



Latinoamérica. Revista de Estudios
Latinoamericanos

ISSN: 1665-8574

mercedes@servidor.unam.mx

Centro de Investigaciones sobre América
Latina y el Caribe
México

San Martín Ramírez, Víctor; Paukner Nogués, Fraño; Sanhueza Henríquez, Susan
¿Cuál cable primero?. El desarme del sistema educativo en Chile
Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos, núm. 60, 2015, pp. 159-185
Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64039200006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

¿Cuál cable primero?

El desarme del sistema educativo en Chile

*Víctor San Martín Ramírez**

*Fraño Paukner Nogués***

*Susan Sanhueza Henríquez****

RESUMEN: La educación es un tema que ha estado permanentemente en el debate público de Chile desde hace bastantes años. Las reformas educacionales de los gobiernos democráticos, posteriores a la dictadura militar, no han logrado dar con una solución al problema estructural de segregación que afecta al sistema educativo, y que se remonta incluso a tiempos previos a la dictadura militar. Este trabajo intenta hacer una aproximación global a esta situación, al clarificar algunos de los problemas estructurales del modelo educativo chileno.

PALABRAS CLAVE: Reforma educativa, *Vouchers*, Educación Pública, Política Educativa, Segregación Educativa.

ABSTRACT: Education in Chile is an issue that has been in public discussion for many years. While there have been reforms, they fail to hit the mark with the solution of the structural problem affecting the Chilean education system since the military dictatorship. This paper attempts to make an overall approach to this situation as much today in Chile, clarifying some of the structural problems of the Chilean educational model.

KEY WORDS: Educational Reform, *Vouchers*, Public Education, Educational Policy, Segregation.

* Universidad Católica del Maule, Talca-Chile (vsanmart@ucm.cl).

** Universidad Católica del Maule, Talca-Chile (fpaukner@ucm.cl).

*** Universidad de la Frontera, Temuco-Chile (susan.sanhueza@ufrontera.cl).

INTRODUCCIÓN

Entre los años 1990 y 2013 se han aplicado en Chile once tipos de evaluaciones estandarizadas: las nacionales SIMCE, PAA, PSU e internacionales PERCE, TIMSS, CIVED, PISA Y PISA +, SERCE, ICCS, TERCE. Los resultados han sido, indefectiblemente, los mismos: siempre les va mal a los más pobres y a las escuelas más desfavorecidas¹ (aunque, en un contexto más amplio, a las demás tampoco les ha ido mejor). El público y, especialmente, las autoridades en turno siguen escandalizándose por esos resultados, al parecer no se han dado cuenta (o no lo quieren hacer) de que las pruebas son una fotografía de un problema más profundo y estructural, que hasta ahora nadie desea o se atreve a ver por lo que implica: la segregación y alta segmentación social, económica y cultural de la sociedad chilena. Cuando las pruebas van mal no se puede responsabilizar a las pruebas. Es como si, al fotografiarnos y no salir favorecidos en la foto, quisiéramos agredir al fotógrafo.

El problema de la educación en Chile abarca a todo el sistema, desde el preescolar hasta el universitario, básicamente porque la segmentación social es transversal a la sociedad. El principal obstáculo para superarlo es precisamente no asumir que existe un problema estructural. Por otra parte, si no se enfrenta esta causa, las pruebas estandarizadas comienzan a convertirse en fines en sí mismos, y no en instrumentos para medir las brechas socioeducacionales que existen. Éste es el problema que pretende abordar panorámicamente este artículo: ¿cómo desmontar un sistema educativo de mercado, altamente segregacionista, que se basa políticamente cada vez más en evaluaciones estandarizadas y en la participación de intereses privados?

¹ En <http://www.demre.cl/publicaciones.htm>, <http://www.agenciaeducacion.cl/investigadores/bases-de-datos-nacionales>.

LA DIFICULTAD DE INTENTAR RESOLVER EL PROBLEMA
SIN ABORDAR SUS CAUSAS ESTRUCTURALES

Cuando decimos que la dificultad fundamental del sistema educativo chileno es la desigualdad estructural, que se traduce en una sociedad altamente segmentada, estamos aludiendo a un problema mayor y constitutivo de justicia distributiva en lo económico y cultural. En el ámbito de la educación se manifiesta en tres situaciones que agravan el problema: la sobre-estandarización del currículo, la desprofesionalización docente y la enajenación de los estudiantes. Lo primero ya lo hemos planteado antes: las pruebas estandarizadas se han convertido en fines en sí mismas y están afectando gravemente el currículo real de las escuelas y liceos; lo segundo, consiste, básicamente, en que los profesores no pueden apropiarse de lo que enseñan, pues deben atenerse a lo que les exigen las pruebas; y lo tercero es que los estudiantes no aprenden lo que deberían o quieren aprender. En todos los casos se da el fenómeno de la alienación o enajenación educativa.

Sobre el problema de la segregación se ha escrito mucho en los últimos años e incluso décadas,² a partir del ya clásico Informe Coleman (1966), que demostró la relación directa de las condiciones económicas y étnicas con los rendimientos académicos, con lo que se da lugar a que niños de distinto origen socioeconómico y étnico jamás se cruzarían en el sistema educativo. Las teorías de reproducción³ vinieron a dar respaldo teórico y sociológico a lo descubierto en la investigación de campo sobre la segregación.⁴

² Señalamos a continuación los estudios más clásicos y algunos más recientes sobre este problema educativo y social.

³ Básicamente Bourdieu y Passeron, *Los berederos*, Madrid, Akal, 1994; Bourdieu y Passeron, *La reproducción*, Madrid, Akal, 2004; Basil Bernstein, *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Santiago de Chile, CIDE, 1988; Paul Willis, *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal, 1976; Samuel Bowles y Herbert Gintis, "Sociology of Education", en *Schooling in Capitalist America Revisited*, vol. 75, núm. 1, enero de 2002, pp. 1-18.

⁴ Cfr. Alegre Canosa, "Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto", en *Educação & Sociedade*, vol. 31, núm. 113, 2010, pp.

Pues bien, en Chile actualmente ocurre lo mismo. Durante el año 2011 la OCDE dio a conocer un estudio que lo situaba en el segundo lugar en el mundo con el sistema educativo con más segregación.⁵ Los datos que muestra la OCDE parecen indesmentibles.⁶ No obstante, el problema siguió abordándose desde la estandarización y no desde la nivelación de oportunidades educativas para todos (equidad educativa) ni desde reformas sociales profundas. El mismo año 2011, el entonces investigador Harald Beyer (futuro ministro de Educación de Chile) afirmaba que “la principal causa de la segregación está asociada a la desigualdad del país”.⁷ Por otro lado, la Fundación 2020, en líneas de su creador, Mario Waissbluth, afirmaba que,

puesto en simple, es un país en que los niños más ricos estudian con los más ricos, los de clase media con los de clase media, los pobres con los pobres, iniciando así un ciclo de reproducción del clasismo y el elitismo que se prolonga luego en la universidad y así sucesivamente hasta la vida adulta. Los profesores más precarios se concentran en las escuelas más precarias. Los colegios particulares parecen clubes de campo, y los padres en realidad pagan 300 ó 400 mil pesos mensuales para comprarles una red social a sus

1157-1178; J. B., Ayscue, & University of California, L. C. “Settle for Segregation or Strive for Diversity? A Defining Moment for Maryland’s Public Schools”, en *Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles*, 2013; Cristian Bellei, Segregación socioeconómica y académica de la educación chilena: magnitud, causas y consecuencias, Santiago, CIAE-Universidad de Chile, 2012; Benito, R., Alegre, M. A., & I. González-Ballebò, “School Segregation and Its Effects on Educational Equality and Efficiency in 16 OECD Comprehensive School Systems”, en *Comparative Education Review*, vol. 58, núm. 1, pp. 104-134; Davis, T. M., “School Choice and Segregation: Racial Equity in Magnet Schools”, en *Education And Urban Society*, vol. 46, núm. 4, pp. 399-433; S. Gorard, S., “The link between Academies in England, pupil outcomes and local patterns of socio-economic segregation between schools”, en *Research Papers In Education*, vol. 29, núm. 3, 2014, pp. 268-284. DOI:10.1080/02671522.2014.885726; Reardon, S. A., “60 Years After Brown: Trends and Consequences of School Segregation”, en *Annual Review Of Sociology*, 40199-218, 2014; J. P. Valenzuela, C. Bellei, y D. de los Ríos, “Socio-economic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile”, en *Journal Of Education Policy*, vol. 29, núm. 2, 2014, pp. 217-241.

⁵ Véase *El Mercurio*, 22 de septiembre, 2011.

⁶ OCDE, *Education at a Glance 2011*, OCDE indicators, 2011.

⁷ *El Mercurio*, 22 de septiembre, 2011.

hijos, más que una educación de calidad. En nuestro clasista y racista país, los pobres también viven y estudian lejos de los ricos.⁸

Los autores mencionados, más los estudios de diversos investigadores chilenos, dio lugar incluso a un movimiento social e intelectual denominado Alto al SIMCE, que plantea, entre otras, las siguientes afirmaciones: Nuestra práctica de investigadores nos ha llevado a tomar conciencia y acumular evidencia respecto a los perjuicios que este sistema de medición genera en distintos niveles. Si bien estos son diversos, es posible enunciar con claridad al menos tres: 1) cada vez parece más natural sugerir que los resultados de esta prueba entregan información válida sobre la calidad y el funcionamiento de un establecimiento escolar, reduciéndose la complejidad de lo que significa educar; 2) el énfasis desmedido y preocupante que el resultado SIMCE tiene, vinculándose con formas de gestionar los recursos escolares, ha arrastrado a las comunidades escolares a destinar gran parte de sus esfuerzos a responder satisfactoriamente esta prueba; y 3) finalmente la importancia indebida que ha cobrado el SIMCE conlleva un creciente estrés y malestar en el profesorado y el estudiantado, al afectar las relaciones en las comunidades escolares que año con año deben lidiar con esta prueba.⁹

El fenómeno de la sobre estandarización produce, por lo tanto, una suerte de “efecto tubo”: por una parte, reduce la complejidad de la tarea de educar, comprime el currículo para priorizar conocimientos de carácter cognitivo, y concentra los esfuerzos de las escuelas en función de la medición anual, extendida cada vez a más niveles educativos. Respecto de este mismo problema, Robin Alexander, uno de los teóricos educacionales más importantes de Inglaterra, afirma que

lo irónico es que está comprobado que los mejores colegios son aquellos en donde los profesores trabajan con más libertad y les enseñan una mayor diversidad de asignaturas a sus alumnos, porque potencian la creatividad, y

⁸ Waissbluth, *Segregación educacional en Chile*, 2011. En web Fundación 2020, Santiago.

⁹ Movimiento alto al SIMCE, 2013.

la salud física y emocional. Hay más habilidades en los niños que las materias principales. Los mejores colegios enseñan arte, música, historia, ciencias, literatura. ¿Y qué pasa cuando lo hacen? También suben los niveles de matemáticas.¹⁰

Desde otro contexto, Andy Hargreaves planteaba en el año 2000 que las relaciones de la familia y la escuela también se tensionan en torno a la estandarización:

las relaciones entre familia y escuela están plagadas de dificultades y se convierten en un juego de intereses particulares. Sin embargo, no se puede pensar en un avance de la educación, especialmente de la enseñanza pública, sin una estrecha colaboración entre ambas partes. Con la calidad de la educación pública en entredicho y con tantos alumnos que dependen de ella, la necesidad de colaborar estrechamente es tanta, sobre todo cuando los padres son difíciles y los alumnos tienen tantas necesidades, que no podemos darnos por vencidos [...] aun reconociendo avances en la educación, sienten la presión de su propia experiencia, no siempre gratificante, como una necesidad de resolver vicariamente sus inseguridades, sus fracasos o sus deseos. En función de esto, no siempre están potenciando elementos para el cambio. Están poniendo sobre el escenario escolar las presiones sociales, económicas y profesionales que la sociedad plantea. De esta forma, se implican más o menos en el centro en la medida en que están viendo sus expectativas en este sentido más o menos satisfechas.

Otro tema fundamental es la colonización que la estandarización está realizando también en la Educación Superior en Chile. Esto se da en los tres momentos básicos de la formación: el ingreso, la formación y el egreso. En el primer caso, la PSU (Prueba de Selección Universitaria) estandariza la Enseñanza Secundaria en Chile desde hace más de 40 años, con el antecedente de la Prueba de Aptitud Académica (PAA). De estas pruebas ha dependido en Chile el acceso de los jóvenes a las universidades y la elección de sus carreras profesionales. En lo segundo, las sucesivas reformas curriculares de las universidades se enfocan hacia modelos

¹⁰ R. Alexander, "Evidence, policy and the reform of Primary Education: a cautionary tale", en *Forum*, núm. 3, 2014, p. 56.

pragmáticos de medición de competencias prácticas, las que son difícilmente aplicables para el desarrollo de concursos actitudinales e incluso otras habilidades y destrezas deseables en un buen profesional integral. Y en lo tercero, los egresos están siendo medidos por pruebas nacionales que acreditan profesionales (ej. la prueba INICIA, aplicada a los maestros egresados). Se puede esperar que los procesos curriculares se estrechen también hacia objetivos instrumentales en el corto y mediano plazo en la formación profesional, sobre todo en el caso de los nuevos docentes. De este modo, ninguno de los niveles de la educación chilena está libre de la estandarización.

En el contexto internacional, tal como lo hemos ejemplificado del sistema escolar formal, Mathew Malkan¹¹ plantea que los procesos de admisión estandarizados a las universidades norteamericanas son insuficientes, pues los procesos de admisión en los que se hace hincapié en el éxito académico durante la enseñanza secundaria tenderán, naturalmente, a producir una generación de alumnos de pregrado que obtendrá buenos resultados en la mayoría de las iniciativas que emprendan en la universidad, tanto dentro como fuera de las aulas. Dicho de otro modo, más vale un estudiante bien formado en la enseñanza secundaria que la aplicación de una prueba estandarizada, la cual no es buen predictor de éxito académico. La alternativa (estandarización) consiste en que los funcionarios de admisión sustituyen esos procesos de formación secundaria por sus propios juicios personales, acerca de cuál postulante tiene el potencial de ser más productivo en actividades no académicas. De acuerdo con la información disponible sobre las postulaciones (para miles de alumnos de enseñanza secundaria), no existen evidencias de que un funcionario de admisión pueda formarse una opinión de ese tipo que resulte confiable o ecuánime. La crítica, en este caso, es para la estandarización que homologa las características de los ingresos a las universidades sin distinguir carreras, alumnos, regiones, etc. Se defiende la prueba SAT I, test en el

¹¹ Mathew Malkan, *El debate en torno a los exámenes estandarizados para la admisión a la educación superior en Estados Unidos: el caso de la Universidad de California*, Santiago, CEP, 2002.

cual se inspiró hace 40 años la antigua Prueba de Aptitud Académica en Chile (PAA).

LOS PRINCIPALES PROBLEMAS ESTRUCTURALES DEL SISTEMA EDUCATIVO EN CHILE

Los grandes temas detrás de las movilizaciones sociales, protagonizadas por los estudiantes secundarios y universitarios, evidencian el malestar social existente con el sistema educativo vigente. Antes de entrar en materia, valga una nota de contexto. La reforma educativa iniciada en el año 1996 incluyó entre los aprendizajes exigibles unos Objetivos Fundamentales Transversales (Crecimiento y autoafirmación personal, formación ética, la persona y su entorno, y desarrollo del pensamiento). Con ello se pretendía mitigar la excesiva carga e importancia de contenidos cognitivos a la que tiende la estandarización para que la educación se extendiera, también, a los aspectos afectivos y de comportamiento (la estandarización no tenía cómo hacerlo, por lo demás). Algunos de estos denominados OFT, a saber, el *Desarrollo del Pensamiento* y la *Formación Ética*, fueron interpretados por quienes prepararon a los docentes para enfrentar la reforma (proceso denominado con la sigla PPV) como *una habilidad de competencia crítica*, es decir, el desarrollo de un pensamiento autónomo y cuestionador, tanto de los acontecimientos escolares como de los sociales. Diez años después de la instauración de aquella reforma se produjo el movimiento estudiantil secundario más importante de la historia en Chile (denominado la *Revolución Pingüina*, por el parecido de los uniformes escolares chilenos a la apariencia de esas aves). Los alumnos que comenzaron con la reforma de 1996 estaban ya cursando el 2° y 3° año de Enseñanza Media, de donde surgieron los líderes estudiantiles de esa movilización. En el año 2011 se produjo otra mega movilización estudiantil, esta vez en contra del sistema universitario pagado, caro y bancarizado, protagonizada por prácticamente la misma generación de estudiantes de la reforma del año 1996. Si bien esa es una hipótesis de estudio, habría que preguntarse si la primera

gran reforma educativa de la posdictadura tuvo el efecto que suponemos provocó.

Dicho lo anterior, enumeramos algunos problemas estructurales del sistema educativo chileno. Seguramente no están todos, y probablemente no se logre profundizar lo suficiente en los que hemos elegido, pero son de los más importantes, tentativos y actualizados.

La opción por una educación de mercado

Desde la municipalización del sistema educativo público chileno (en el año 1981), con el ingreso de los intereses privados y el lucro en el mismo, se radicalizaron algunos problemas que ya se padecían en el pasado. Al mecanismo de privatización de la educación el gobierno militar la denominó “libertad de enseñanza”. Lo que hay detrás de esta declaración no es otra cosa que la prevalencia de la libertad de elegir, mediada por los ingresos familiares. La educación de los hijos se “puede” realizar en una amplia gama de ofertas educativas, ya sea pagadas o no pagadas. Así las familias podrían hipotéticamente elegir, de acuerdo con los proyectos educativos de los establecimientos, dónde van a educar a sus hijos. El problema es que quienes pueden elegir realmente son muy pocos: aquellos que poseen medios suficientes como para garantizarles un buen colegio a sus hijos. Lo que ha sucedido con la educación pública es bastante conocido: se ha visto obligada a competir con la privada en la captura de la matrícula. El sector público (ahora municipal) fue perdiendo gradualmente y sin retroceso los dos grandes ejes de la política educativa: la calidad (porque no captura a los mejores estudiantes ni a los mejores profesores en general) y la equidad (porque profundizó los mecanismos de segregación educativa, dado que en el sistema público estudian los sectores más pobres y vulnerables del país). El sistema público sólo puede matricular a estudiantes que no pueden acceder a una educación particular (considerada de mejor calidad) porque carecen de medios económicos, o porque simplemente la educación privada realiza procesos de selección más o menos encubiertos.

Ha habido casos en que incluso se ha contrapuesto la equidad y la calidad. Si se pide calidad, entonces no se podrá exigir equidad, porque en tal caso los alumnos deberán sortear procesos de selección. Por otra parte, si se pide equidad, entonces no se puede exigir calidad, dado que el establecimiento estará abierto a todo tipo de estudiantes, especialmente a los más pobres y, en consecuencia, a los que las pruebas estandarizadas como el SIMCE y la PSU discriminan con mayor dureza. De este modo, la segregación se profundiza y termina por ser uno de los grandes problemas estructurales del sistema educativo. Una muestra de ello es que, desde el año 2006 en adelante, se ha producido un enorme tránsito de estudiantes provenientes del sector público al sector particular subvencionado, especialmente al que tiene copago de menor valor, y que, lamentablemente, tampoco tiene calidad. En la actualidad, sólo un tercio de los escolares del país asisten a escuelas públicas.

Estandarización de la educación superior: la formación de profesores

El fenómeno de la estandarización del sistema educativo chileno comenzó en el año 1987 con el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), traducido a la aplicación de una prueba estandarizada que incluía Lenguaje y Matemáticas, posteriormente Ciencias y, en los últimos años, Inglés y Educación Física. Paulatinamente, además, se ha estado aplicando cada vez más a niveles educativos, comienza por 2° Año Básico y termina en 2° año de educación media. El resto de la enseñanza se tensa por la Prueba de Selección Universitaria (PSU), que discrimina a los alumnos para ingresar a las Universidades del Consejo de Rectores y algunas privadas con cierta trayectoria, que voluntariamente accedieron a suscribir esta modalidad de ingreso. De este modo, durante el 3° y 4° año de secundaria los Liceos y Colegios (municipales, Liceos de ETP, colegios particulares subvencionados y particulares pagados) dedican grandes esfuerzos, tiempo y recursos humanos en preparar a sus alumnos para la prueba aludida.

Lo anterior redundará nuevamente en un adelgazamiento del currículo y en una enajenación de los actores del proceso educativo. Ni los estudiantes aprenden lo que deben y quieren aprender, ni los profesores enseñan los que deben y quieren enseñar. No hay opciones posibles. La finalidad del proceso educativo integral (formar personas para que se realicen y le otorguen sentido a la vida para ser felices) queda relegada a un tercer o cuarto plano. Los mismos estudiantes, ya colonizados por el sistema, tienden a rechazar o, al menos, a resistir las enseñanzas de contenidos que no tengan relación directa con el SIMCE y la PSU. Y el resto se somete a las reglas del sistema a regañadientes, o sencillamente los asume con rebeldía, a sabiendas que en este sistema no tienen ninguna posibilidad de éxito. Esta rebeldía termina marginándolos del sistema y los destina a una vida subasalariada, tal como ya lo demostró Paul Willis¹² en su famosa etnografía sobre la vida de los estudiantes del barrio de Hammertown.

Pero no basta lo anterior; en los últimos años se ha instalado otra prueba estandarizada para quienes egresan de la carrera de Pedagogía (general o de especialidad en alguna disciplina), denominada INICIA. Las universidades se ven en la obligación de acreditar a sus egresados, primero voluntariamente y, a partir de 2013, en forma obligatoria. Dado que la calidad del egresado se mide en esta prueba, o en el ingreso vía PSU, se espera que, de seguir aplicándose del modo actual, se producirá el mismo efecto de la enseñanza regular: el adelgazamiento curricular y el polo de atracción de la enseñanza se desplazará inevitablemente hacia los estándares puestos por la misma prueba que, por otra parte, sólo mide contenidos cognitivos.

En el intento por “atraer a los mejores”, el denominado “Proyecto de indicaciones sustitutivas a la Carrera Docente”, enviado en septiembre del año 2013 al Parlamento por el presidente Sebastián Piñera, contiene todos los elementos para configurar un efecto perverso y dañino para la formación universitaria y para los egresados de la misma, que provoca una sobre-elitización de la educación superior, con la segregación consiguiente. El proyecto fue aprobado en la Cámara de Diputados y en casi su

¹² Willis, *op. cit.*

totalidad por el Senado, pero debe pasar por otras discusiones antes de ser aprobado definitivamente, lo que se espera que no se produzca. Con ello se terminaría por destruir en gran parte la autonomía universitaria.

No obstante, e independientemente de lo que pase con el proyecto, es interesante su análisis, pues muestra una concepción de educación que dista mucho de la que los formadores de profesores piensan y valoran. Lo que plantea este proyecto, y sus efectos dañinos para la formación de profesores, ya lo advirtió la investigadora de la Universidad de Chile, Jacqueline Gysling,¹³ los especialistas en Estados Unidos, Fernández y Salinas en 2014, y el mismo Colegio de Profesores de Chile. Ahora se suman a aquellos los estudiantes secundarios y universitarios, y es probable que se convierta en una de las demandas del movimiento estudiantil en los próximos meses. En resumen, y en lo específico, se trata de lo siguiente:

I. Los egresados de pedagogía deben rendir (no aprobar) obligatoriamente un Examen de Conocimiento y Habilidades Docentes para ejercer en el sistema subvencionado.

II. Se exige también haber estudiado en una institución y en una carrera acreditada y cumplir con alguno de los siguientes requisitos:

- Haber obtenido 550 puntos en la PSU.
- Haber obtenido 500 puntos en la PSU y un promedio de calificaciones en la enseñanza media o secundaria (NEM) que se ubica en el 30% superior del establecimiento.

III. Haber obtenido un NEM ubicado en 15% superior del establecimiento.

IV. Calificación satisfactoria en el Examen.

V. Los que obtuvieron puntajes superiores en la PSU, pueden eventualmente reprobar INICIA, pero seguirán ejerciendo profesionalmente. No ocurrirá lo mismo con aquellos estudiantes con un puntaje PSU menor a 500 puntos, los cuales deben aprobar INICIA para seguir ejerciendo profesionalmente.

De lo anterior se desprenden varias consecuencias lógicas, a saber:

¹³ Jacqueline Gysling, Entrevista, en *Revista Educación*, Santiago, octubre de 2013.

- a) Se sigue considerando en forma decisiva los puntajes de la PSU, con lo cual la formación universitaria de cinco años queda relegada a un segundo plano.
- b) Es lógico preguntarse de qué ha valido estudiar en una carrera y en una institución acreditada, si lo que importa más es el puntaje de acceso a la Universidad, el que, además, muchos investigadores consideran retrógrado y segregador.
- c) Profundiza la alta segmentación del sistema educativo, debido a que, lamentablemente, los mejores puntajes de la PSU coinciden con los estratos más acomodados de la población chilena.
- d) Y, por último, se ha verificado que los mejores egresados de pedagogía van a colegios particulares, y los demás van al sector municipal (público) o particular subvencionado. Si esto es cierto, la prueba INICIA profundizará también la segregación profesional.

*Reproducción, resistencia y correspondencia:
las teorías clásicas en el Chile actual*

En el año 2007, uno de los autores de este análisis publicó un artículo en una revista europea, donde se realizaba un estudio longitudinal del comportamiento del rendimiento académico de una generación de estudiantes en las pruebas estandarizadas SIMCE (en 2° Año Medio) y PSU dos años más tarde.¹⁴ Los resultados mostraron que los peores rendimientos fueron de los estudiantes más pobres, y los mejores, de los niños y jóvenes de colegio particulares socioeconómicamente altos. En esa ocasión este fenómeno se explicaba desde las ya clásicas teorías reproduccionistas de las décadas de los años sesenta y setenta.

En 1970 los autores Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron lanzaron el libro titulado *La reproducción*. En ella intentaban probar que una de las claves de la transmisión de la cultura se realiza en la escuela, casi independientemente de otro tipo de variables que no sean las propiamente

¹⁴ V. San Martín, “¿Pueden educarse los pobres con calidad en Chile?”, en *Revista Miscelánea Comillas*, núm. 174, 2007.

estructurales y sociológicas. En el proceso de construcción de la teoría de la reproducción existen dos hitos fundamentales. El primero tiene relación con la obra de Bourdieu y Passeron, ya mencionada, que establece las bases del estudio de la transmisión cultural en lo que atañe a lo que ellos llaman el *sistema de enseñanza*. El segundo lo constituyen los estudios de Basil Bernstein,¹⁵ de la Universidad de Londres, referidos a los códigos socioeducativos, a la *pedagogía invisible* y al *currículo oculto*. Toda esta producción teórica se desarrolla en un contexto de lucha por la igualdad y calidad de los sistemas educativos europeos y norteamericano.

En el caso de Chile hemos encontrado muy pocas interpretaciones que permitan dar una explicación macro social de los hechos, que la realidad educativa muestra en sus características fundamentales. Esto se debe a que casi todas las teorizaciones actuales del tema educativo provienen del ámbito económico liberal, y de una interpretación instrumental de la relación entre la escuela y el sistema productivo.

Al utilizar de manera aleatoria elementos que provienen tanto de Bourdieu y Passeron¹⁶ como de Bernstein¹⁷ y Willis,¹⁸ centramos nuestro análisis en tres ejes fundamentales de la teoría de la reproducción, a saber: primero, *el capital cultural en relación con el éxito académico*; segundo, *la transmisión de la cultura*; y, en tercer lugar, *el factor discriminatorio y selectivo del sistema educativo*.

¹⁵ La principal obra de Bernstein es *Class, Codes and Control*, edición revisada, Londres, R.K.P., 1974. El profesor Bernstein dictó una serie de conferencias en Santiago de Chile en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) a fines de los años 1985 y 1986. Esas conferencias fueron compendiadas y editadas bajo la responsabilidad de Cox en un libro titulado *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Santiago, CIDE, 1988. En esos años Bernstein se desempeñaba como profesor de sociología de la educación y Director de la Unidad de Investigación Sociológica del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Del compendio citado extraemos los principales elementos teóricos de nuestro análisis.

¹⁶ Bourdieu y Passeron, *op. cit.*

¹⁷ Bernstein, *op. cit.*

¹⁸ Willis, *op. cit.*

1. El capital cultural en relación con el éxito académico

Serpentín: Cuando yo dirijo mi pensamiento hacia usted, éste se refleja en su espíritu en la medida en que encuentra en él ideas correspondientes y palabras adecuadas. Mi pensamiento se expresa en palabras, en palabras que usted parece entender [...].

Barnstaple: Y por esto a veces, por ejemplo [...] cuando usted se eleva hasta ideas de las que nuestros espíritus ni tan solo sospechan su existencia, no entendemos nada.¹⁹

El párrafo reproducido anteriormente devela la existencia de lenguajes compartidos o no compartidos como *sistemas de categorías*, que permiten la interpretación y procesamiento de contenidos y estructuras (lingüísticas) relativamente complejas. En la misma proporción en que éstas han sido más o menos desarrolladas por la familia y *se acercan o alejan del lenguaje escolar* (formal), el éxito académico será mayor o menor.

¿Cómo se explica esto? A través de una serie de estudios empíricos longitudinales realizados a lo largo de diez años en Francia, los autores obtuvieron resultados que demostraban, primero, que a menor capital lingüístico (medido en origen socioeconómico y origen geográfico) de los estudiantes, mayor era el grado de rigor en la selección (universitaria) que sufrían; segundo, que a menor capital cultural, menores eran sus posibilidades de acceso a la Universidad; y, tercero, que también dependía del factor aludido la adquisición de competencias lingüísticas superiores de los estudiantes.

La explicación anterior coincide, entonces, con los resultados que asocian los datos que muestran la desigualdad con el origen socio-familiar. Pero no sólo eso: también sería coherente con la perspectiva que asocia los sistemas de enseñanza tradicional con la rigurosa selectividad, que ésta ejerce sobre los estudiantes provenientes de las clases sociales más bajas, asunto que veremos más adelante.

Las estadísticas de calidad de la educación en el caso de Chile demuestran la misma tendencia, abarcan no sólo las competencias lingüís-

¹⁹ H. G. Wells, *Mr. Barnstaple entre los hombres-Dios*, citado en San Martín, *op. cit.*

ticas (estudiada por Bourdieu y Passeron), sino también las de razonamiento lógico-matemático. Por lo tanto, el fenómeno parece comprender más ámbitos que los estudiados por los autores analizados. Y, desde todo punto de vista, se relaciona con el lenguaje académico-escolar versus la distancia, como hemos dicho, del ámbito socio familiar con aquél.

2. La transmisión de la cultura

Habitualmente se considera al sistema educativo y al sistema de enseñanza como factores socialmente autónomos y autorregulados, de modo que, lejos de incidir internamente en las relaciones sociales, actúa externamente a ellas con el fin de *compensar* sus vacíos cognoscitivos. Las teorías economicistas actuales sobre el capital cultural asocian elementos educativos como factores que influirán externamente, y de modo necesario y casi automático, en la movilidad social y en la mejora de las condiciones socioeconómicas de las personas. Ciertamente estas perspectivas teóricas, o no analizan cuidadosamente la potencialidad intrínseca del sistema educativo, o saben que éste es un reproductor privilegiado de las relaciones entre clases sociales, pero lo ocultan y/o deliberadamente son indiferentes frente a él. Me parece que eso se hace en las argumentaciones actuales que asocian el *capital cultural* (en cuanto diferencia de grupo sociofamiliar) con el *capital productivo* (en cuanto cualificación del trabajo) y hasta con el *capital económico* (en cuanto movilidad social). Tal vez es éste el equívoco más importante de los actuales sistemas educativos y de enseñanza.

En esta perspectiva *extrínsecista* y *tecnicista* de la educación y del consecuente sistema de enseñanza, la escuela aparece claramente concebida como *distribuidora de un conocimiento compensatorio*, es decir, la escuela *compensa* las deficiencias de la educación recibida por el niño en el seno de la familia. La crítica al concepto mismo de *educación compensatoria* ha sido también un tema largamente discutido y analizado en la sociología de la educación. Bernstein²⁰ resitúa esta discusión en el

²⁰ Bernstein, *op. cit.*

marco de la teoría sociológica de la transmisión cultural, al decir que “el concepto de *educación compensatoria* contribuye a distraer la atención de la organización interna y del contexto educativo de la escuela para dirigirla hacia las familias y hacia los niños. Este concepto implica que algo le falta a la familia y, en consecuencia, al niño, incapaz entonces de obtener provecho de la escolarización”.

En la misma línea extrínsecista situamos la tendencia, cada vez más extendida, de los actuales sistemas educativos (especialmente el de Chile) que plantea que, en todos los niveles escolares y superiores, la educación tendría como contenido fundamental hacer posible la *adquisición de competencias prácticas* a lo largo de la vida. Este tipo de instrucción permitiría a las personas adquirir provecho de sus años de escolaridad y de su formación profesional, con fines netamente transitivos e instrumentales, es decir, en desempeños *que se agotan en la acción*, pero que no son útiles para catalizar una reflexión permanente sobre la importancia de la formación integral de la persona, y del sentido de la vida personal y social. A este tipo de pensamiento educativo, Bernstein opone la necesaria pregunta sistemática “por las condiciones y los contextos del medio educativo [...]”. Se fijan criterios de éxito, que son los de la escuela, y después se miden las aptitudes de los diferentes grupos sociales para satisfacer dichos criterios”.²¹

Naturalmente, el párrafo anterior transparenta mejor el modo como el sistema de enseñanza prolonga las relaciones culturales, crea la opinión de que el sistema escolar tiene una relación *ex post facto* con las familias, de modo que, al no interferir en las relaciones sociales internas, se legitima a sí mismo de modo mecánico y *de becho*. Otro tanto habría que decir, por otra parte, del *tipo de cultura* que el sistema escolar prolonga. Uno de los autores que abunda en este análisis crítico es Paul Willis,²² quien llega a la conclusión de que “la escuela es una institución de clases medias”. Por lo tanto, el aporte de la escuela a los pobres es casi nulo. Es más, la escuela

²¹ *Loc. cit.*

²² *Loc. cit.*

es, según Willis, la reproductora de la pobreza,²³ no la solución para ella. La escuela no es el remedio a la desigualdad, sino su principal causante. Antes de Willis, en Estados Unidos, el famoso Informe Coleman²⁴ ya había hecho historia en este sentido. Dicho trabajo llegaba también a una conclusión parecida a la de Willis, en el sentido de que la escuela reproduce el ordenamiento social existente, sin alterarlo, e incluso reforzándolo.

En consecuencia, y en nuestra opinión, en lugar de pensar la educación en términos compensatorios, se trataría de ver cómo articular un control social consciente a partir de la integración de la familia en la escuela, acercando el *sistema escolar* a aquélla, e *incluyendo* a la comunidad y a la familia en un marco educativo formalmente flexible, dinámico e integrador.

3. El factor discriminatorio y selectivo del sistema educativo

En las ocasiones en las que se analizan los resultados obtenidos por los estudiantes más pobres en las pruebas estandarizadas (llámese SIMCE o PSU), suelen escucharse frenéticos discursos acerca de la mala calidad de la educación, de la falta de preparación de los profesores, de la responsabilidad que recae en las instituciones formadoras de maestros, de la falta de inversión en educación, de que las leyes que regulan el sistema son débiles e insuficientes, del ineficaz papel de la empresa privada, de la incapacidad de las familias para educar o ayudar a educar a sus hijos, y un largo etc., de protestas y críticas. Es un ciclo anual de recriminaciones mutuas que permanece lo que dura el proceso de aplicación de las pruebas y el impacto del conocimiento de estos resultados. La conclusión menos habitual a la que llegan todos los analistas es la mala calidad de la educación, provocada por un sistema de enseñanza dañado por problemas estructurales.

²³ Existe abundante material de referencia para Paul Willis. No obstante, nos limitamos a citar el texto fundamental del autor *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera encuentran trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal, 1978.

²⁴ James Coleman, *Equality of educational opportunity*, Washington, Government Printing Office, 1966.

En efecto, es muy poco frecuente oír alguna opinión que esté en la línea de lo que, creemos, es lo más lógico: el sistema educativo está diseñado *para discriminar*, o, en otras palabras, para seleccionar a los mejores. De modo que, mientras más selectivo es el sistema, *mejor está diseñado y mejor cumple su función social*. Esto, que parece ser una visión absolutamente *determinista* de lo que ocurre con la educación, especialmente en Chile, es una explicación plausible desde el punto de vista sociológico y práctico (incluso más que el teórico). De modo que estamos ante uno de los dilemas más cruciales para el sistema educativo y, en general, para las políticas educativas: no hay posibilidad alguna de *neutralidad* en el sistema de enseñanza, si analizamos la función social (o, como lo llaman algunos, el darwinismo social) que se le asigna, pero que, simultáneamente, se le oculta para facilitar su legitimación. “Un bajo rendimiento escolar puede ocultar (y oculta, de hecho) un alto rendimiento social del sistema de enseñanza”.²⁵

Si se acepta la conclusión anterior, aceptaríamos también que cualquier intento *estructural* de diseñar un sistema educativo, o, incluso, de mejorarlo, estaría determinado por la tendencia y capacidad interna de la estructura social de permanecer igual a sí misma, que favorece con ello los sistemas de exclusión, o si, por el contrario, se pueden producir reformas estructurales que permitan un cambio educativo global de mediano y largo plazo. Es lo que está por verse con la próxima reforma educativa propuesta por el gobierno de la presidenta Bachelet.

LAS DEMANDAS ACTUALES DEL MUNDO ACADÉMICO Y ESTUDIANTIL

Las principales demandas que deberá enfrentar el nuevo gobierno por parte de los estudiantes de secundaria y universitarios serán respondidas en parte por la reforma que se está proponiendo. La siguiente lista concentra los puntos más importantes de dichas demandas.

²⁵ Rafael Jerez Mir, *Sociología de la Educación. Guía didáctica y textos fundamentales*, Madrid, Consejo de Universidades, 1990.

Una educación pública de calidad

La educación pública en Chile corresponde a la educación municipalizada desde el año 1981. Allí es donde estudia la población más vulnerable del país, pues está abierta para todos, al menos hasta el 6° año de educación básica, donde es permitida la selección de alumnos sólo para los denominados “Escuelas o Liceos emblemáticos”, o que han obtenido históricamente mejores resultados en las pruebas y test. Aunque ha habido múltiples intentos de mejorar su calidad, casi todos ellos han redundado en fracasos sucesivos o han caído en lo que se ha pretendido evitar: en la selección de alumnos (como es el caso de los liceos de excelencia), en la segregación (liceos para todos, de baja calidad, donde estudian los alumnos de un mismo nivel socioeconómico y cultural) y en el fracaso de las reformas curriculares y de las prácticas pedagógicas. Ninguna reforma hasta ahora ha tocado el verdadero sustrato del problema, el que ya hemos delineado en las páginas anteriores.

La calidad en la educación pública es una demanda antigua, pero difícil de lograr en el estado actual de cosas. Será un cambio gradual si se modifican las estructuras, puesto que la integración de una sociedad se refleja en el tipo de escuelas que existen y en el sistema educativo en general, no al revés. Se necesita democratizar no sólo la educación, sino también la cultura y la formación para toda la vida, y que todas las personas tengan acceso a ella. Para eso hará falta algo más que una reforma curricular de la educación regular: debe ser un cambio social más profundo. La sociedad chilena debe caminar hacia la inclusión y la integración, y para ello debe ser menos clasista, elitista y segregadora. Y un cambio de esta envergadura no es fácil de lograr en un breve lapso de tiempo.

Reforma de Consejos Escolares y Cogobierno

Se puede discutir la legitimidad de esta demanda, dado que la educación regular contiene elementos profesionales y técnicos difíciles de ser sometidos a cualquier tipo de asambleísmo. Pero hay una explicación para esta demanda, y es la escasa participación que los estudiantes y sus familias

logran tener en la educación y en las instituciones que la imparten. La sociedad chilena en su conjunto se ha empoderado en muchos ámbitos de las decisiones públicas, y eso es un efecto esperable de una democracia sana. Habrá que buscar un benéfico equilibrio entre la participación debida y ganada por la gente, y los medios técnicos para lograr las mejoras necesarias en el sistema educativo.

No a la estandarización de la formación inicial docente

Esta demanda se refiere a la prueba estandarizada denominada INICIA, de la cual se habló antes. Con las indicaciones de sustitución, la prueba se convertirá en un zapato chino para el currículo de formación inicial docente, pues producirá el mismo efecto de otras pruebas estandarizadas como el SIMCE y la PSU: es el efecto “tubo”, a partir del cual las universidades pierden gran parte de su autonomía y libertad académica. Esta demanda está apoyada fundamentalmente por el Colegio de Profesores de Chile, pues su aplicación del modo como se está proponiendo entorpecerá aún más la carrera docente

Término al lucro en colegios particulares

Se ha dicho mucho sobre acabar con la práctica de lucrar con el dinero del Estado en la educación: esto es, la subvención estatal a colegios particulares que buscan beneficiarse, ya sea con o sin copago (un arancel mensual que deben costear las familias). Eso está incluido en la reforma prometida por el gobierno de la presidenta Bachelet. Pero se habla poco de la ganancia en los colegios particulares, aquellos que no reciben financiamiento estatal sino sólo de las familias. Al contrario de lo que ocurre en países desarrollados, los colegios o escuelas particulares en Chile concentran a las clases con mayores ingresos y los mejores rendimientos académicos en las pruebas estandarizadas. Si bien se ha comprobado que esta modalidad educativa tampoco es de una calidad muy elevada respecto del contexto de la OCDE, sí es cierto que es muchísimo mayor que las escuelas y cole-

gios de otras dependencias (municipales y particulares subvencionadas). Esta demanda se dirige al centro de la elitización y clasismo de la educación, y sería una medida para hacer un sistema menos segregacionista que el actual.

Otras: desmunicipalización de la educación pública, cambios en los sistemas de medición de la enseñanza y Tarjeta Nacional Estudiantil vigente los 12 meses del año.

Ya hemos analizado estos problemas más arriba (crear organismos gubernamentales de carácter técnico para la administración educacional, y cambiar o suprimir las pruebas estandarizadas). Estas demandas se harán presentes nuevamente en las movilizaciones estudiantiles y en las mesas de diálogo del gobierno y los estudiantes.

LA REFORMA PROMETIDA POR EL GOBIERNO DE LA PRESIDENTA BACHELET

El recién asumido gobierno de la presidenta Bachelet²⁶ prometió una reforma educativa que se financiará con una reforma tributaria, la que fue fuertemente cuestionada por el empresariado más poderoso del país. Dicha reforma educativa está compuesta, básicamente, por los siguientes aspectos: la eliminación del copago para la educación particular subvencionada, el avance gradual de la gratuidad en la educación superior y universitaria, el aumento de las subvenciones escolares (*vouchers*), más jardines infantiles, creación de instituciones técnicas descentralizadas en reemplazo de las municipalidades como administradoras de la educación pública y la supresión de las subvenciones escolares a colegios que buscan el lucro. Esto desarrollamos brevemente más adelante.

²⁶ Programa de Gobierno, 2013, p. 16.

Eliminación del cofinanciamiento

También el tema fue tratado anteriormente. Se trata de eliminar el copago que hacen las familias a los colegios particulares subvencionados, lo que aumenta la contribución escolar. Debido a que también se pretende eliminar la ayuda estatal a los colegios que buscan sólo beneficiarse, puede afectar el financiamiento de muchos establecimientos educacionales en Chile, o al menos los obligará a redefinir sus prioridades. También es una medida antisegregación que parece pertinente.

Gratuidad gradual de la Educación Superior

El financiamiento de los aranceles universitarios viene siendo un problema recurrente en los diálogos y protestas estudiantiles de los últimos años. Las universidades en Chile son demasiado caras y obligan a los estudiantes y a sus familias a contraer deudas en el sistema público (CAE) o bancario directamente (en el caso de los créditos CORFO). También hay quienes recurren a créditos bancarios de consumo corriente. Las tasas de interés son altas y el endeudamiento afecta a las familias y a los profesionales egresados 10, 15 y hasta cerca de 20 años después de ejercer su profesión. La gratuidad pretende precisamente abrir el acceso a quienes, aun teniendo créditos, deben solventar sus estudios a un costo mucho mayor del ya caro arancel universitario, que incluye un arancel de referencia y un diferencial que es determinado por cada universidad. La gratuidad sólo incluiría los aranceles de referencia, pero provocó un fuerte debate entre las universidades públicas estatales, públicas privadas (ambos grupos pertenecientes al denominado Consejo de Rectores, CRUCH) y privadas acreditadas (el total de los tres grupos asciende a 59 universidades).

El problema radica básicamente en la consideración de la justicia de la medida. Se piensa que si una familia puede solventar los estudios de sus hijos, lo justo es que lo haga, con el fin de liberar esos recursos para quienes efectivamente lo necesitan. El tema de la gratuidad universal debe considerar la gradualidad en estos casos, y la distribución equitativa y de acuerdo

con los fines (sin lucro) de las ayudas a los distintos tipos de universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica existentes en el país.

Aumento de la subvención escolar

La única forma de eliminar el copago en el caso de la educación particular subvencionada es incrementar la unidad de ayuda escolar. Y elevar la calidad de la educación pública gratuita también requiere nuevos recursos y, seguramente, una política laboral distinta para los profesionales de la educación, lo cual demandará más fondos. El incremento de la contribución se haría sólo en el caso de colegios que no tengan fines de lucro. Sin embargo, queda pendiente si el subsidio se hará a la oferta o a la demanda, de modo de incentivar adecuadamente la búsqueda de la excelencia académica, un tema que deberá determinar la autoridad en su momento. Pero también se debe estudiar el aumento de la subvención a la educación pública, que es la que más necesita de la ayuda del Estado, pues atiende a la población más necesitada y vulnerable del país. Hasta ahora estos recursos de subvención se han realizado vía concursos o índices de vulnerabilidad de las escuelas y liceos municipales (públicos). Este criterio no debería seguir aplicándose a la educación pública, y evitar así también uno de los factores segregacionistas del sistema.

Nuevos cupos en jardines infantiles

Una medida socioeducativa es garantizar la educación preescolar, que desde el año 2013 es obligatoria en Chile, crear nuevos centros de atención parvularia y ampliar los existentes. Con ello se resuelve el problema social de las mujeres que trabajan, pero, además, se puede intervenir en el proceso de formación de los niños desde antes de su ingreso a la educación básica. Una medida derivada de esto será la oferta e implementación de políticas de perfeccionamiento profesional para las educadoras de párvulos y para el resto del personal técnico a su cargo, como también la mejora de la infraestructura y la gestión de estos centros.

Reemplazo de la administración municipal por entes gubernamentales descentralizados

Ésta es una vieja aspiración del movimiento estudiantil chileno, porque incluye la desmunicipalización de la educación. Se considera (por parte de profesores, estudiantes y familias) que las municipalidades no tienen los recursos humanos, técnicos y materiales para absorber con éxito los múltiples desafíos que involucra la administración de los liceos y escuelas a su cargo. Se opina, además, que, con la habitual falta de recursos de los municipios, se produce una desviación de los medios financieros destinados a la educación. Existen dos percepciones más profundas. La primera tiene que ver con la excesiva politización que afecta a las autoridades municipales, lo cual impacta en la elección de personas no siempre idóneas para los cargos directivos, y la doble regulación que las municipalidades deben enfrentar en el tema educativo: la propia de un ente estatal autónomo, y la proveniente de las instituciones educativas dependientes de los ministerios de Educación, de Hacienda y de otras reparticiones públicas. Todo ello hace que la administración municipal de la educación sea poco eficiente y de mala calidad. Las entidades gubernamentales autónomas y descentralizadas dependerían directamente del Ministerio de Educación.

Subvención sólo a colegios sin fin de lucro

Se tiene el propósito de evitar el lucro en la educación con dinero fiscal. Aunque no se llega a la fiscalización del dinero de los colegios particulares, es un avance contra la demanda de poner fin a este beneficio. Esto puede favorecer a la enseñanza pública, la que puede recuperar parte de la matrícula perdida y elevar su calidad extendiendo sus servicios a las familias. Esto último es de vital importancia para disminuir las desigualdades asociadas al capital cultural y de oportunidades educativas para todos.

Creación de Centro de Formación Técnica vinculados a universidades y regiones, focalizados en las zonas en que se ubiquen

Chile tiene un serio problema con la formación técnica. La que existe es de baja calidad y la más accesible y de mejor formación se concentra en Centros de Formación Técnica, que son privados y que no están focalizados en la productividad potencial de cada zona del país, sino en la de formaciones demandadas, pero poco pertinentes. La mayoría de las familias cree que el futuro de sus hijos está en la universidad, no en la formación técnica. Menos aún en la Enseñanza Técnica Profesional que se da en los Liceos industriales o politécnicos. A ese ritmo, Chile tendrá muchos profesionales de nivel superior, pero pocos técnicos de nivel medio, y eso provocará una escasez de mano de obra calificada, un encarecimiento de la misma y falta de servicios y desarrollo tecnológico. La pertinencia de la formación técnica es, por tanto, urgente. Esta medida de la reforma puede paliar en parte esa emergencia.

CONCLUSIONES

Todo lo dicho configura un contexto de acciones urgentes y complejas para la educación chilena. No obstante, esta reforma enfrentará duras críticas (ya las está teniendo) y un amplio sector de detractores. Las dificultades pueden provenir incluso del mismo ámbito educativo que se quiere mejorar (profesores y estudiantes). Hasta ahora, las reformas curriculares de los años noventa fracasaron en las aulas, puesto que fueron diseñadas sin tener en consideración a los actores (familias, estudiantes y, sobre todo, a los maestros). Esta vez es probable que las principales críticas surjan del sector privado, especialmente de los grupos de interés que hasta ahora se han servido de la educación regular y superior para su propio beneficio.

Otra dificultad provendrá de la tecnocracia educativa instalada desde hace décadas en los ministerios relacionados con la educación. Si bien

se han propuesto soluciones desde esta óptica, éstas han demostrado su inutilidad de forma evidente, al no lograr revertir la mala calidad de la educación y al no complementarla con la equidad y la igualdad de oportunidades. Es de esperar que ahora se preste atención a la otra cara de la moneda: a los especialistas en educación propiamente tales, y a los educadores mismos.

Estos grupos de detractores se unen a una ya difícil desactivación de una educación modelada de acuerdo con criterios de mercado. Una reforma estructural de la educación en Chile es muy difícil. El título de este artículo lo ilustra: el sistema educativo chileno es una bomba de tiempo. El problema es saber por dónde se comienza a desactivarla (que se expresa en la pregunta “¿cuál cable primero?”) y cuáles medidas se ponen en marcha para superar las resistencias y los vacíos que se producirán con esta desactivación. Sea como sea, la reforma debe incluir a los educadores. Una reforma que no cuente con la participación de aquellos que están en las escuelas y liceos estará siempre condenada al fracaso.

Recibido: 23 de diciembre, 2014.

Aceptado: 6 de marzo, 2015.

