

## Cuando el diagnóstico no alcanza: la frustrada promesa del plan educativo en Chiloé

**Carlos Delgado Álvarez**  
Doctor en Ciencias de la Educación

**E**l Plan Estratégico del SLEP Chiloé constituye una herramienta que busca integrar el diagnóstico, las metas y los indicadores en una lógica de mejora educativa. Sin embargo, un análisis crítico —especialmente al contrastar la profundidad del diagnóstico con la estructura de propuestas y el sistema de indicadores— revela una desconexión significativa entre la comprensión del problema y la capacidad efectiva de intervenir. En efecto, el diagnóstico ofrece una caracterización sólida y, en diversos aspectos, franca del sistema educativo insular, al reflejar brechas importantes en los aprendizajes, debilidades persistentes en las prácticas pedagógicas, limitaciones en el monitoreo directivo y una estructura condicionada por la dispersión geográfica y la desigualdad territorial. Esta profunda caracterización representa, sin duda, uno de los principales activos del plan. No obstante, esta fortaleza no se traduce en una propuesta concreta, sino más bien en un ejercicio de constatación que no necesariamente configura una hoja de ruta efectiva para promover cambios.

Esta tensión resulta claramente observable en el sistema de indicadores, que debería funcionar como el núcleo que conecta el diagnóstico, la acción y la evaluación. Sin embargo, los indicadores evidencian limitaciones que impactan tanto en la gestión como en el compromiso institucional con el plan, al predominar una lógica de medición centrada en resultados agregados, principalmente mediante instrumentos estandarizados, con un escaso desarrollo de indicadores de proceso que permitan intervenir en los factores que generan dichos resultados, midiendo el resultado final pero no los mecanismos que lo producen. Además, se evidencian ausencias o ambigüedades en las líneas base; las metas se formulan sin considerar las capacidades reales de la institución y existe un desacople evidente entre la ambición declarada y la viabilidad de alcanzarla. En la práctica, el sistema mide, pero no dirige.

Este problema se agrava por la forma en que se atribuyen los resultados. Al depender principalmente de variables externas o de instrumentos que

el SLEP no puede gestionar directamente, los indicadores limitan la gobernabilidad institucional y afectan tanto la rendición de cuentas como la responsabilidad por los resultados. Además, la medición sin diferenciación territorial resulta problemática en contextos como el de Chiloé, caracterizado por su ruralidad, insularidad y profundas asimetrías. La homogeneización de indicadores oculta estas diferencias y reduce la pertinencia territorial a una mera declaración, lo que resulta especialmente preocupante ante la escasa incorporación de dimensiones que la propia comunidad reconoce como fundamentales para cualquier proyecto educativo relevante: la pertinencia cultural y la participación comunitaria.

En un territorio con una identidad insular profundamente enraizada, la falta de la pertinencia cultural como eje central del plan constituye una omisión importante. No es un elemento secundario ni simbólico, sino un principio clave que debería reflejarse en el currículo, en las prácticas pedagógicas y en los criterios de evaluación. La marginalidad de estos aspectos en el diseño estratégico no solo reduce la relevancia del proceso educativo, sino que también perpetúa una lógica estandarizada que el propio diagnóstico señala como insuficiente.

De manera similar, la participación comunitaria se presenta difusa y no desempeña un papel sustantivo en la gobernanza del sistema educativo local, como se prometió. Aunque el diagnóstico reconoce implícitamente la importancia de los actores territoriales, el plan no lo refleja en mecanismos concretos de participación. No hay herramientas que permitan a las comunidades deliberar, co-crear y evaluar las decisiones educativas. En un territorio donde el capital social y las redes comunitarias han sido fundamentales para la cohesión, esta omisión no solo disminuye la legitimidad del sistema, sino que también afecta su capacidad para sostener procesos de cambio a largo plazo.

La situación se complica aún más al examinar la relación entre el Plan Estratégico Local (PEL) y el Plan Anual Local (PAL). Formalmente, ambos instrumentos declaran coherencia, alineación y complementariedad: el primero establece la trayectoria a mediano plazo y el segundo debería ponerla en práctica cada año. Sin embargo, esta coherencia solo se da en teoría; en la práctica,

el PAL no logra convertirse en un verdadero mecanismo que garantice el cumplimiento del PEL, sino que actúa más bien como una herramienta de seguimiento administrativo. En efecto, los indicadores del Plan Anual se centran en el cumplimiento de acciones, como el porcentaje de ejecución y las actividades realizadas, en lugar de reflejar con claridad la transformación de los objetivos estratégicos en resultados intermedios o en cambios verificables. Aunque el PEL establece metas estructurales para mejorar los aprendizajes, el PAL se centra principalmente en los niveles de ejecución operativa, sin una conexión transparente entre ambas dimensiones, lo que genera una desconexión entre la planificación estratégica y la gestión anual.

Estabrechase amplía al centrarse en indicadores “evaluables a corto plazo”, lo que genera un sesgo importante, ya que se valoran aquellos que pueden registrarse en un año, sin necesariamente reflejar aspectos relevantes para el cambio estructural. En lugar de desglosar los objetivos estratégicos en indicadores de proceso progresivos, el plan anual

simplifica el PEL en medidas de cumplimiento administrativo. Así, el sistema pierde su capacidad para gestionar la causalidad del cambio educativo.

En definitiva, el problema principal no radica en la planificación corporativa —y, por lo tanto, sesgada y cooptada por los incumbentes—, sino en el diseño deficiente de la ejecución de un plan que realiza mediciones, elabora informes y emite declaraciones, pero no logra establecer un sistema de gestión que integre de manera coherente el diagnóstico, las acciones y los resultados. En un territorio como Chiloé, donde las desigualdades educativas son profundas y duraderas, esta limitación no debe tomarse a la ligera, pues constituye un peligro de que el plan quede como un ejercicio de discurso más que como una verdadera herramienta de cambio. En política pública, lo que no se gestiona —es decir, lo que no se convierte en decisiones, recursos y responsabilidades específicas— simplemente no sucede; y en Chiloé, esa brecha sigue marcando el límite entre comprender el problema y hacerse cargo de él.