiorio Institucional da UFBA.
- Buontempo, M.P. (2000). El problema de la calidad educativa: estado actual de la cuestión. *Revista Nordeste*, 15, 87-95.
- Bürgi, J. y Peralta, M. (2011). El concepto de calidad educativa en las investigaciones sobre

educación en Chile (2000–2008). *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 72-93.

Cabrera, D.M. (2018). Calidad educativa, discurso y poder en educación superior. *Atenas. Revista científico pedagógica*, 1(41), 198-212.

Calventus, J. (2000). Acerca de la relación entre el fundamento epistemológico y el enfoque metodológico de la investigación social: La controversia “cualitativo vs. cuantitativo”. *Revista de Ciencias Sociales*, 1(2), 7–16.

Calventus, J. (2022). El sueño frustrado de la calidad educativa en Chile. En P. Castillo-Armijo (Ed.), *Pedagogía de la exclusión en Chile. Perspectivas críticas hacia el 2030* (pp. 241-256). Editorial Universidad Católica del Maule.

Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. La Muralla.

Castorina, J.A. y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 15-40.

Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema. Educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1033–1051.

Cerda, R. y Opazo, C. (2013). Las Representaciones Sociales de calidad educativa presente en los discursos en medios escritos: Un análisis en el contexto del conflicto estudiantil en Chile 2011. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 63-81. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100004>

Césari, M. I. (2009). *Protocolo de análisis de datos textuales aplicados a la minería de textos*. Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional Argentina.

Chaustre, A. (2007). Educación, política y escuela desde Freire y las pedagogías críticas. *Educación y ciudad*, 12, 99–114.

Colella, L., y Díaz, R. (2017). Análisis de la calidad educativa en el discurso neoliberal. *Educación*, 53(2), 447-465. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.749>

Cornejo, J.M. (1988). *Técnicas de investigación social. El análisis de correspondencias. Teoría y práctica*. PPU.

Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118–129. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10074/10181>

Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.

Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13–43.

Cubillos, M.C. y Roza, D. (2009). El concepto de calidad: Historia, evolución e importancia para la competitividad. *Revista De La Universidad De La Salle*, 48, 80-99.

Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 21, 101-140.

- Díaz Barriga, A. (1988). Calidad de la educación: ¿un adjetivo más en la política educativa 1983-1988? *Revista Cero En Conducta*, 3(11-12), 18-27.
<https://www.ceroenconducta.org/revistas/Revista11-12/CalidadEducacionUnAdjetivoMas.pdf>
- Durán Sanhueza, F. (2018). La Evaluación de la calidad educativa en Chile: instrumentos de control y rendición de cuentas. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(3), 85-99.
<https://revistas.uam.es/revistas/article/view/12328/12167>
- Fernández Sierra, M. y Hernández Pichardo, A. (2005). Las representaciones sociales: una forma de investigar la realidad educativa. *Pedagogía y saberes*, (23), 19-28.
<https://doi.org/10.17227/01212494.23pys19.28>
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, E., Gil, J., Rodríguez, G. y Etxeberria, J. (1995). *Análisis de datos y textos*. RA-MA.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Greenacre, M. (2008). *La práctica del análisis de correspondencias*. Fundación BBVA.
- Gutiérrez, V. (2012). Representaciones sociales del campo de la comunicación: perspectiva de los alumnos. *Revista Republicana*, (13), 37-45.
- Habermas, J. (2010). *Ciencia y técnica como «ideología»*. Tecnos.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Sendai.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet y A. Guerrero (Eds.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (pp. 7-30). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21, 133-154.
<https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf>
- Leonardo, Z. (2004). Critical social theory and transformative knowledge: The functions of criticism in quality education. *Educational Researcher*, 33(6), 11-18.
<https://doi.org/10.3102%2F0013189X033006011>
- Lerena, C. (1989). De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia. *Política Y Sociedad*, 3, 91-99.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos.
- Mayol, A. (20 de abril de 2016). La marcha y el movimiento estudiantil 2016. *El Mostrador*.
<http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2016/04/20/la-marcha-y-el-movimiento-estudiantil-2016/>
- Mireles, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la Educación. *Sinéctica*, 36, 1-11.

- Morin, E. (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*. UNESCO.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Páramo, M. A. (2010). Significados de adolescencia y psicoterapia: Análisis lexicométrico de discursos grupales. *Acta Colombiana de Psicología*, 13(2), 161–174.
- Perera, M. (1999). *A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. CIPS.
- Pérez Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8, 11-33.
- Prieto, M., y Manso, J. (2018). La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: Usos y desusos. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. (pp. 114-135). Dykinson.
- Real Academia Española (2019). *Diccionario de la lengua española*, [versión 23.3 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Rodríguez, M., Sabucedo, J. M. y Costa, M. (1993). Factores motivacionales y psicosociales asociados a distintos tipos de acción política. *Psicología Política*, 7, 19-38.
- Sabando Rojas, D. S. (2016). *Inclusión educativa y rendimiento académico. Relación entre el Grado de Inclusión y el Rendimiento Académico en las Escuelas Públicas de Primaria de Cataluña*. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Recuperado de: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/111099>
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. La Muralla.
- Sodhi, D. C. (2011). *Research Methodology: Concepts and Cases*. Vikas Publishing House.
- Sorribas, P. y Brussino, S. (2017). Participación política: El aporte discriminante de actitudes ideológicas, valores y variables sociopsicológicas. *Revista de Psicología (PUCP)*, 35(1), 311-345.
- Tamayo, G. (2015). Diseños muestrales en la investigación. *Semestre económico*, 4(7), 1-14.
- Tiana, A. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Transatlántica de educación*, 1, 18-29.
- The jamovi project (2021). *jamovi* (Version 1.6) [Programa computacional]. Recuperado de <https://www.jamovi.org>
- UNESCO (2016). *Declaración Incheon y marco de acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO.
- Urbina, J. E. y Ovalles, G. A. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente*, 21(40), 495–544. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3088>
- Valdebenito, L. (2011). La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? Revisión del concepto calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 y 2011). *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 1(1), 1-25.

- Valls Marsal, J. (1999). *Anàlisi estadística de dades textuais: Disseny de l'entorn del software SPAD. T.* [Tesis de licenciatura, Universitat Politècnica de Catalunya]. UPCommons. Portal de acceso abierto al conocimiento de la UPC. Recuperado de: https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099.1/14539/Valls%20i%20Marsal_Joan_DE.pdf
- Vega, R. (2014). La calidad educativa una noción neoliberal, propia del darwinismo pedagógico. *Revista Integra Educativa*, 7(2), 113-125.
- Vergara, M. C. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 55-80.
- Zubieta, E., Delfino, G. y Fernández, O. (2008). Dominancia social, valores y posicionamiento ideológico en jóvenes. *Psicodebate*, 8, 151-170 <https://doi.org/10.18682/pd.v8i0.423>