

Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional

Docencia

ISSN 0718-4212

Año XVI, Santiago de Chile, diciembre 2011

45

COLEGIO DE
PROFESORES
DE CHILE A.G.



Financiamiento de la Educación

Reconstruir el Sistema Nacional de Educación Pública

Manuel Riesco – Francisco Durán

Término al Financiamiento Compartido

Juan Pablo Valenzuela

El debate del Lucro

Federico Huneus

Segregación Escolar

E. Treviño, F. Salazar y F. Donoso

¿Qué escuela financiar?

Luis Astorga

Autoridad Pedagógica en sectores de pobreza

G. Zamora – A. M. Zerón

“Falta una entidad de apoyo a las pedagogías”

Entrevista a Beatrice Ávalos

Erika Himmel König

Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2011

Profesora de Estado en Matemática por el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, Master of Arts en Medición y Evaluación en Psicología y Educación de la Universidad de Columbia (Estados Unidos).

Su trayectoria está marcada por su aporte fundacional en el desarrollo de la evaluación educativa en nuestro país. Asimismo posee una larga trayectoria como docente universitaria en la Universidad de Chile, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

“Las pruebas dan solo una parte de la historia, la parte que las personas son capaces de reproducir en un momento dado frente a unas preguntas dadas. Pero mucho más importante es que una persona sea capaz de darse cuenta de qué información maneja y cómo la organiza. Y la que no maneja, cómo y dónde la busca”.

“Como calidad métrica el Simce es excelente. Ahora, como uso, el Simce es pésimo. Siendo parte del equipo que gestó el Simce y antes el PER, nosotros lo hicimos con una intención bien definida: proporcionar información externa principalmente a los profesores y directores, para que tuvieran un elemento más para identificar sus fortalezas y sus debilidades. (...). Es una forma de proporcionar información y punto. No es calidad de la educación. (...) Nunca estuvo en la mente de nosotros hacer rankings de escuelas”.



Docencia

Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional

Santiago de Chile Año XVI
N° 45, diciembre 2011

ISSN 0718-4212

Director

Jaime Gajardo Orellana

Subdirector

Bárbara Figueroa S.

Consejo Editor

Sergio Gajardo C.

Juan Soto S.

Hugo Miranda Y.

Director Ejecutivo

Guillermo Scherping V.

Editores

Nicolás Cataldo A.

Consuelo Hayden G.

Sebastián Núñez M.

Verónica Vives C.

Diseño y Diagramación

Giampiero Zunino D.

Ilustraciones

July Macuada G.

Impresión

Salesianos Impresores S.A.

Todos los artículos firmados no necesariamente reflejan o representan el pensamiento del Colegio de Profesores de Chile A.G., siendo de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Colegio de Profesores de Chile A.G.
Moneda 2394, Santiago
Fono: 470 4206
Fax: 470 4281

www.colegiodeprofesores.cl

docencia@colegiodeprofesores.cl

Índice

EDITORIAL 02

POLÍTICA EDUCATIVA

Reconstruir el Sistema Nacional de Educación Pública en todos sus niveles: una tarea posible y necesaria.
Manuel Riesco Larraín, Francisco Durán del Fierro 04

Eliminación del Financiamiento Compartido: La gratuidad como un derecho y condición para la educación de calidad para todos.
Juan Pablo Valenzuela Barros 18

¿De qué se trata finalmente el debate del lucro?
Federico Huneus Lagos 25

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

¿Segregar o incluir?: esa no debería ser una pregunta en educación.
Ernesto Treviño Villarreal, Felipe Salazar Muñoz, Francisca Donoso Rivas 34

Financiamiento, educación y escuela: ¿qué se financia?
Luis Astorga Briceño 48

Escuela Libre Luchín: una experiencia de Educación Popular en el Chile actual.
Monitores Escuela Libre Luchín 59

PROFESIÓN DOCENTE

"Falta una entidad de apoyo y desarrollo referida a las pedagogías que esté en alguna institución estatal o semi-estatal". Entrevista a Beatrice Ávalos.
Equipo revista Docencia 68

Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza.
Guillermo Zamora Poblete, Ana María Zerón Rodríguez 73

VENTANA PEDAGÓGICA

Pedagogía de la Autonomía de Paulo Freire: Educando a través de la conciencia crítica.
Ana Riquelme Reyes 88

Construyendo sociedad: ¿Quién pone "orden" de cómo enseñar en Chile?
María José Troncoso Álvarez 92

MOVIMIENTO PEDAGÓGICO 95

BREVES DE EDUCACIÓN 96

A TRABAJAR EN EL AULA Reverso Contratapa

Editorial

Al cierre de la presente edición de revista *Docencia* el Gobierno entregó su propuesta de desmunicipalización de la educación pública sustentada en un fundamentalismo ideológico de mercado, con la que niega el establecimiento de un nuevo sistema de educación pública de carácter nacional. La propuesta insiste en concebir al sistema educativo como una suma de agencias a través de las cuales se mantiene la actual atomización y se renuncia a buscar colaboración educativo-pedagógica, mayor integración social e igualdad de oportunidades para los niños y jóvenes. Su concepción se asemeja a la de una cadena de agencias –tal como si se tratase de tiendas comerciales o farmacias– que, fieles a los mecanismos del mercado y motivados por el lucro, compiten entre sí y con los sectores privados por la captación de clientes (matrícula escolar).

La dirección de la propuesta sitúa al alcalde como la cabeza responsable, el que dirimirá cualquier diferencia existente en el seno del Consejo de Administración. Es decir, el sistema seguiría preso de los ciclos electorales, de la voluntad política de turno y del riesgo del clientelismo. Del Ministerio de Educación nada se dice con lo que se vislumbra que seguiría el Estado estableciendo igualdad de trato tanto a establecimientos públicos como particulares, desentendiéndose de la educación de su propiedad y consolidando un sistema nacional privado, con selección de estudiantes y promotor del lucro a partir de fondos públicos, en el que la educación de provisión estatal queda relegada a aquel sector de la población que no atiende la privada.

El presente proyecto da cuenta, además, de la colusión de intereses entre quienes ven a la educación

pública de calidad integral como una amenaza democratizadora y aquellos que se han apropiado de la llamada “industria educacional”, apostando a la selección y al lucro con financiamiento público como elementos centrales del sistema educativo.

La definición y asignación del financiamiento para la nueva administración del sistema escolar propuesta por el Gobierno seguiría realizándose de acuerdo a los parámetros impuestos por la dictadura militar: financiamiento vía subvención a la demanda –por asistencia promedio de alumno– para el sistema educativo tanto público como privado. Así, se definió como política asegurar la sola existencia de un servicio educativo y no el derecho a la educación que históricamente persiguió el sistema nacional a lo largo del siglo XX. Bajo esta lógica el financiamiento opera como el incentivo económico que busca la consolidación del mercado educativo y un estímulo para que los privados incurrieren en el negocio. Como podemos observar, la definición del financiamiento no es una cuestión meramente técnica, sino por sobre todo un problema político.

La municipalización ha operado en Chile como una forma de abandonar la responsabilidad del Estado y veladamente abrir paso a la privatización. Desmunicipalizar y mantener el financiamiento del sector público vía subvención es continuar destruyendo la educación pública. Por otra parte, enfrentar la búsqueda de equidad e igualdad de oportunidades desde discriminaciones positivas, como la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), significa insistir en una lógica con la cual se establece que la disputa por matrículas (para obtener más y mejor financiamiento), así como el

incentivo del lucro, constituyen elementos movilizados de equidad y calidad.

En vista al debate que continuará desarrollándose, esperamos que este nuevo número de revista *Docencia*, enfocado en las diversas problemáticas que suscita el tema del financiamiento, se transforme en un valioso instrumento para la reflexión y discusión, contando con que se orientará en relación con la discusión sobre institucionalidad, tema que ya abordamos en nuestra edición anterior, dando a conocer propuestas y diversidad de visiones respecto del rescate de la educación pública.

En atención a las problemáticas implicadas por el financiamiento, nuestros colaboradores, desde distintos puntos de vista, desarrollan temas como el endeudamiento, el lucro y la segregación, ahondando en las repercusiones que tienen tanto en cuestiones propiamente educativas como en la construcción democrática de la sociedad.

Así, en la sección Política Educativa, Manuel Riesco y Francisco Durán sugieren que una propuesta de nueva institucionalidad para la recuperación de la educación pública con calidad de enseñanza y aprendizajes, integración social e igualdad de oportunidades, requiere de un fondo especial de financiamiento, que considere presupuestos vinculados a costos reales de todo lo que implica educar. Dicha política de inversión pública resulta más humana a la vez que productiva, puesto que se vincula con el desarrollo democrático y económico del país en su conjunto. Sin embargo, tal como lo señala Federico Huneus en el documento que aquí publicamos, el lucro en la educación impide la realización de esta última pretensión, ya que se constituye como uno de los tantos mecanismos con que se provoca la segregación y desintegración social. Esta afirmación es refrendada por el artículo de Juan Pablo Valenzuela, en el que se muestra que la existencia del financiamiento compartido –fundamento del lucro con fondos públicos– impide la posibilidad de que las escuelas puedan acoger la diversidad social en sus aulas al negar la conceptualización de la educación como un derecho.

Por otra parte, ya en Reflexiones Pedagógicas, Ernesto Treviño, Felipe Salazar y Francisca Donoso nos advierten del fracaso de las políticas para disminuir la segregación escolar, como el financiamiento vía Ley SEP,

el que actúa de manera regresiva, ya que a partir de la clasificación de las escuelas de acuerdo a su desempeño se asignan más recursos a quienes tienen mayor logro y menos a quienes alcanzan un menor desempeño. Es también interesante el artículo que recoge la experiencia en educación popular desarrollada por la Escuela Libre Luchín por cuanto surge como una respuesta desde la propia comunidad a las agudas desigualdades económicas y sociales existentes en nuestro país, participación comunitaria que también podría ser propiciada desde el sistema educativo. En este mismo sentido, tal como lo desarrolla Luis Astorga en el presente número, este ideal podría realizarse siempre que se defina un financiamiento que permita a las escuelas transformarse en un espacio democrático y con arraigo en lo local desde el cual se provea una educación de calidad integral para todos.

En la sección Profesión Docente quisimos dar a conocer la visión de Beatrice Ávalos acerca de la necesidad de que el Estado asuma nuevamente un rol fundamental en la mejora de la formación docente, como la tuvo con el (Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente) (FFID), abruptamente interrumpido en el 2001. También incluimos un interesante estudio de Guillermo Zamora y Ana María Zerón, que analiza la noción de autoridad pedagógica en contextos de pobreza a partir de la propia visión de los profesores y estudiantes, destacando las diversas modulaciones que la autoridad adopta, así como su importancia dentro del quehacer docente.

Finalmente, en Ventana Pedagógica Ana Riquelme propone una interesante relación entre el pensamiento de Paulo Freire y el de Gabriela Mistral, relevando la importancia de cultivar la sensibilidad para propiciar una transformación social. Por su parte, María José Troncoso da cuenta del modo en que la clase dominante se mantiene en su posición de privilegio mediante la hegemonía cultural que ejerce por la determinación del qué, cómo y para qué enseñar en las escuelas chilenas.

Los invitamos a leer y reflexionar el presente número, que junto con el anterior, dedicado a nueva institucionalidad, se propone aportar nuevos elementos para la discusión sobre la educación pública en Chile, debate que, lejos de terminar, toma un nuevo giro con el reciente envío del proyecto del Gobierno sobre la desmunicipalización de nuestro sistema escolar.



Reconstruir el Sistema Nacional de Educación Pública en todos sus niveles:

Una tarea posible y necesaria

Manuel Riesco Larraín¹
Francisco Durán del Fierro²

El desmantelamiento del sistema nacional de educación pública tras el golpe militar de 1973 y su posterior privatización es la causa principal de su crisis actual. Redujo la matrícula general en relación a la población total, deterioró severamente la calidad de la educación y descargó sobre las familias la mitad del costo de la misma y casi el total en el nivel superior. Es imperioso terminar con una política que privilegia la privatización y reconstruir el sistema nacional de educación pública gratuita en todos sus niveles. Ello es posible y necesario.

1. Manuel Riesco es Licenciado en Ciencias de la Ingeniería, Ingeniero Civil Industrial y MA en Economía por la Universidad de Chile. Tiene estudios de Economía Política en el Instituto de Ciencias Sociales de la Academia de Ciencias de la URSS, en Moscú. Actualmente, vicepresidente del Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo (Cenda). Miembro del directorio de la Universidad de Valparaíso y Arcis y de la Fundación para la Superación de la Pobreza. Experto en políticas públicas y sociales, especialmente aquellas relacionadas con pensiones, educación, recursos naturales e integración latinoamericana.

2. Francisco Durán del Fierro estudió Sociología en la Universidad Arcis y tiene un diplomado en Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigador del Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo (Cenda) y secretario ejecutivo de la unidad de articulación y movilidad del Foro Aequalis de Educación Superior.



ESCUELA PÚBLICA



CHILE

C. Ripstein/Dial Offenders, M. Masella
Imp. E. Puga, Concepcion, Chile 1982.

Companys
GUSTAVO MÜNCHKREUTER
WBS
R. DIAZ LIRA
Victor Rovinsky A.

CA



"En 1981 se implementó un esquema de financiamiento inspirado por Milton Friedman, cuyo objetivo principal es debilitar los establecimientos públicos y subsidiar los privados. Dicho esquema ha sido mantenido hasta hoy en lo esencial, con la complicidad de los tecnócratas y algunos políticos democráticamente relacionados con los así llamados 'sostenedores' educativos privados".

ORIGEN DE LA CRISIS ACTUAL: EL DESMANTELAMIENTO DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Hacia 1973, el Estado de Chile matriculaba un 30% de su población total en establecimientos gratuitos y de reconocida buena calidad, pertenecientes al sistema nacional de educación pública en todos sus niveles. Constituyó uno de los principales logros históricos de la bien notable obra desarrollista de una sucesión de gobiernos de variados colores políticos, principalmente de aquellos que, a lo largo del medio siglo que va desde el 11 de septiembre de 1924 hasta el 11 de septiembre de 1973, transformaron de arriba abajo la sociedad chilena.

Al término de la dictadura de Pinochet, dicha proporción se había reducido al 25% considerando a todos los matriculados en establecimientos educacionales, públicos y privados, en todos los niveles. El 2009 alcanzó al 26% de los habitantes del país. Es decir, hay menos chilenas y chilenos de todas las edades estudiando hoy que hace cuarenta años, en proporción a la población total. Si paralelamente se ha logrado aumentar la cobertura en los distintos niveles educacionales, como proporción de las cohortes de edades correspondientes, ello se debe a que los jóvenes han reducido considerablemente su número en relación a la población. Incluso con la proliferación actual de instituciones privadas no se ha podido igualar el esfuerzo realizado a comienzos de los años setenta.

La dictadura ocupó y destruyó con saña el sistema nacional de educación pública, considerada una plaza estratégica del "enemigo interno". Azuzados por la vieja élite agraria

y sus vástagos, tras recuperar por mano ajena los privilegios que creyeron perdidos irremediablemente, lo culpaban de haber promovido los cambios políticos, al haber despertado al pueblo de la siesta secular de su vida campesina tradicional. Y no dejaban de tener razón.

La dictadura intervino colegios y universidades, cerró escuelas, departamentos y facultades, incluido el Instituto Pedagógico, y desfinanció el sistema. Al cabo de una década, había menos alumnos matriculados, especialmente en las universidades. Posteriormente, desmantelaron su estructura nacional desperdigando colegios y universidades por municipios y regiones.

En las décadas posteriores, los grandes rentistas —corporaciones mineras, hidroeléctricas, forestales, pesqueras y otras, aparte de monopolistas de todo tipo— lograron una hegemonía desproporcionada en la élite chilena. Ellos obtienen la mayor parte de sus ganancias de la renta de recursos naturales de los cuales se han apropiado sin pagar nada. En las economías emergentes más dinámicas, en cambio, los capitalistas obtienen las suyas de una fuerza de trabajo altamente calificada ocupada en la producción industrial de bienes y servicios. En Chile, la mitad de todas las inversiones realizadas en las últimas cuatro décadas se han concentrado en solo dos sectores, minería y generación eléctrica, que en conjunto ocupan menos del 1% de la fuerza de trabajo.

En definitiva, la fuerza de trabajo chilena importa poco a los grandes inversionistas. Ello explica los elevadísimos niveles de desocupación que han promediado más de un 8% desde el golpe militar. Sugiere, asimismo, una razón para que el país haya tolerado el continuo desmantelamiento a lo largo de cuatro décadas de su sistema nacional de educación pública, con grave perjuicio de la calificación de la fuerza de trabajo nacional.

UN SISTEMA DE FINANCIAMIENTO QUE DESFAVORECE A LA EDUCACIÓN PÚBLICA

En 1981 se implementó un esquema de financiamiento inspirado por Milton Friedman, cuyo objetivo principal es debilitar los establecimientos

públicos y subsidiar los privados. Dicho esquema ha sido mantenido hasta hoy en lo esencial, con la complicidad de los tecnócratas y algunos políticos democráticos estrechamente relacionados con los así llamados “sostenedores” educacionales privados. Esta palabreja bastante poco elegante pretende equiparar a los establecimientos educacionales públicos y privados. Asimismo, iguala entre estos últimos a los que son sin fines de lucro con aquellos que lo persiguen. Seguidamente, el Estado se obliga a tratar a todos los “sostenedores” por igual en todos los aspectos. Olvida de ese modo que es al propietario de los colegios públicos al que abandona a su suerte, al tiempo que estimula generosamente la inversión de propietarios privados en los suyos.

El esquema ha llegado al absurdo de que actualmente el Estado aporta más subsidios educacionales a algunos de estos, especialmente a aquellos que dependen de instituciones religiosas, que los que aporta a sus propios establecimientos. Ciertamente, no se trata de negar el apoyo público a instituciones educacionales particulares que, como las mencionadas, no tienen fines de lucro. El problema de la política actual no es que subsidie establecimientos privados. Su distorsión radica más bien en haber desmantelado el sistema público, cuyo engrandecimiento debería ser su objetivo principal. Peor aún, este ha sido deliberado: se argumenta que colegios y universidades públicas gratuitas y de buena calidad constituyen una “competencia desleal” para la industria de educación privada. El fomento de esta ha sido el verdadero norte durante las últimas décadas, y sigue siéndolo. Es por esta razón, precisamente, que el tema del lucro está en el centro del debate de la calidad. Quienes propugnan ponerle término no están equivocados.

UNA DESAFORTUNADA INVERSIÓN: EL “CAPITAL HUMANO” Y EL NEGOCIO ASOCIADO

El concepto central que inspira la política de privatización es el de “capital humano”. A partir de él se asume que el gasto en educación constituye una inversión privada para los educandos, que reditúa ganancias y rentabilidad como un negocio cualquiera, justificando de este modo el cobro de matrículas.

Las “ganancias” netas podrían medirse por el incremento en las remuneraciones, debido a la mayor calificación, menos el costo de la capacitación requerida para lograrla, ambas expresadas en valor presente. Sin embargo, cuando uno de nuestros encallados “capitales humanos” se enfrenta en el mercado con el capital de verdad e intenta venderle su ahora calificada fuerza de trabajo, su mal llamado capital, se encuentra con la dura realidad de que no le ofrecerá por ella ni un peso más de lo que vale.

En otras palabras, el capital le paga lo que requiere en ese momento para vivir junto a su familia en las condiciones que se consideren normales para otros “capitales humanos” como él, en ese país y en ese tiempo. El mercado se encargará de que así sea, por simple oferta y demanda, tal como ocurre en el caso de las materias primas, maquinarias y otras mercancías, que el mismo capital compra concurrentemente para organizar un proceso productivo, comercial o financiero.

Otra cosa bien diferente es el valor agregado que nuestro “capital humano” va a incorporar con el sudor de su frente, junto a sus compañeros trabajadores –ahora el capitalista los denomina “mano de obra”–, a los bienes o servicios producidos en el curso del proceso aquel. Ciertamente, va a ser muy superior al valor de su fuerza de trabajo, condición indispensable para que los contraten en primer lugar. En eso consiste precisamente el capital. No es una máquina o un edificio, ni mucho menos la fuerza de trabajo, por muy calificada que sea. Es la relación social que se establece mediante la contratación privada masiva de trabajo asalariado con la finalidad de obtener ganancias.

De este modo, nuestro sufrido “capital humano” descubrirá que su negocio se fue a las “pailas”. Si es afortunado, el mayor salario debido a su educación terciaria compensará los costos totales de haberla completado, pero lo probable es que guarden muy poca relación con aquella. De las “ganancias” prometidas por los “economistas de la educación” mejor que se olvide. No verá nunca un peso. Sin embargo, lo que sí verá todos los meses es la cuota del crédito que contrató con el banco para solventar sus estudios. El famoso negocio del “capital



"Si bien las instituciones de educación superior, tanto las del Cruch como las privadas, obtienen recursos adicionales de empresas, fundaciones y otras fuentes del sector privado, las matrículas y aranceles de los estudiantes representaron el 2009 la enorme suma de 1.43 billones de pesos, lo que significó un 57% del costo total".

humano" no es otra cosa que una forma de financiar parte del sistema educacional mediante una suerte de impuesto adicional a la planilla de remuneraciones de los profesionales, igual que la previsión, la salud y el seguro de desempleo.

Se trata de un método de financiamiento económicamente ineficiente y socialmente injusto. Resulta ineficiente, puesto que equivale a poner un impuesto sobre los salarios de los futuros profesionales, lo cual encarece la mano de obra calificada y disminuye la competitividad de las empresas. Es además injusto, puesto que recae en forma desproporcionada sobre la clase media y sectores populares.

SISTEMA DE FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: INEFICIENTE, INJUSTO, INSOSTENIBLE, ESCANDALOSO Y PERVERSO

Considerando las matrículas, el gasto de los 872.849 alumnos de educación superior promedió \$2.7 millones por alumno durante el año 2009. Los 576.600 estudiantes universitarios representaron un gasto promedio anual de \$3.7 millones por alumno, cifra que en el caso de los 189.069 que estudian en los Institutos Profesionales se reduce a \$1.1 millones y para los 107.180 de los Centros de Formación Técnica baja a \$459.000 anuales por alumno.

Por otra parte, según la Dirección de Presupuestos (Dipres), el financiamiento público a la educación terciaria alcanzó el 2009 a 407.789 millones de pesos de ese año. Suponiendo que el 80% de dicho financiamiento se concentra en las universidades que componen el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (Cruch), el financiamiento público representaría poco más de un

quinto de los ingresos totales de las universidades que lo componen, que en sus balances del 2009 declararon ingresos totales de 1.45 billones de pesos anuales.

El gasto público en educación terciaria registrado por Dipres representa \$467.193 por alumno al año. Como referencia, el gasto público en educación superior alcanzaba en 1973 a casi un millón de pesos de hoy por alumno-año, según cifras de Cenda basadas en una serie compilada por la Universidad Católica. Considerando todos estos datos, hace cuarenta años un Estado y una economía mucho más pequeños que los actuales, invertía el doble por alumno de educación superior.

Si bien las instituciones de educación superior, tanto las del Cruch como las privadas, obtienen recursos adicionales de empresas, fundaciones y otras fuentes del sector privado, las matrículas y aranceles de los estudiantes representaron el 2009 la enorme suma de 1.43 billones de pesos, lo que significó un 57% del costo total. Ello equivale a un impuesto de más de 1.43 billones de pesos anuales, que recae sobre las familias que hoy pueden pagarlos y especialmente sobre los futuros profesionales que hoy contratan créditos.

Lo anterior no considera cargos adicionales a las familias, como las multas, intereses penales y otras gabelas cobradas especialmente por algunas universidades privadas. Las pocas que registraron esta información reconocieron ingresos de más de 12 mil millones de pesos por este concepto el año 2009.

EL ESCÁNDALO DEL CRÉDITO CON AVAL DEL ESTADO (CAE)

Los CAE fueron creados en junio de 2005 por la Ley 20.027, que establece, entre otras cosas, que la garantía de dichos créditos se comparte entre el fisco y las instituciones de educación superior en que se matriculan los estudiantes. Estas últimas garantizan un 90% de los créditos de los alumnos de primer año, un 70% de los de segundo, un 60% de los de tercero y así sucesivamente hasta llegar a cero cuando los alumnos egresan. El fisco pone el resto de la garantía, es decir, el 10% en los alumnos de primer año y el 100% en el caso de los egresados. Esta situación puede resultar desastrosa para universidades privadas

con elevada deserción que matriculen una gran proporción de estudiantes con CAE. Por ejemplo, considerando que las “universidades docentes no selectivas de tamaño mayor”, han adquirido un pasivo equivalente al 53% de sus matrículas, no sería de extrañar que hicieran egresar a estos alumnos a como dé lugar, para sacarse tal fardo de encima y trasladarlo al Estado. De este modo, el CAE está prohijando “académicos barco”, como les dicen en México: siempre llevan a los estudiantes a buen puerto.

La mencionada ley establece además “condiciones que permitan la devolución de los recursos prestados en concordancia con los ingresos futuros del estudiante, vía mandato especial e irrevocable, facultando la deducción de sus remuneraciones y la retención de la devolución de impuestos a la renta en caso de cuotas impagas, renunciando el estudiante al secreto tributario”, según reza el Informe de Pasivos Contingentes de Dipres. En otras palabras, el CAE embarga a los futuros profesionales el sueldo, las devoluciones de impuestos y hasta la privacidad de sus datos.

Este descuento obligatorio resultará insostenible. Según un estudio que el Ministerio de Educación y la Dipres encargaron al Banco Mundial y del cual informa el diario *La Tercera* del 15 de mayo de 2011, la cuota que deberán pagar los alumnos cuando ya estén trabajando equivaldría, en promedio, al 15% de sus ingresos. Además, el informe señala que ciertos profesionales podrían tener más problemas para estar al día con el crédito: los veterinarios, agrónomos, psicólogos, arquitectos, periodistas y profesores. Los primeros son los que podrían pagar una mayor cuota: como máximo, el 31% de su sueldo, considerando el nivel de salarios al segundo año después de egresados y un crédito a 20 años plazo. El resto pagaría el 20% de su sueldo como máximo. Otras profesiones, como Enfermería y algunas técnicas, destinarían el 10% de su sueldo en promedio. En otras palabras, el pago del CAE representará un gigantesco impuesto a las remuneraciones. Sus “beneficiarios” de hoy tendrán un descuento obligatorio de un 7% para salud, de un 13% para las AFP, de alrededor de un 10% por impuesto a la renta y ¡de entre un 10 y un 31% para pagar el CAE!





Los grandes beneficiados con el CAE resultan ser, en definitiva, los bancos. En efecto, cobran tasas del 6% por créditos avalados doblemente por el Estado y las instituciones de educación superior, y cuyos deudores pueden ser fusilados mediante descuentos obligatorios por planilla y a sus devoluciones de impuestos. Dichas tasas resultan más del doble de las que el Banco Central les cobra a los bancos. Sin embargo, lo que adquiere caracteres de escándalo, como denuncia *El Mercurio* del 29 de mayo de 2011, es que encima de todo lo anterior, el fisco les recompra a los bancos de inmediato ¡la mitad de la cartera CAE!

El año 2010, los bancos otorgaron CAE a los estudiantes por un total de 300.011 millones de pesos, según Dipres. Sin embargo, el fisco les recompró inmediatamente 132.480 millones de pesos. En otras palabras, casi la mitad de los CAE otorgados ese año correspondieron a platas frescas aportadas por el fisco. En el total de CAE otorgados desde 2006 al 2010 se verifica una proporción parecida, puesto que el fisco ha recomprado 250.100 millones de pesos de una cartera total de 658.423 millones de pesos. Sin embargo, el fisco recompra la cartera a los bancos ¡con un enorme sobreprecio! El 2010, por ejemplo, pagó un recargo de 49.372 millones de pesos, que representaron un 37.3% de recargo sobre el valor de la cartera recomprada. Entre 2006 y 2010, el fisco ha pagado a los bancos un recargo de 95.338 millones de pesos, que equivale a un recargo de un 38.1% por encima del valor de la cartera recomprada.

De este modo, el fisco ha venido recomprando anualmente alrededor de la mitad de los CAE otorgados por la banca, con un recargo de 38%, lo que para el 2010 sumó 181.833 millones de pesos, es decir, ¡un 44% del gasto público total en educación superior!, que Dipres estimó para el 2009 en 407.789 millones de pesos. De ese total, como se ha mencionado, un 38% corresponde a ¡recargos cobrados por los bancos!

El escándalo del Crédito con Aval del Estado dio un nuevo giro con la publicación parcial de los resultados de la licitación 2012. ¡Oh, sorpresa! Al calor de las manifestaciones, el costo para el fisco disminuyó, de manera que resulta del todo incongruente con los pagos efectuados durante los años anteriores: el

recargo por la cartera CAE recomprada por el fisco a la banca se habría reducido ¡a la sexta parte!

Los resultados de la licitación de 2012 estarían demostrando de este modo que durante los años anteriores el fisco pagó en exceso el equivalente a más de cinco sextos del recargo sobre la cartera recomprada. Entre 2006 y 2010 ello suma un pago excesivo de ¡más de 80.000 millones de pesos!

De ese total de pagos en exceso más de la mitad corresponden al año 2010 y fueron autorizados por el exministro de Educación Joaquín Lavín y los titulares de Dipres y Tesorería, que integran la Comisión Ingresos que administra dichas licitaciones, mientras que las autoridades respectivas del Gobierno anterior autorizaron el resto. En otras palabras, insistir en el CAE, como lo hace el GANE, constituye una aberración, por decir lo menos.

Sobre otras bases ciertamente es posible avanzar hacia una solución. El ministro de Hacienda Felipe Larraín promete aumentar el gasto en educación en 3.000 millones de dólares al 2014, lo que de ser así, efectivamente no parece poco. Considerando que actualmente es del orden de 10.000 millones de dólares, el incremento prometido equivale a un crecimiento anual de poco más de 9%. Esa es exactamente la tasa promedio a la que se recuperó el gasto en educación a lo largo de los años noventa, que fue frenada bruscamente durante el gobierno de Lagos y recuperada, en parte, después de la “Revolución de los Pingüinos”. En otras palabras, anda cerca de la tasa requerida para recuperar en pocos años el porcentaje de gasto público en educación de hace cuatro décadas, que era de alrededor de 7% del PIB. Actualmente el gasto público en educación alcanza a 4.4% del PIB según la Dipres.

Este escandaloso mecanismo proporciona al mismo tiempo una propuesta que puede resultar interesante: puesto que el Estado ha financiado ya más de la mitad de los CAE, puede proceder a condonar de inmediato esa parte de la deuda, con lo cual la situación de los actuales “beneficiarios” se aliviaría significativamente. Ello no representaría desembolso fiscal alguno, puesto que este ya se hizo. Naturalmente, esta condonación debería favorecer a todos los

“beneficiarios” del CAE y en mayor proporción a los de menores ingresos. Al mismo tiempo, se debe poner término inmediato a este mecanismo ineficiente, injusto, insostenible y perverso. El CAE puede ser reemplazado a partir de 2012 por la ampliación significativa del sistema de becas estudiantiles de educación superior. De partida, se puede destinar a ese propósito lo que hoy se gasta en recompra de CAE y recargos pagados a los bancos que, de conjunto, como se ha mencionado, suman ¡más de un 60% del total del mismo!

El total de nuevas becas deberá exceder significativamente el monto total del CAE, de modo de aliviar de manera progresiva la insoportable carga que el actual sistema representa para los estudiantes y sus familias. Ciertamente, habría que revisar a quién

se entregan esas becas, puesto que no tiene sentido que el grueso vaya a parar a manos de las empresas privadas con fines de lucro que actualmente se benefician con el CAE³. Como propone un notable manifiesto de César Barrios y Arturo Fontaine, del Centro de Estudios Públicos, aparecido en *El Mercurio* del 24 de julio de 2011, estas legalmente no deberían existir y menos recibir aporte alguno del Estado.

SUSTENTO DEL TRABAJO INTELECTUAL

En el caso de la educación superior hay que considerar un aspecto adicional, que resulta de importancia crucial. Las universidades son mucho más que fábricas de profesionales. Son las instituciones que en la sociedad moderna sostienen a la capa de personas



3 Como muestra el estudio de Cenda para la Confech (Cenda-Confech, 2011), el 77% del CAE ha ido a parar a manos de empresas privadas de educación superior. Dos de ellas, Laureate y Santo Tomás, ambas con fines de lucro, concentran un tercio del CAE y la segunda concentra un quinto. Si se agrega Inacap entre las tres superan la mitad del CAE total, según informa el diario *La Tercera* del 9 de julio de 2011, basado en un reciente estudio del Banco Mundial (Banco Mundial, 2011).



que cualquier sociedad civilizada destina al trabajo intelectual, científico, cultural y artístico. Evidentemente, el pretender que los alumnos financien este aspecto del quehacer universitario representa un absurdo. En el caso de Chile, al dismantelar a las universidades públicas, se ha dañado severamente esta institucionalidad, que resulta vital para la economía y la sociedad.

Los académicos e investigadores requieren contratos estables y condiciones de trabajo adecuadas. En el caso de Chile, en cambio, la mayor parte de ellos, incluso en las universidades del Estado, trabajan en el mejor de los casos "a contrata", es decir, con contratos que expiran y deben ser renovados cada año. La mayoría no cuenta ni siquiera con eso, sino que cae en la categoría de "profesores taxis", puesto que debe completar una remuneración, que deja mucho que desear, con diversos contratos precarios en distintos establecimientos, corriendo de uno a otro al finalizar cada clase.

Por estos motivos, financiar la educación principalmente mediante el cobro de matrículas ha sido desechado por todos los países del mundo menos uno: Chile. En la OCDE en su conjunto, por ejemplo, más del 90% de los alumnos, profesores, académicos e investigadores, pertenece a establecimientos públicos, financiados por el Estado en una proporción similar. Chile es el único país del mundo donde las familias deben aportar la mitad del financiamiento educacional total y cinco sextos de la educación terciaria en general y, prácticamente, el 100% en la educación superior técnica.

Para continuar, consideremos que una universidad por excelencia combina de modo equilibrado las funciones de docencia, investigación y extensión. Solo cinco de las sesenta así llamadas "universidades" chilenas cumplen con este requisito elemental. Un reciente trabajo del Foro Aequalis (Torres & Zenteno, 2011) las clasifica como "universidades de investigación". Incluye otras seis en la categoría de "universidades con investigación selectiva", y seis adicionales en la categoría de "universidades esencialmente docentes con investigación selectiva".

Las cinco primeras son, en orden de importancia, las universidades de Chile, Católica de Santiago, de Concepción, de Santiago y Austral. Dos son estatales y tres particulares. Las seis que les siguen incluyen otras tres estatales y tres particulares. Todas ellas, al igual que las cinco anteriores, pertenecen al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. Solo en la tercera categoría, "universidades esencialmente docentes con investigación selectiva", logran entrar raspando cuatro universidades privadas. Las cuarenta y tres instituciones restantes que también se rotulan como "universidades", sencillamente no realizan investigación ni extensión significativa. Todas las demás privadas caen en estas categorías, junto a algunas sedes estatales regionales.

La enorme brecha entre unas y otras se puede apreciar en diversos indicadores. De partida, las publicaciones científicas se concentran de manera abrumadora en las cinco primeras y las restantes en las dos categorías que les siguen. Las cuarenta y tres "universidades" de docencia simplemente no tienen publicaciones en revistas de prestigio internacional. De

acuerdo a los resultados preliminares de un estudio encargado a Cenda por la Confech las primeras atienden a un quinto del alumnado universitario, pero concentran un 39% de los académicos a jornada completa y un 43% de los que tienen grado de doctor. Correspondientemente, su presupuesto representa el 41% de los ingresos de explotación de todas las universidades.

De esta manera, en relación al promedio de las sesenta "universidades" existentes en el país, estas cinco "universidades de investigación" invierten el doble de recursos, académicos a jornada completa y con grado de doctor, por alumno. Si se las compara con las dos categorías más bajas del estudio del Foro Aequalis, que concentran un 28% del alumnado, estas brechas aumentan a cuatro, más de cinco y hasta casi siete veces, respectivamente. Incluso si se las compara con las doce universidades que les siguen, clasificadas en la categoría de "universidades con investigación selectiva", las cinco "universidades de investigación" prácticamente las duplican en presupuesto, académicos a jornada completa y con doctorado, por cada estudiante.

El que casi todas las que se dicen universidades estén acreditadas como tales quiere decir bien poco en este aspecto. El único requisito verdaderamente importante para obtener la acreditación consiste en demostrar que son un buen negocio. Lo demás son flecos. Por ejemplo, no se les exige que tengan publicaciones científicas, académicos a jornada completa o con posgrados, entre muchos otros requisitos elementales. De hecho hay once "universidades", todas acreditadas, que informan tener menos de un académico a jornada completa ¡por cada mil alumnos!

Según el mismo estudio del Foro Aequalis antes citado, la matrícula de las "universidades de investigación" ha aumentado en un 13% entre 2005 y 2010, mientras que en el mismo período las "universidades esencialmente docentes con investigación selectiva" lo ha hecho en un 51% y las "docentes no selectivas de tamaño mayor", que se encuentran al fondo de la escala de calidad, han crecido ¡un 81%!

La razón es bien simple: se hace descansar el grueso del financiamiento en los pagos de los alumnos, que malamente alcanzan para financiar la función de docencia, aun a costa de representar una carga insostenible, además de ineficiente e injusta sobre ellos y sus familias. De este modo, desde el punto de vista de mejorar el sistema universitario, el mecanismo de financiamiento basado en los aranceles resulta además perverso.

En las universidades del Cruch, al que pertenecen casi todas las que realizan investigación y extensión además de docencia de relativa buena calidad, los aportes de las familias alcanzan a 2.2 millones de pesos por alumno en promedio al año, según el estudio de Cenda para Confech. Ello no alcanza a cubrir ni la mitad de sus ingresos de explotación, esto es, su presupuesto, que asciende a 4.6 millones de pesos por alumno en promedio al año. Los estudiantes de universidades privadas, en cambio, que concentran a todas las que hacen solo docencia, aportan en promedio 2.7 millones de pesos por año, lo que alcanza para cubrir en buena forma todo el presupuesto de las mismas, que suma igual cantidad por alumno.

La crisis del sistema universitario superior recae, por tanto, por igual en los alumnos, académicos y administrativos de las universidades estatales y particulares, en las del Cruch y las privadas. Sin embargo, la solución es sencilla, como se ha mencionado. Como recomienda la OCDE, hay que aumentar significativamente el presupuesto público, que hoy cubre menos de un 15% del total según esta fuente. Del 0,4% del PIB que representa en la actualidad, hay que elevarlo en pocos años al 2% del PIB que representaba hace cuarenta años atrás. El incremento hay

"De este modo, el fisco ha venido recomprando anualmente alrededor de la mitad de los CAE otorgados por la banca, con un recargo de 38%, lo que para el 2010 sumó 181.833 millones de pesos, es decir, ¡un 44% del gasto público total en educación superior!"



que destinarlo prioritariamente a consolidar, fortalecer y ampliar las cinco mejores universidades públicas, que evidentemente son las que mejor pueden responder a este desafío.

Al mismo tiempo, hay que estimular a todas las demás para que se eleven a este nivel. El problema es que el sistema actual de financiamiento promueve exactamente lo contrario: empuja hacia abajo a las pocas universidades que realizan investigación y extensión, estimulando a que todas se conviertan en simples “universidades de docencia”. Por el contrario, para que la nivelación se haga hacia arriba es necesario, como propone la OCDE, dirigir la mayor parte de los recursos a fortalecer las instituciones mismas, de modo que puedan ofrecer condiciones estables y adecuadas de trabajo a sus académicos y funcionarios. Muy especialmente, como también recomienda la OCDE, se debe dar un financiamiento basal adecuado a las universidades estatales. Parece una tarea ardua. Sin embargo, es precisamente lo que el país logró realizar

durante la Reforma Universitaria. Entre 1967 y 1973 se amplió al doble el número de establecimientos que componían el sistema universitario, transformando universidades que no merecían el nombre de tales en establecimientos nacionales modernos, comprometidos con el desarrollo del país, el destino de su pueblo y, además, gratuitos. Ello se logró incrementando los aportes estatales a todas las universidades existentes, exigiendo a cambio que realizaran docencia, investigación y extensión; que contrataran académicos a jornada completa con buenas condiciones de salario y trabajo, lo mismo para sus funcionarios; que respetaran la libertad de cátedra y que no discriminaran en el acceso, promoviendo el de los obreros y sectores populares. A todos se les exigió garantizar lo anterior mediante gobiernos internos democráticos, con participación de todos los miembros de la comunidad universitaria, a la cual se respetó su autonomía en estas condiciones. No parece mala idea intentarlo de nuevo.

RECONSTRUIR EL SISTEMA PÚBLICO GRATUITO DE EDUCACIÓN TERCIARIA TÉCNICA

Corea del Sur tiene una cobertura de educación superior que alcanza al 98%. Chile, por su parte, tiene poco más de un 40%. Para duplicarla a un 80% al Estado le basta con gastar apenas un 7.3% más en educación al año, aparte de invertir en equipamiento 4.400 millones de dólares, cifra que representa apenas un 18% de los fondos soberanos acumulados a marzo de 2011. ¿Cómo se puede lograr esta maravilla? Haciendo extensivo a todo el país el ejemplo del Centro de Formación Técnica de Lota-Arauco, el único del país que es público y gratuito para sus alumnos.

Las cifras anteriores provienen de un cálculo muy sencillo, basado en la información entregada por el rector del CFT de Lota-Arauco. Él explica que el CFT funciona en base a un subsidio estatal de 90 UF por alumno, que financia dos años de estudio. Es decir, el subsidio anual por alumno es de 45 UF, que al día en que se escribe este artículo equivale a poco menos de un millón de pesos por alumno. Considerando que los matriculados en todo el sistema de educación superior fueron 285.849 alumnos según el Sistema de Información de Educación Superior (SIES) duplicar esa

cantidad cuesta exactamente esa misma cifra, pero expresada en millones de pesos.

El CFT Lota-Arauco es el único lugar del país donde funciona el modelo de educación pública gratuita en el nivel terciario. Parece una buena idea replicarlo a todo el país. Es precisamente el sueño de su rector: extender la enseñanza obligatoria de 12 a 14 años, generalizando su experiencia a todo Chile. Explica en su tono tranquilo de educador de verdad, que ello tendría un impacto notable para reducir la cesantía, que se concentra precisamente en ese segmento de edad. "No es problema del mercado laboral, sino del sistema de educación –afirma–. ¡Eso jóvenes deberían estar estudiando y no pateando piedras! ¿Por qué no se hace?".

Adicionalmente, parece una buena idea revisar la privatización del Instituto Nacional de Capacitación Profesional, Inacap, realizada por la dictadura en uno de sus últimos actos administrativos. Como se sabe, hasta ese momento dicho instituto entregaba educación terciaria técnica gratuita con instalaciones en todo el país, varias de ellas ubicadas en barrios de alto valor inmobiliario. Pues bien, la dictadura lo traspasó a un grupo religioso que se apropió de estas valiosísimas instalaciones ¡sin pagar un solo peso!

RECONSTRUIR EL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA BÁSICA Y MEDIA

El continuado desmantelamiento del sistema nacional de educación pública construido a lo largo de medio siglo, se ha realizado en las últimas cuatro décadas, primero mediante su brutal intervención militar; reducción del gasto público a la mitad y de los sueldos docentes a la tercera parte. Seguidamente, se traspasó la mitad del menguado financiamiento a colegios particulares subvencionados mediante el esquema de *vouchers* y se desperdigaron los públicos por los municipios.

Según los "economistas de la educación", ello debería haber generado un sistema moderno, de buena calidad y costo reducido, impulsado por una vibrante industria de educación privada. Por el contrario, ha resultado en un sistema malo, caro y segregado, que se debate en su crisis terminal. Ciegos y sordos a esta realidad, sus paladines insisten en su esquema fracasado.

El esquema municipalizado evidentemente no da para más. Hasta los propios alcaldes quieren ponerle término. Sin embargo, en lugar de avanzar en la reconstrucción de un servicio nacional, moderno y eficiente, centralizado y descentralizado al mismo tiempo, como cualquier organización racionalmente concebida, los "notables" proponen un paso más en la privatización de los colegios municipales.

Como siempre ocurre, los grandes cambios no son impulsados por "los de arriba", que generalmente se sienten de lo más cómodo con las cosas como están. Será la comunidad escolar y la ciudadanía en general quienes dirán la última palabra.

El asunto es sencillo. Si hay un colegio público de excelencia y gratuito en cada barrio, instalar un colegio privado simplemente no resulta buen negocio, por mucho subsidio que se ofrezca a la demanda. Eso lo sabe todo el mundo y especialmente los empresarios privados de educación. Distinto es el caso de los colegios particulares con una orientación determinada, por ejemplo, religiosa, filosófica, cultural, de colonia, social, etc. Ese tipo de establecimiento siempre ha existido y seguirá existiendo, con o sin subsidio; nadie se opone a que los reciban, si son buenos.

El problema de la educación, por lo tanto, nunca ha sido el de la libertad de enseñanza o el del apoyo público a proyectos de educación particulares. En ese punto todos coinciden. El problema ha sido más bien un esquema que ha pretendido reemplazar el sistema de educación pública por empresas privadas con fines de lucro, lo cual evidentemente solo es posible en la medida en que se desmantele el primero

'La matrícula de las 'universidades de investigación' ha aumentado en un 13% entre 2005 y 2010, mientras que en el mismo período las 'universidades esencialmente docentes con investigación selectiva' lo ha hecho en un 51% y las 'docentes no selectivas de tamaño mayor', que se encuentran al fondo de la escala de calidad, han crecido ¡un 81%!'



"El esquema municipalizado evidentemente no da para más. Hasta los propios alcaldes quieren ponerle término. Sin embargo, en lugar de avanzar en la reconstrucción de un servicio nacional, moderno y eficiente, centralizado y descentralizado al mismo tiempo, como cualquier organización racionalmente concebida, los 'Notables' proponen un paso más en la privatización de los colegios municipales".

para abrir espacio al segundo. Esa ha sido precisamente la esencia de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y posteriormente de la Ley General de Educación (LGE) y todos sus mecanismos relacionados: la municipalización, el financiamiento mediante *vouchers* iguales, el financiamiento compartido, etc. Los nuevos entes raros que el Gobierno propone se hagan cargo de los colegios es más de eso mismo. Por este motivo, precisamente, es que hay una resistencia tan terca a lo que exige la abrumadora mayoría del país: la reconstrucción de un servicio nacional de educación pública, moderno, centralizado y descentralizado al mismo tiempo, que en un corto plazo instale un colegio público gratuito de excelencia en cada barrio de cada ciudad y pueblo de Chile, como hicimos durante el siglo XX.

Ante el avance arrollador de esta idea sencilla, impulsada por el más gigantesco movimiento estudiantil de la historia, se levantan voces anunciando el fin del mundo si se termina el lucro en educación, que es otra manera de expresar la idea recién expuesta: ¡Que va a quedar un millón de estudiantes sin colegio! ¡Que se va a atentar contra miles de pequeños empresarios de la educación, en su mayoría profesores! Siempre los sectores conservadores afirman que el estado de cosas actual no se puede modificar. Por ejemplo, cuando el Gobierno Popular propuso dar medio litro de leche a todos los niños chilenos, la derecha preguntó si había tantas vacas en Chile. Ahora chillan con una sola voz: ¡No se puede terminar con el lucro en la educación!

Nada más falso. Se puede reconstruir el sistema nacional de educación pública gratuito en breve tiempo sin un aumento significativo del gasto público, asegurando que ningún niño quede sin colegio y respetando escrupulosamente

los derechos de los empresarios que creyeron en el esquema anterior e invirtieron en educación; incluso, se les pueden abrir mejores oportunidades de negocios. Adicionalmente, desde luego, con un enorme avance en las condiciones de trabajo del gremio más vilipendiado de Chile, al cual se ha pretendido cargar con todos los problemas de un esquema privatizador fracasado: el noble y sacrificado profesorado chileno.

Una forma sencilla en que se puede realizar la transición consiste en que el Estado asuma directamente la gestión de todos los profesores que ya paga, tanto en el sector municipal como en el particular subvencionado. Como se sabe, la subvención a estos últimos supone que se paga a los profesores un salario igual al de los municipales, lo cual ciertamente no ocurre. En otras palabras, pasar todos los profesores de los colegios municipales y particulares subvencionados a ser funcionarios del nuevo servicio nacional de educación pública representa para los últimos un beneficio extraordinario. ¡Y para el Estado no representa costo adicional, puesto que ya está haciendo este desembolso!

Esto se hace sencillamente por decreto, como se hizo en España hace algunos años. De este modo quedará constituido en lo fundamental el nuevo servicio de educación pública, es decir, con todo su personal docente ya distribuido en el territorio, incluso con su alumnado respectivo, que es lo esencial. Desde el punto de vista de estos últimos no hay cambios, puesto que siguen con sus mismos profesores, solo que estos dependen ahora del nuevo servicio de educación pública.

Adicionalmente, hay que proceder a establecer las estructuras de supervisión y dirección del nuevo servicio docente a todo nivel, asegurando la debida participación de los poderes locales y las comunidades escolares en su gestión. En dicha estructura tienen cabida por cierto todos los actuales supervisores, directores de colegios, etc., que trabajan en el sector particular subvencionado, los que igualmente son pagados por el Estado y pueden pasar directamente a depender del nuevo servicio. Lo principal en este asunto es que la nueva estructura docente sea definida por educadores y no por economistas que de educación no tienen idea y ya han hecho suficiente daño al sector.

Luego hay que resolver el tema de los servicios anexos a la educación, como los edificios, computado-

ras, aseo, alimentación escolar, bibliotecas, etc. Todo esto se puede resolver con la participación del sector privado. Es la única cosa buena del intento de privatización forzada de los últimos treinta años: se ha desarrollado una industria privada que puede proveer estos servicios.

Empezando por los edificios, que si bien han sido financiados por el Estado mediante generosos subsidios, son hoy de propiedad privada de los llamados "sostenedores", término poco elegante que felizmente quedará solo como un mal recuerdo. Sin embargo, ellos tienen por contrato la obligación de destinar dichos edificios a fines educacionales por un plazo de treinta años. El nuevo servicio puede proceder a arrendar dichos edificios a una tarifa que garantice una rentabilidad razonable a las inversiones propias de su propietario en los mismos, descontado desde luego el subsidio fiscal aportado. Eso dará a los actuales "sostenedores" un ingreso más que interesante, por muchos años, y luego quedan como propietarios del terreno y edificio y, además, sin obligaciones.

Adicionalmente, muchos sostenedores son efectivamente profesores, que pueden quedar como directores de colegio u otros cargos en el nuevo servicio, contratados como funcionarios, lo que para muchos puede ser un buen arreglo, especialmente para los pequeños. Junto con ello, habrá que contratar los demás servicios anexos, algunos de los cuales los pueden proveer quizás los mismos sostenedores. De hecho, este mercado se puede ampliar a los actuales colegios municipales, con lo cual se abre al sector privado un amplio espacio de legítimo lucro en el sistema educacional. ¡Pastelero a tus pasteles!

Sin perjuicio de todo lo anterior, el paso de los actuales colegios subvencionados al nuevo sistema público debería ser sobre una base estrictamente voluntaria. En otras palabras, aquellos que deseen conti-

nuar operando en las mismas condiciones actuales, deberían poder hacerlo. Ciertamente, optarían por esta alternativa los colegios subvencionados sin fines de lucro, como los pertenecientes a Iglesias y otros. Posiblemente, algunos colegios subvencionados con fines de lucro –los menos probablemente– considerarán que pueden continuar funcionando aun en las nuevas condiciones, en las cuales deberán competir con un colegio público gratuito de excelencia en su mismo barrio. En cualquier caso, parece adecuado promover que en la decisión de seguir o no como colegio particular subvencionado en las nuevas condiciones participe toda la comunidad escolar y no solo el "sostenedor".

De la manera expuesta, se puede garantizar una transición indolora al nuevo sistema de educación pública gratuita, el que se reconstruye sin destruir nada de lo existente, incluido lo que se ha construido en las últimas décadas, sino por el contrario sobre la base de aquello, como debe ser. Ciertamente es solo un camino entre los muchos posibles para lograr este gran objetivo nacional. Seguramente los expertos en la materia pueden sugerir caminos mucho mejores para lograr el mismo fin. Lo importante es precisar que si se quiere, se puede. El país acaba de realizar un cambio mucho mayor: el nuevo sistema de justicia. Lo hizo muy bien, apoyado en un consenso de todos los sectores. Es precisamente lo que hay que hacer con la educación. ¡Es el momento de hacerlo!

"Pasar todos los profesores de los colegios municipales y particulares subvencionados a ser funcionarios del nuevo servicio nacional de educación pública representa para los últimos un beneficio extraordinario. ¡Y para el Estado no representa costo adicional, puesto que ya está haciendo este desembolso!"

REFERENCIAS

- Banco Mundial (2011). *Programa Crédito con Aval del Estado (CAE) de Chile*. América Latina y el Caribe, BM.
- Cenda-Confech (2011). *Informe financiamiento de la educación superior en Chile: problemas y propuestas*. Disponible en: <http://www.Cendachile.cl/Home/publicaciones/temas/reforma-educacional-1/financiamiento-de-la-educacion-superior-Cenda-confech-2011>
- Torres, R. & Zenteno, M. L. (2011). El sistema de educación superior: una mirada desde las instituciones y sus características. En *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias*. Chile: Foro de Educación Superior Aequalis.



"Semilla", niño chinchinero.

Eliminación del
Financiamiento Compartido:

La gratuidad como un derecho y condición para la educación de calidad para todos

Juan Pablo Valenzuela Barros¹

Durante los últimos meses se ha desarrollado en el país un masivo movimiento estudiantil que cuenta con un amplio respaldo de la ciudadanía. Una de sus principales demandas es ampliar la cobertura en la gratuidad de la educación superior, como también asegurar que la educación financiada por el Estado en el nivel escolar —educación prebásica, básica y media— sea completamente gratuita, es decir, que la educación municipal y particular subvencionada, que en la actualidad representa el 93% de toda la matrícula escolar del país, no exija cobros monetarios a las familias por acceder o permanecer en el colegio al cual asisten sus hijos e hijas.

¹ Ph.D. en Economía. Académico de la Universidad de Chile, Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE.

* Los retratos de este artículo forman parte de la obra de Óscar Órdenes, fotógrafo de United Press International, UPI.

En una perspectiva comparada, la demanda estudiantil por una educación escolar gratuita en los establecimientos que son financiados por el Estado debiese ser innecesaria, puesto que este es uno de los atributos que caracterizan a todos los sistemas escolares a nivel mundial. Obviamente en ningún país desarrollado ni en los países miembros de la OCDE las familias deben pagar por asistir a este tipo de establecimientos, sin embargo, en Chile esta demanda cobra un enorme sentido, puesto que en la actualidad el sistema de financiamiento compartido obliga a las familias que eligen algunos colegios particulares subvencionados –todos los cuales reciben aportes del Estado– a pagar mensualmente un monto de hasta casi \$72.000 mensuales por ingresar o renovar la matrícula anual de su hijo, tal como si este fuese un colegio particular pagado –educación siempre orientada al pequeño porcentaje de familias con mayores ingresos del país–, eliminando así la característica histórica de gratuidad del sistema escolar chileno.

El sistema de financiamiento compartido fue desarrollado en el año 1989, permitiendo a los sostenedores de colegios particulares subvencionados hacer un cobro obligatorio a las familias que escogían sus establecimientos. Sin embargo, dado que el diseño de tal mecanismo implicaba la pérdida de la mitad de la subvención escolar –cualquiera fuese el monto cobrado– solo los colegios cuyos estudiantes provenían de familias de grupos socioeconómicos medio-alto implementaron dicha modalidad, situación que se modifica en 1993², cuando es aprobada una reforma que permite que los descuentos sean diferenciados de acuerdo al monto cobrado mensualmente por estudiante. Esta modificación implicó que más del 50% de los establecimientos particulares subvencionados en la actualidad funcione bajo esta modalidad –con un pago mensual promedio cercano a los \$20.000–, llegando a cubrir entre un 75% y un 80% de la matrícula que asiste a colegios particulares subvencionados, ello porque los colegios particulares subvencionados gratuitos al ser más pequeños, absorben un porcentaje menor de la matrícula. Esta situación implica que hoy en Chile cerca de la mitad de las familias deban pagar mensualmente por recibir educación básica o media, situación inexistente en otro país de similar o con un mayor nivel de desarrollo que el nuestro.

MOTIVOS DE LA INEXISTENCIA DEL FINANCIAMIENTO COMPARTIDO EN LA EDUCACIÓN FINANCIADA POR EL ESTADO A NIVEL INTERNACIONAL

En todos los países desarrollados, y en los países miembros de la OCDE, se permite la existencia de establecimientos particulares pagados, los cuales no reciben aportes públicos directos y cuyo financiamiento proviene de los aportes mensuales de las familias y/o de las propias entidades interesadas en proveer estas alternativas educacionales, muchas veces motivados por temas religiosos, altruistas o por el objetivo de entregar una alternativa educacional muy específica a la comunidad local. Sin embargo, a nivel internacional, la educación pública, o aquella provista por entidades privadas que actúan como colaboradoras del Estado en la provisión de este tipo de educación –casi siempre sin fines de lucro³–, tienen expresamente prohibido cobrar una mensualidad a las familias que matriculan a sus hijos en estos establecimientos.

Esta obligatoriedad para los colaboradores del Estado de proveer una educación gratuita en el área de la educación escolar se explica principalmente por dos razones. La primera porque el cobro a las familias es incompatible con el derecho a la educación: el cobro obligatorio pone en riesgo el acceso, pues podría implicar que algunas familias decidieran no enviar a sus hijos al colegio, reduciendo los años de escolaridad o la asistencia promedio de sus hijos al sistema escolar. Este principio está refrendado a nivel internacional por los tratados más relevantes sobre los derechos de la infancia. Casi todos los países, incluyendo Chile, han suscrito la Declaración de los Derechos del Niño del año 1959, la cual reconoce el derecho de todo niño a recibir una educación gratuita y obligatoria, favoreciendo su cultura general, el desarrollo de sus aptitudes, juicio individual, sentido de responsabilidad moral y social, en condiciones de igualdad de oportunidades, objetivos que son ratificados y ampliados con la suscripción de nuestro país a la Convención de los Derechos del Niño promovida por Naciones Unidas en 1989.

Un segundo objetivo que resguardan los países al asegurar que la educación que es financiada por el

2 La discusión de esta propuesta legislativa, tal como muchas iniciativas que han pretendido en forma benevolente mejorar la calidad y equidad de la educación chilena, no contó con el análisis de los efectos que había tenido la implementación de la medida entre 1989 y 1993. Para ver más detalles revisar Valenzuela, Bellei & De los Ríos (2008).

3 A nivel comparado se destaca la situación de Holanda y Bélgica, no solo por su alta cobertura de colegios privados financiados con recursos del Estado, sino que también porque su modalidad de financiamiento contempla parcialmente la entrega mensual de aportes por estudiante. Sin embargo, las entidades privadas a cargo de este tipo de educación son sin fines de lucro y no pueden cobrar una mensualidad a las familias que escogen matricular a sus hijos en estos.



Estado sea de carácter gratuito en forma obligatoria es garantizar el cumplimiento de los fines propios de la educación: lograr una educación de calidad para todos los niños y jóvenes, donde la definición de calidad contemple tanto los resultados de aprendizaje como la generación de un sistema inclusivo, no discriminatorio y que respete las características particulares de cada niño. Asimismo, el sistema escolar debe orientarse a construir una sociedad cohesionada, que promueva la generación de valores compartidos, que fortalezca la identidad nacional y que promueva la democracia y la ciudadanía.

A pesar de que existe un amplio debate académico respecto de la magnitud y de quiénes son los principales beneficiarios de los efectos que generan los compañeros de curso (generalmente denominado "efecto par") en los resultados académicos de los estudiantes individuales –ya sea por sus diferentes capacidades académicas o por sus condiciones socioeconómicas–, existe consenso acerca de su relevancia y en cuanto a que la selectividad temprana de los estudiantes, por condiciones sociales y/o habilidades, conlleva una reducción en las oportunidades educativas de los estudiantes más vulnerables⁴. Incluso la OCDE concluye a partir de los resultados de PISA 2009 que en la mayor parte de los países participantes el desempeño escolar

individual está mucho más asociado a las condiciones socioeconómicas de los compañeros de clase y colegio, que a las de la familia de origen del propio estudiante (OCDE, 2010), situación consistente con los resultados para Chile en pruebas nacionales o internacionales (Valenzuela et al., 2011; Mizala & Torche, 2012). En este sentido, un estudiante vulnerable que asiste a un colegio diverso en términos socioeconómicos, y por ende en oportunidades académicas, tendrá muchas más posibilidades de un aprendizaje de calidad que si asistiera a un establecimiento donde la mayor parte de sus compañeros son similares a él, no solo por el efecto par comentado previamente, sino también porque será más factible que los docentes puedan desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje más efectivas –estando por ello dispuestos a mantenerse trabajando en la carrera docente por períodos más prolongados–, como también porque existirá una mayor probabilidad de éxito en los programas públicos destinados a apoyar a los estudiantes más vulnerables. Asimismo, para los colegios que cuenten con una mayor diversidad –social y cultural– entre sus estudiantes, les será más factible la implementación de una formación donde se experimente, como un atributo positivo, un mayor respeto, tolerancia y reconocimiento de la diversidad, posibilitando que la escuela sea parte de las instituciones que fortalecen la integración e



"Miradas cristalinas". Escuela de párvulos Innsbruck, San Bernardo.



"Soñadores 3". Quinta Normal, Santiago.

4 Para una amplia discusión al respecto ver Dupriez (2010).

inclusión social, y no de aquellas donde se replican las desiguales condiciones de origen de los niños.

Adicionalmente a estos dos objetivos que conllevan la necesidad de asegurar que la educación escolar financiada con recursos públicos sea gratuita, el sistema escolar chileno contempla una justificación adicional: nuestro sistema escolar subvencionado releva el que las familias tengan el derecho de escoger el establecimiento de su preferencia, puesto que este principio promueve un mayor grado de competencia entre diversos oferentes públicos y privados subvencionados, donde la preferencia de las familias permitirá la desaparición de aquellos establecimientos de mal desempeño y fortalecerá el mejoramiento educativo entre los existentes —así también motivará a otros a ingresar en este mercado educacional—. Sin embargo, el permitir que los colegios particulares subvencionados puedan aplicar un cobro obligatorio a las familias que quieren acceder a estos implica necesariamente que las alternativas disponibles para cada familia dependerán de su capacidad de pago y no solo del interés por un determinado grupo de colegios, acotando en forma considerable, en función del nivel socioeconómico, las opciones de elección de cada familia y reduciendo los potenciales beneficios de los mecanismos de elección y de mayor competencia entre los diversos proveedores educacionales.

EFFECTOS QUE HA TENIDO EL FINANCIAMIENTO COMPARTIDO EN CHILE

Los estudios nacionales sobre el financiamiento compartido aún son muy escasos, ello a pesar de que esta política tiene más de 20 años implementándose, que recauda cerca de US\$50 millones anualmente, que afecta a más del 40% de la matrícula escolar y que conlleva, potencialmente, un conjunto de importantes efectos negativos sobre el sistema educacional, los cuales pueden tener mayor incidencia entre los niños vulnerables de nuestra sociedad —efectos que podrían explicar el por qué ningún país ha copiado ni pedido colaboración a Chile para replicar nuestra política de cobro obligatorio a las familias que asisten a colegios financiados por el Estado—.

A pesar de esto, durante los últimos años algunas investigaciones han permitido identificar tres importantes resultados vinculados al financiamiento compartido, los cuales debiesen ser considerados al momento de responder a la demanda de una educación gratuita en el sistema escolar que recibe aportes del Estado.

La primera es que el financiamiento compartido está estrechamente asociado a los extremos niveles de segregación socioeconómica de nuestro sistema escolar.



“Soñadores 2”. Quinta Normal, Santiago.



“Campamento”. Campamento Esperanza, San Bernardo.



Esta característica se ve reflejada en que la composición socioeconómica y cultural de los niños que asisten a las escuelas chilenas es muy homogénea desde los primeros años de escolaridad hasta el término de la educación media. De hecho, el sistema escolar chileno es el que presenta el mayor nivel de segregación socioeconómica entre los 65 países que participaron de la prueba PISA en el año 2009, situación que ya se había observado para el año 2006 (OCDE, 2010; Valenzuela et al., 2010; Valenzuela & Sevilla, 2011; Willms, 2010).

Aunque no es posible establecer una relación causal entre el financiamiento compartido y el nivel de segregación escolar, la relación entre ambos atributos es elevada, sostenida en el tiempo y estadísticamente significativa, incluso al controlar dicha relación por los factores más relevantes que podrían explicarla. En este sentido, algunos analistas han indicado que la elevada segregación de nuestras escuelas sería solo reflejo de la extrema segregación social de nuestros barrios y comunas. Sin embargo, no solo es importante señalar que nuestras comunas y ciudades presentan un nivel intermedio de segregación social en el contexto latinoamericano (Rodríguez, 2001; Sabatini et al., 2001), la cual se ha mantenido estable o reducido en los últimos censos de población y vivienda (Larrañaga & Sanhueza, 2007), sino que aún más relevante es la evidencia que demuestra que la segregación socioeconómica de las escuelas es mucho mayor que la de los barrios donde estas están localizadas, reflejando que nuestro sistema escolar replica y profundiza las desiguales condiciones sociales y urbanas de nuestro país, con lo que se generan condiciones extremas de polarización en la composición social de nuestros colegios y liceos.

Una segunda evidencia es que el aporte financiero de las familias no conlleva un mejoramiento en los resultados académicos de los estudiantes que asisten a los colegios con financiamiento compartido (Mizala & Torche, 2012). Esto refleja que dicho mecanismo de copago opera solo como una estrategia de barrera de entrada para muchas familias en el acceso a dichos colegios, donde mayores montos de financiamiento compartido se asocian positivamente con una mejor composición socioeconómica y cultural de la mayor parte de las familias que escogen dicho establecimiento. Este resultado demuestra que esta modalidad financiera no solo atenta contra el derecho de elección de las familias

y profundiza la segregación socioeconómica de los colegios, sino que también es una medida ineficiente, pues este considerable monto adicional de recursos financieros que las familias aportan al sistema escolar no está generando una educación de mejor calidad.

Otro efecto del financiamiento compartido sobre el sistema escolar, recientemente analizado (Acevedo & Valenzuela, 2011), es la reducción del potencial impacto positivo que pueden alcanzar las políticas públicas destinadas a mejorar la calidad y equidad del sistema escolar. Un ejemplo de ello es la implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), la cual entrega hasta un 60% más de recursos mensuales por estudiante vulnerable a los establecimientos particulares subvencionados y municipales que estén dispuestos a firmar un convenio voluntario con el Ministerio de Educación, por medio del cual se implemente un programa de mejoramiento educativo para este grupo de estudiantes. Los resultados al año 2011 indican que casi la totalidad de los colegios municipales están participando de esta iniciativa, mientras que cerca de la mitad de los establecimientos particulares subvencionados han preferido excluirse de dicha política, especialmente cuando el número de niños vulnerables matriculados en estos colegios es pequeño y cuando el monto promedio de cobro por financiamiento compartido se va incrementando, es decir, cuando el financiamiento compartido supera los \$10.000 mensuales promedio. Por su parte, entre aquellas escuelas que cobran más de \$27.000 mensuales los establecimientos participantes son casi inexistentes (Elacqua et al., 2009; Acevedo & Valenzuela, 2011). Nuevamente, la existencia del financiamiento compartido conlleva a que los sostenedores particulares subvencionados se comporten estratégicamente ante la principal política de financiamiento destinada a lograr mayores grados de equidad en el sistema escolar, lo cual a su vez conlleva a la reducción de las posibilidades de lograr colegios más integrados y al mantenimiento de una barrera de entrada para los estudiantes más vulnerables a entidades que son colaboradoras del Estado en el cumplimiento del derecho a la educación.

Los resultados descritos previamente dan cuenta de que es indispensable eliminar el financiamiento compartido del sistema escolar chileno, si-

tuación que debiese producirse en un breve plazo, definiendo los mecanismos que atenúen los efectos negativos de la transición desde la situación actual a una donde todas las entidades escolares que reciban financiamiento del Estado sean gratuitas y aseguren el cumplimiento de este derecho a todos los niños y jóvenes que se matriculen en estas.

¿LA ELIMINACIÓN DEL FINANCIAMIENTO COMPARTIDO ASEGURA EL TÉRMINO DE LOS ALTOS NIVELES DE SEGREGACIÓN SOCIOECONÓMICA DE NUESTRO SISTEMA ESCOLAR Y LA GENERACIÓN DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS LOS ESTUDIANTES?

La eliminación del financiamiento compartido es una condición necesaria pero no suficiente para los objetivos planteados en esta pregunta. Tal como evidencia la OCDE (2010) en su último informe sobre PISA, y Hanushek y Woessmann (2010) para un amplio análisis comparado, el cobro regular a las familias por asistir a la educación financiada por el Estado conlleva una pérdida en los logros educativos globales

que pueden alcanzar los países, así como también un incremento en la desigualdad de las oportunidades educativas para los niños, especialmente entre aquellos más vulnerables. Pero el logro de una educación de calidad para todos los estudiantes conlleva desafíos complementarios, tanto o más complejos que la eliminación del cobro a las familias por asistir a los colegios que reciben financiamiento público, entre los cuales sobresale, por un lado, el hacer cumplir la legislación vigente sobre la no selectividad de los estudiantes (Ley General de Educación, 2009) y, por el otro, el perfeccionamiento de las políticas que permitan atraer, formar y retener profesores y directivos de excelencia para todos los niños, en particular, en aquellas escuelas que forman a los estudiantes en contextos sociales y/o académicos más vulnerables. Asimismo, no existen países donde no haya algún grado de segregación escolar; sin embargo, la segregación del sistema escolar debiese tener como techo el reflejo de la segregación de nuestros barrios y ciudades. Incluso las políticas educativas debiesen ayudar a las políticas urbanas y habitacionales en el objetivo de reducir esta condición, y no por el contrario, como el caso chileno, que la acentúe.



“Peregrinación Virgen de lo Vásquez”. Casablanca.



De esta forma, el término de este mecanismo –que nunca debió haberse incluido en el sistema escolar chileno– ampliará las oportunidades educativas de los niños y jóvenes, especialmente de los grupos medios y vulnerables, del mismo modo mejorará las oportunidades para que el sistema escolar cumpla de mejor forma su objetivo de cohesión e integración social, del ejercicio de la tolerancia, convivencia y respeto de la diversidad, como también pondrá nuevamente a la escuela como una institución que permite fortalecer nuestra identidad y cultura nacional, aunque no por ello

resuelva los desafíos de asegurar una educación de calidad para todos los niños y jóvenes de nuestro país.

Es relevante volver a destacar que la gratuidad en el sistema escolar con financiamiento público no implica eliminar ni modificar el rol que juega la educación particular pagada, sino que conlleva la transformación de las condiciones y el rol que debe jugar la educación particular subvencionada, de tal forma de transformarla en una efectiva colaboradora en el cumplimiento de la función educativa del Estado.

REFERENCIAS

- Acevedo, I. & Valenzuela, J. P. (2011). Ley de Subvención Escolar Preferencial: more opportunities of choice for vulnerable students?. Borrador en revisión, *Estudios de Economía*, Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Dupriez, V. (2010). *Methods of grouping learners at school*, UNESCO.
- Elacqua, G., Mosqueira, U., & Santos, H. (2010). *La toma de decisiones de un sostenedor: análisis a partir de la ley SEP*. Borrador. Santiago: Expansiva-Universidad Diego Portales CPCE, Santiago, Chile.
- Hanushek, E. & Woessmann, L. (2010). *The economics of international differences in educational achievement*, NBER, Working Paper 15.949.
- Larrañaga, O. & Sanhueza, C. (2007). *Residential segregation effects on poor's opportunities in Chile*. Borrador. Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Mizala, A. & Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*.
- OECD (2010), PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – *Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. En <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- Rodríguez, J. (2001). Segregación residencial socioeconómica. ¿Qué es? ¿Cómo se mide? ¿Importa? ¿Qué está pasando? *Población y Desarrollo*, 16, CEPAL, Santiago, Chile.
- Sabatini, F., Cáceres, G. & Cerda, J. (2001). Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción, *EURE* 27(82), 21-42.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., Sevilla, A. & Osses, A. (2011). ¿Por qué los jóvenes chilenos mejoraron su competencia lectora en la prueba PISA?, en *Evidencias para Políticas Públicas en Educación*, FONIDE, pp. 265-311, Ministerio de Educación.
- Valenzuela, J. P. & Sevilla, A. (2011). *Estimación de la segregación escolar entre los países participantes de PISA 2009*. Borrador. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. & De los Ríos, D. (2010). Segregación Escolar en Chile, en *¿Fin de Ciclo?: cambios en la gobernanza del sistema educativo* (S. Martinic & G. Elacqua, editores), pp. 209-229, UNESCO y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. & De los Ríos, D. (2009). Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido, en *Evidencias para Políticas Públicas en Educación*, FONIDE, pp. 231-284, Ministerio de Educación.
- Wilms, J.D. (2010). School composition and contextual effects on student outcomes, *Teacher College Record*, 112(4), p. 1008-1037.

¿De qué se trata finalmente el debate del lucro?

Federico Huneus Lagos¹

Si bien el rol del lucro en la educación chilena no es una novedad en el debate público, gracias a las masivas e históricas movilizaciones de este año sí es la primera vez que genera tanta discusión y revuelo. Este asunto, así como el sistema de financiamiento de la educación, parecieran ser clave en el diseño y estructura del actual sistema educacional chileno.

En este artículo se revisará, primero, en términos generales cuál ha sido el mapa político de la discusión en torno al lucro; en segundo lugar, se expondrán los efectos observados que ha generado el lucro en la educación chilena; y tercero, se desarrollarán las ideas a que se reduce finalmente esta discusión.



¹ Ex presidente Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile 2008-2009. Ingeniero comercial UCH y estudiante de magister en Economía de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile.



EL MAPA POLÍTICO DE LA DISCUSIÓN EN TORNO AL LUCRO

Es importante primero explicar a qué se refiere uno al hablar de lucro. Lucro es cuando el dueño de una institución retira las utilidades que provienen de la actividad de la misma. Prohibir el lucro en una institución no significa prohibir que esta tenga utilidades, ni que tenga ingresos, ni que el dueño pueda recibir un sueldo definido así como un trabajador lo recibe. Que no tenga lucro una institución significa que, "a diferencia de las empresas, los ingresos que generan no son repartidos entre sus socios, sino que se destinan a su objeto social" (Servicio de Impuestos Internos de Chile). A su vez, prohibir el lucro tampoco significa que no exista una oferta privada de colegios. Todo lo contrario, es perfectamente compatible con escuelas sin fines de lucro, donde las utilidades se reinvierten en la escuela.

Dicho esto, el mapa político de la discusión en torno al lucro incluye tres principales argumentos.

El primero plantea que el lucro no es un problema en la educación, que el verdadero problema es la calidad, y que si el lucro generara un efecto nocivo o incentivos perversos, ese no sería más que un problema de regulación. Este argumento resalta que el emprendimiento privado, liderado por los beneficios personales, es el motor de la innovación institucional, la diversidad y la mejora de la calidad. A su vez, el marco legal dado a las instituciones con fines de lucro facilitaría la flexibilidad de la toma de decisiones, por lo que se argumenta que finalmente esta eficiencia se expresaría también en resultados educativos favorables.

El rol del Estado en esta posición es subsidiar la demanda de manera plana en todo tipo de establecimiento, promover la competencia como mecanismo para mejorar la calidad y así finalmente favorecer la libertad de elección y libertad de enseñanza como valor final del sistema educativo. El funcionamiento de este mecanismo llevaría a ampliar la cobertura, ampliar la diversidad mediante la innovación de los proyectos educativos, mejorar

la calidad mediante el control que hace la demanda a través del mecanismo competitivo y, finalmente, permitir la libertad de enseñanza en su máximo nivel.

El mecanismo competitivo funciona de la siguiente manera: la competencia por matrícula, que no es sino recaudar subsidios a través de las subvenciones escolares que se entregan según la matrícula del colegio, es el motor de la calidad. Un padre decide poner a su hijo en una determinada escuela y, con ello, la escuela recibe la subvención al matricular al estudiante. En caso de que la escuela tenga mal rendimiento (he ahí la importancia que los defensores de este argumento le dan a la publicación del Simce), el padre retiraría a su hijo de esa escuela y lo llevaría a una de mejor calidad. Este mecanismo, masificado, haría que en el mediano plazo solo las escuelas de buena calidad sobrevivan, puesto



que las de mala calidad no serían elegidas por la libertad de decisión de los padres. Así, la combinación de la libertad de enseñanza con el mecanismo competitivo del sistema de financiamiento (subsidio a la demanda), donde el comportamiento de la demanda disciplinaría a la oferta, es finalmente la receta para que el sistema educacional alcance altos niveles de calidad y diversidad educativa. El comportamiento de la oferta, aquella que actúa con fines de lucro mediante la maximización de sus utilidades, buscaría que los padres eligieran su escuela para recibir la subvención a la demanda. Así, la búsqueda del beneficio personal sería finalmente el motor del desarrollo educativo.

Una visión matizada de este argumento reconoce que, dadas las asimetrías de información y la dificultad de observar la calidad, para que el sistema

funcione debieran existir organismos públicos que regulen y monitoreen la calidad con el fin de lograr los objetivos del sistema.

El segundo argumento propone que la existencia del lucro distorsiona los objetivos fundamentales de un proyecto educativo. La existencia del lucro genera que el dueño del establecimiento esté preocupado de maximizar los beneficios personales del proyecto, como un negocio, y no el proyecto educativo mismo. Así, los incentivos del dueño pueden ser la innovación en costos. El mecanismo más efectivo para esto es la selección de los estudiantes. A través de esta, el dueño puede elegir a los estudiantes que vienen de mejores condiciones socioeconómicas, con mayor nivel de capital social y, por tanto, menos costosos de educar; a su vez que con mayores probabilidades de tener buenos puntajes Simce, para así poder evitar perder su demanda. Otra práctica puede ser la mantención de infraestructura en mal estado, condiciones laborales con mucha rotación, aglomeraciones de estudiantes en las salas de clases, entre otros.

Dada la multidimensionalidad de todo proyecto educativo, este tipo de prácticas, donde el foco es el negocio y no el proyecto educativo en sí, son difíciles de medir y observar de tal manera que se puedan regular en un contrato. El incentivo perverso del negocio puede generar mecanismos que afecten la labor educativa de maneras muy complejas, como por ejemplo, afectando el comportamiento de los profesores e induciendo a que enseñen contenidos relacionados más con el éxito del negocio que con la formación integral que se esperaba de un proyecto educativo. Dado que el comportamiento no es observable por el regulador y dada toda la asimetría de información, finalmente las características del establecimiento las determina el dueño, lo que a su vez está condicionado por el tipo de establecimiento (público, privado con fines de lucro y privado sin fines de lucro).

"Que no tenga lucro una institución significa que, 'a diferencia de las empresas, los ingresos que generan no son repartidos entre sus socios, sino que se destinan a su objeto social'".





Por otro lado, para este argumento la educación es un derecho social y, por lo tanto, liderar este derecho a través de los vaivenes comerciales pareciera incompatible y al mismo tiempo distorsionador del objetivo educacional primordial, cual es proveer los fundamentos básicos de una democracia. Bajo esta lógica, el proyecto educacional no es un proyecto privado, sino uno colectivo, donde se forma ciudadanía, se genera tejido social, se integran seres distintos en un espacio igualitario y se desarrolla el ser humano en su condición social más elemental. Mantener un sistema de educación privatizado sería equivalente a la manera en que en siglos anteriores se mantenía la idea del voto censitario, en cuanto a que claramente representa una amenaza para la construcción de una verdadera democracia.

Por el contrario, los partidarios de este argumento enfatizan el rol del Estado en ser garante de este derecho. Construir una red de establecimientos públicos pasa a ser un objetivo estratégico a la hora de garantizarlo, lo que no es incompatible *a priori* con una provisión mixta de educación. Como se ha dicho, es compatible la garantía por parte del Estado de una red nacional de establecimientos públicos de calidad con la existencia de establecimientos privados sin fines de lucro que diversifiquen la oferta educativa. Además, el rol de los establecimientos estatales es estratégico en cuanto pone pisos mínimos y de referencia de calidad.

Finalmente, existe un tercer grupo de argumentos que corresponde a uno de orden más pragmático, a partir del cual se propone usar mecanismos de mercado (autonomía, evaluaciones, información a las familias, regulaciones procompetencia) y una regulación de los estándares educativos y de gestión para cumplir los objetivos educacionales que el país se plantea. De acuerdo a este tipo de argumentos, las instituciones con fines de lucro podrían existir en la medida en que la capacidad regulatoria fuera suficiente para que se lograra calidad, integración social y diversidad educativa. La diferencia de este tipo de argumento con el primero es que este no considera al lucro *per se* como un medio para generar bienestar social, sino más bien como una posibilidad dentro de otras, que por lo mismo debe ser combinada con otras alternativas para lograr una mejor educación. Este argumento es práctico en relación a las fallas que tiene el lucro en ayudar al sistema educacional, pero no considera el rol del Estado tan clave como el segundo argumento. Naturalmente, esta línea de argumentación se encuentra a mitad de camino entre las otras dos.

En general, el debate chileno se reparte entre estas tres posturas. La primera, que está más confiada en los instrumentos competitivos para alcanzar la libertad de enseñanza como valor fundamental; la segunda, que prioriza más la condición de derecho social que tiene la educación y así el rol del Estado como garante de ella; y la tercera, que cree en mecanismos de mercado y en políticas públicas para corregir las fallas del propio mercado, esto es, para que los mecanismos competitivos logren objetivos estatales. Si uno pudiera tener un barómetro del actual debate público, se podría

decir que las bases del sistema están fundadas sobre la primera postura, mientras que las políticas públicas de los últimos treinta años han estado luchando entre la primera y la tercera. Pero en definitiva, en cuanto a sus fundamentos, la postura inicial con la que fue impuesto el actual sistema educativo no ha sido sustantivamente revisada ni reformada.

LO QUE HA GENERADO EL LUCRO EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR

Superando el debate político-económico, explicado anteriormente, y desde un punto de vista netamente práctico, es importante dejar en claro cuáles son los efectos que ha tenido el lucro sobre las características fundamentales de un sistema educativo: cobertura, calidad, segregación y diversidad educativa.

En una investigación reciente (Contreras, Hojman, Huneus y Landerretche, 2011) recolectamos y sistematizamos la literatura nacional e internacional que existe sobre los efectos que ha tenido el lucro en la educación escolar. Expongo aquí sus principales conclusiones.

Es importante resaltar que la medición y evaluación de los efectos del lucro sobre la educación son difíciles de realizar y que las magnitudes dependen en alguna medida de los supuestos que haga el investigador. Esto debido a múltiples razones.

Primero, a que existen pocos sistemas educativos que tengan establecimientos con fines de lucro y que reciban subsidios estatales como se hace en Chile. Es aquí donde está más difundido el fenómeno. Así, la referencia de comparación es difícil de hacer y lo es también separar los problemas de implementación de los que son de diseño (y finalmente conceptuales).

Segundo, una correcta comparación debiera tener casos de sistemas educativos donde se haya eliminado el lucro. No existen tales casos en el mundo, cuya comparación con Chile sea válida, por lo que no se puede garantizar cuáles serían los efectos causales de eliminarlo. Esto es así puesto que el carácter multidimensional que define los rasgos de un sistema educacional hace que finalmente los resultados de este se vean afectados por políticas también multi-

dimensionales. En definitiva, si es que se decidiera eliminar el lucro en la educación escolar, la medida debiera ir acompañada de otras políticas de modo que fuera efectiva en mejorar la calidad, la equidad, la integración y así disminuir la segregación. Y por último, dado que existe doble selección (por el lado de los padres y por el lado del establecimiento), es difícil separar estos mecanismos de selección de los mecanismos competitivos y de la efectividad real de las escuelas en formar y educar.

Dicho esto, y si bien en algunos ámbitos la evidencia es aún escasa, se pueden identificar ciertos patrones sistemáticos en los efectos que ha tenido el lucro en la educación, siguiendo, como ya se mencionó, las conclusiones de la investigación anteriormente citada.

En primer lugar, una vez que se controla por las características socioeconómicas, efectos fijos por escuela, efecto par y otras medidas que controlen los sesgos de selección, no existen diferencias significativas en los resultados de pruebas estandarizadas como el Simce o PISA entre escuelas públicas y escuelas privadas con o sin fines de lucro. Este

resultado se da en Chile, como también en América Latina y en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Además, las escuelas privadas sin fines de lucro y católicas tienen resultados levemente mejores que las escuelas con fines de lucro. Si uno creyera que estas pruebas estandarizadas miden efectivamente la calidad, la existencia de fin de lucro pareciera no estar asociada en sí a mejoras relevantes de la misma.

"El incentivo perverso del negocio puede generar mecanismos que afecten la labor educativa de maneras muy complejas, como por ejemplo, afectando el comportamiento de los profesores e induciendo a que enseñen contenidos relacionados más con el éxito del negocio que con la formación integral que se esperaría de un proyecto educativo".



En segundo lugar, aparentemente existen ciertas economías de escala en las escuelas privadas, puesto que, tal como lo muestran investigaciones en Chile y en algunos estados de EE.UU. (Chubb, 2001; Elacqua, 2009; Elacqua, Contreras, Salazar & Santos, 2011; McEwan, 2001; McMeekin, 2003), dentro de las escuelas con fines de lucro las que pertenecen a redes, es decir, aquellas cuyos dueños poseen más de un establecimiento educacional, tienen rendimientos

más altos. Aunque hoy en Chile una baja proporción de escuelas pertenece a este tipo de redes, esta evidencia podría sugerir que la evolución del sistema avanza hacia uno concentrado, tal como ha ocurrido en mercados como el *retail* y las farmacias.

En tercer lugar, también se evidencia que las escuelas subvencionadas tienden a segregar estudiantes más costosos de educar (Epple & Romano, 1998; Levin, 2002) (niños con problemas de aprendizaje, de menor rendimiento, provenientes de hogares de bajo ingreso o mayor riesgo social). Así, pueden existir incentivos perversos en las escuelas privadas con fines de lucro que impidan la integración social, generando lo que hoy tenemos: *ghettos* educacionales.

En cuarto lugar, no existe evidencia sistemática respecto de que el lucro haya incentivado la diversidad en la provisión de educación. De hecho, si a un inversionista le interesara diversificar la oferta educativa, no necesitaría del incentivo del lucro para promover esa iniciativa. Y es así como las escuelas preocupadas de realizar un proyecto educativo particular son precisamente sin fines de lucro, por lo que el argumento de que el lucro promueve la diversidad educativa parece espurio.

En quinto lugar, la masificación de escuelas particular subvencionadas, y especialmente las con fines de lucro, parece haber colaborado en expandir la cobertura. Sin embargo, es difícil mostrar causalidad en esto y difícil separarlo de un escenario contrafactual (a principios de los años setenta la matrícula escolar también estaba creciendo sustantivamente), pues la evidencia es más contundente en este ámbito.

Por último, si bien en otras dimensiones no existe evidencia, es importante destacar que el diseño del sistema educacional, considerando a las escuelas con fines de lucro, tiene un potencial de generar cambios en las preferencias y comportamiento de los actores de la educación, favoreciendo uno más bien mercantilizado y basado, por ejemplo, en la empleabilidad de los futuros egresados de las escuelas más que en una formación valórica e integral.

En definitiva, si bien la existencia de escuelas con fines de lucro no ha generado peores niveles de calidad, su impacto negativo en la segregación (lo que se ve afectado también por la política de selección de las escuelas), es preocupante y va en contra de

un sistema educacional que apunte a la equidad, a la integración social y a la generación de valores de democracia y ciudadanía. Estos dos elementos en conjunto (el cuestionado impacto del lucro en la calidad y la asociación significativa sobre una mayor segregación) pueden ser razones suficientes para preferir un sistema educacional que solo admita establecimientos privados sin fines de lucro o al menos que restrinja los subsidios a instituciones de esta naturaleza.

Dado que hoy un tercio de la matrícula escolar es ofrecida por escuelas con fines de lucro, una pregunta importante en términos de regulación es cómo transitar hacia un sistema educacional sin fines de lucro y qué impactos tendría esto sobre las distintas características del sistema educativo. Si bien no es el objetivo de este artículo, sí es importante resaltar que cualquier medida que apunte a una contracción gradual de este tipo de escuelas debe ir acompañada de políticas complementarias, de tal manera que se logren los objetivos deseados. En el trabajo ya citado (Contreras et al., 2011) destacamos algunas opciones regulatorias para hacer posible alternativas institucionales del sistema.

A título personal, la prohibición o no del lucro, debe ser discutido de la mano con la desmunicipalización, la eliminación de la selectividad de las escuelas y la creación de una red nacional de educación pública que haga posible el derecho a la educación. Mover las fichas de manera aislada podría generar desenlaces peores que la enfermedad.

HACIA DÓNDE VA FINALMENTE LA DISCUSIÓN DEL LUCRO: DEMOCRACIA Y CAPITALISMO

En definitiva, la discusión del lucro se resuelve en dos planos. Un plano político, donde hay un determinado diseño de sociedad y economía liderado por las élites empresariales del país. Y otro práctico, donde se argumenta la dificultad de poder regular, dados los incentivos perversos señalados, a las instituciones con fines de lucro, de tal manera que su existencia está inevitablemente relacionada con mayor segregación, peores niveles de calidad y menor diversidad educativa.

Por estar ya expuesto anteriormente el segundo plano, me detendré en el primero, asunto

clave de esta discusión. Se puede evidenciar, en el calor del debate, que finalmente esto se define por el tipo de sociedad que se busca construir.

La discusión pública no está basada en los asuntos prácticos del rol del lucro, pues si así fuera, se habría regulado o prohibido este hace tiempo. Incluso desde un punto de vista económico más liberal, en la discusión no ha primado la idea de aumentar los niveles de competencia. Ha primado, por el contrario, la idea de que la educación es un proyecto privado; que el desarrollo de la sociedad es más bien individualista; y que la felicidad y bienestar de las personas está determinado principalmente por su nivel de consumo (donde la educación es un bien de consumo como otros). Más aún, ha primado la consolidación de mecanismos de exclusión donde solo los casos raros surgen, aquellos estudiantes extremadamente talentosos de sectores vulnerables, pero supeditados a las condiciones vigentes del sistema. Para el resto no hay oportunidades: deben asistir a las escuelas que tienen el peor nivel y son más segregadas. Esta es una discusión pública que tiene el largo de nuestra historia. El retroceso de la Dictadura Militar golpeó duramente el ascenso paulatino que fue logrando la clase media a lo largo del siglo XX. Los sectores más conservadores del país han impedido constantemente que los más pobres tengan acceso a una mejor educación, que el poder ostentado les sea disputado y, finalmente, que sea posible una construcción democrática del país. Por lo demás, está lejos de lograrse la libertad de elección de los padres, puesto que los que pueden elegir son los que tienen poder adquisitivo. La visión que finalmente predomina no es una procompetencia (que algunos sectores de derecha promueven, pero sin mucho éxito), sino todo lo contrario, la conservación de nichos de poder sin la amenaza de la competencia, ejercidos por una élite empresarial y política, bajo un ejercicio paternalista del poder, y más que individualista, con una concepción de sociedad desintegrada socialmente, pero integrada para servir a estas esferas de poder.

La característica intrínseca segregadora del subsistema educacional con fines de lucro —si bien las escuelas sin fines de lucro también la tienen— es que genera los conocidos *ghettos* educacionales, donde los ricos estudian todos juntos en escuelas de ricos de alta calidad y muchos recursos, mientras que los pobres



"La visión que finalmente predomina no es una procompetencia (que algunos sectores de derecha promueven, pero sin mucho éxito), sino todo lo contrario, la conservación de nichos de poder sin la amenaza de la competencia, ejercidos por una élite empresarial y política, bajo un ejercicio paternalista del poder".

todos juntos en escuelas de pobres de baja calidad y escasos niveles de recursos (salvo casos excepcionales como el Instituto Nacional). Además de que esto impide la integración social y la igualdad de oportunidades, es también generador de cimientos débiles para una democracia del siglo XXI. El levantamiento de las movilizaciones del 2011 es el llamado no solo a exigir el derecho a la educación, consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, sino la denuncia de que después de 20 años de democracia los mecanismos de exclusión siguen activos.

Llego aquí al punto central del argumento. El sistema educacional (y en definitiva el económico) donde el lucro y el beneficio personal son los motores de la innovación educativa y finalmente de las oportunidades, es un sistema donde el capital, que provee la oferta educativa, domina el mecanismo de segregación y desintegración social. Mediante estos mecanismos selecciona a los socialmente más talentosos y dotados, impide la generación de una sociedad de iguales y finalmente limita la formación real de democracia. Así, un sistema educacional donde el lucro, a través del capital económico, es el motor, es un sistema donde se obstruye el desarrollo de una verdadera

democracia. El argumento que está en contra del lucro, finalmente considera que el capitalismo (como lo conocemos) y la democracia son incompatibles en el mundo del siglo XXI. Los sectores políticos más conservadores de derecha, que son defensores del lucro, consideran que sí son compatibles, pero bajo el esquema de conservar y concentrar el poder de decisiones en unos pocos. Cada vez se evidencia más: las mayorías se están dando cuenta de que hoy, con el acceso cada vez más masivo al conocimiento, la democracia actual no es suficiente. El lucro en la educación escolar es hoy uno de los mecanismos con los que Chile se mantiene con una semidemocracia.

Si bien algunos argumentan que, partiendo con la prohibición del lucro en el sistema educativo, las movilizaciones sociales se encaminarán a plantear la prohibición de este en el sistema de salud –que si bien es posible, creo que son dos cosas algo distintas–, la discusión en educación prima por ser este el ámbito en el que se definen los principios valóricos fundamentales del desarrollo social del país.

El lucro se ha tomado parte importante de la discusión pública a causa de las actuales movilizaciones. Y con razón, es un tema en el cual no hay consenso. Es bueno que el país se quite el miedo a discutir estos temas estructurales, que durante 30 años han sido en alguna medida tabú. Pero en los hechos el tema ha estado lejos de tratarse exclusivamente por sus cuestionamientos prácticos. Al final es una discusión política de qué sociedad se quiere. Si queremos alcanzar una auténtica democracia donde todos tengan verdaderas oportunidades de alcanzar cualquier parte de la sociedad que se propongan y donde realmente la sociedad sea una organización de iguales, entonces mecanismos que determinen la segregación y la desigualdad de oportunidades como hoy existen, debieran reformarse y evitarse. El lucro es uno de ellos y la discusión tiene aún mucho por madurar.

REFERENCIAS

- Chubb, J.E. (2001). The private can be public, *Education Next*, 1(1). Recuperado desde: <http://educationnext.org/the-privatecan-be-public/>
- Contreras, D., Hojman, D., Huneeus, F. & Landerretche, O. (2011). El lucro en la educación escolar: Evidencia y Desafíos Regulatorios. Serie TIPS. Facultad Economía y Negocios, Universidad de Chile. Recuperado desde: <http://www.econ.uchile.cl/uploads/publicacion/70f845877d9fb897c334e82a9f627fea782d7a6b.pdf>
- Elacqua, G. (2009). *The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile*. Documento de Trabajo CPCE 10, Octubre 2009.
- Elacqua, G., Contreras, D., Salazar, F. & Santos, H. (2011). *The effectiveness of private school franchises in Chile's national voucher program*. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 237-263.
- Epple, D. & Romano, R. (1998). Competition between private and public schools, vouchers and peer group effects. *American Economic Review*, 62(1), 33-62.
- Levin, H. M. (2002). *Potential of for-profit schools for educational reform*, National Center for the Study of Privatization in Education. Teachers College, Columbia University. Occasional paper, 47.
- McEwan, P. (2001). The Effectiveness of Public, Catholic, and Non-Religious Private Schools in Chile's Voucher System. *Education Economics*, 9(2), 103-128.
- McMeekin, R.W. (2003). Networks of schools. *Education Policy Analysis Archives*, 11(16).
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD (2005). *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Education at a glance*, Paris: OECD.
- OECD(2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*, Vol I. Paris: OECD.
- OECD (2011). *Education at glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Servicio de Impuestos Internos. *Definición de Organizaciones sin Fines de Lucro (OSFL)*. Recuperado desde: http://www.sii.cl/contribuyentes/actividades_especiales/organizaciones_sin_fines_de_lucro.htm



¿Segregar o incluir?: esa no debería ser una pregunta en educación

**Ernesto Treviño Villarreal¹
Felipe Salazar Muñoz²
Francisca Donoso Rivas³**

¹ Licenciado en Economía del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Master y Doctor en Educación con especialización en políticas educativas por la Universidad de Harvard, Director del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales (CPCE).

² Licenciado en Ciencias Económicas y Administrativas por la Universidad de Chile, Investigador del CPCE y coordinador del Programa Anillo de Investigación en Políticas de Educación Superior.

³ Socióloga por la Pontificia Universidad Católica de Chile y estudiante de Magister en Economía en la misma casa de estudios. Es investigadora del CPCE.

* Las imágenes de este artículo corresponden a obras del grafitero inglés *Banksy*.





"La segregación tiene consecuencias palpables en la vida de las personas y también efectos inmateriales que podrían socavar la convivencia social y la construcción de una democracia sólida basada en principios de igualdad".

INTRODUCCIÓN

Chile tiene uno de los sistemas escolares más segregados del mundo (OCDE, 2009) debido a un conjunto de políticas educacionales y de vivienda que distancian a los distintos grupos sociales. La segregación escolar tiene consecuencias, al menos, en cuanto a la construcción de una sociedad cohesionada y a las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. La extrema separación de grupos sociales que lleva a cabo el sistema educacional de Chile exacerba las desigualdades socioeconómicas del país, limitando las posibilidades de acumulación de capital social para la movilidad económica por parte de las personas de menos recursos, generando distancias que impiden la comprensión mutua y, en lo educativo, disminuyendo las posibilidades de que los estudiantes de menor nivel académico y sociocultural se beneficien aprendiendo de otros estudiantes que han desarrollado más estas características. Por su parte, los estudiantes de un alto nivel socioeconómico y cultural se benefician también

al fortalecer su comprensión de la realidad y capacidad de interacción social con personas de distinto origen social.

A pesar de sus implicaciones sociales y educativas, el debate sobre segregación escolar está marcado por importantes diferencias de opinión que reflejan las posiciones políticas y teóricas de quienes intervienen en él. Sin desconocer que el estudio de la segregación y las recomendaciones que se puedan presentar para aminorarla están teñidos de las visiones de sociedad y de la formación de los investigadores, en este artículo tratamos de analizar el tema transparentando las perspectivas que se usan y destacando las tensiones que emanan de distintos estudios sobre el tema.

El análisis de la segregación escolar en este artículo se inicia con una revisión de los principales efectos que esta tendría en materia social y educacional. En segundo lugar, se analiza la actual situación de la segregación en Chile. La tercera sección del artículo analiza las políticas que se han implementado para combatir dicha segregación y sus efectos. Finalmente, se presenta una sección de conclusiones y recomendaciones.

1. SEGREGACIÓN: DEFINICIÓN Y SUS EFECTOS

En general, entendemos segregación como el grado en que los individuos de algún grupo social o económico se encuentran distribuidos en los distintos espacios geográficos o sociales. Una definición más comprehensiva identifica cinco dimensiones de la segregación: homogeneidad, exposición, concentración, centralización y aglomeración (Massey & Denton, 1988). La homogeneidad consiste en la sub o sobre-representación de grupos minoritarios en distintos espacios. La distribución de los grupos minoritarios influye en la exposición de estos a grupos mayoritarios o dominantes. También los grupos más desfavorecidos pueden estar concentrados, ocupando un menor espacio per cápita que los mayoritarios. La población más marginada puede estar concentrada en el centro de las ciudades —como ocurre en Estados Unidos, aunque en América Latina los más pobres no necesariamente se concentran ahí—. Finalmente, las comunidades desfavorecidas pueden estar aglomeradas en un gran enclave, o bien, dispersas en distintos enclaves pequeños de alta concentración (Massey & Denton, 1988). Una característica adicional es que la segregación, en la mayor parte de las ocasiones, no es una elección de los grupos minoritarios, sino más bien es impuesta por otros (Orfield, 2004). En el caso de la educación y la vivienda en Chile, el disímil funcionamiento del mercado, las desigualdades económicas y los bajos ingresos enclaustran a las personas desfavorecidas en ámbitos geográficos particulares y limitan sus posibilidades de elegir el barrio para vivir y la escuela para sus hijos.

En términos sociales, la segregación escolar produce una distancia real y simbólica que impide la exposición de personas de distintos niveles socioeco-

nómicos y genera distintas consecuencias para sus vidas. De acuerdo a la revisión que hacen Valenzuela, Bellei y De los Ríos (2010), la segregación residencial disminuye las oportunidades laborales de las personas, afecta su salud y su eficacia política para defender sus derechos. Además, la segregación restringe las posibilidades de alcanzar el ideal democrático de construir una comunidad igualitaria y cohesionada, donde prime el mérito por sobre la herencia como el mecanismo más efectivo y legítimo de alcanzar los objetivos personales (Peña, 2004). En suma, la segregación tiene consecuencias palpables en la vida de las personas y también efectos inmateriales que podrían socavar la convivencia social y la construcción de una democracia sólida basada en principios de igualdad.

Las implicancias de la segregación también se dejan sentir en el ámbito educacional. Por un lado, se ha mostrado que los estudiantes en escuelas integradas tienen más probabilidades de estar en clases desafiantes académicamente, mayor comprensión de los otros y habilidades de pensamiento crítico más profundas (Orfield, Frankenberg & Siegel-Hawley, 2010). Por otro lado, la asistencia a escuelas socialmente heterogéneas genera el denominado “efecto par”, que consiste en que los estudiantes más desaventajados aprenden de aquellos que les llevan la delantera (Hoxby, 2002; Rodríguez, 2010; Zimmer & Toma, 2000). El efecto par está probado pero, como se ve enseguida, existe poco consenso respecto de cómo medirlo e interpretarlo.

El debate en torno al efecto par, principalmente en la literatura económica, es interminable y falto de acuerdos. Si bien se reconoce su existencia, es complejo medir con precisión la ganancia neta en aprendizaje dada por la elevación de los aprendizajes de los alumnos con menor nivel académico y la baja que pudiera darse en el rendimiento de los estudiantes de mayor habilidad. Incluso, algunos estudios apuntan a que el efecto par neto sería negativo si en una sala hay una alta concentración de repitentes (Hoxby, 2002; Lavy, Paserman & Schlosser, 2008). Tal vez el obstáculo central para la comprensión del efecto par está en su carácter endógeno (Manski, 1993), no lineal y heterogéneo, pues su comportamiento y magnitud depende de la composición de los grupos y el lugar de la distribución de habilidad que ocupa cada estudiante (Hoxby, 2002; Hoxby & Weingarth, 2005; Rodríguez, 2010).

2. DIAGNÓSTICO DE LA SEGREGACIÓN ESCOLAR

La preocupación por la segregación escolar en Chile es reciente. El número de estudios que aborda este problema desde la perspectiva local y que aporta a la medición de la estratificación social, es limitado. Elacqua, Pacheco y Salazar (2006) muestran que el sistema escolar chileno segrega a los estudiantes provenientes de entornos socioeconómicos vulnerables. Existen diferencias al interior del sistema según la dependencia administrativa del sostenedor —distinguiendo entre escuelas subvencionadas públicas y privadas—, la orientación religiosa, posición respecto al lucro y cobro de financiamiento compartido de parte de los sostenedores privados. Utilizando la definición de vulnerabilidad estudiantil disponible en la citada investigación⁴ y aplicando curvas de segregación para graficar la distribución de alumnos vulnerables en el sistema, junto con el cálculo de índices de Gini⁵, se establece que el sector que presenta menores niveles de estratificación socioeconómica es el que comprende a los establecimientos municipales. Los establecimientos particulares subvencionados presentan, en conjunto, un mayor nivel de segregación de sus alumnos vulnerables. Al segmentar a este sector, se encuentra que los colegios dependientes de sostenedores con orientación laica y sin fines de lucro presentan niveles de segregación similares a los del sector público. Al con-



⁴ Disponible si se solicita a los autores.

⁵ El índice de Gini es una medición de desigualdad, usualmente utilizada para medir la distribución del ingreso económico entre la población. Este índice alcanza valores entre cero y uno, donde el cero representa la perfecta igualdad en la distribución, lo que implicaría que todas las escuelas tienen la misma proporción de estudiantes de las diferentes clases sociales. Por otro lado, el valor de uno implica una perfecta desigualdad, situación hipotética, en la cual una sola escuela tendría a todos los estudiantes de nivel socioeconómico alto.



"Los estudiantes en escuelas integradas tienen más probabilidades de estar en clases desafiantes académicamente, mayor comprensión de los otros y habilidades de pensamiento crítico más profundas".

trario, las escuelas católicas y las escuelas con fines de lucro presentan mayores niveles de segregación escolar.

En 2006 se apreciaba, en base a datos PISA, que Chile presentaba niveles de segregación social escolar similares a Brasil, Nueva Zelanda e Irlanda y que la percepción de alto nivel de selección escolar por variables no académicas —origen de la segregación socioeconómica— no se condice con el alto grado de satisfacción de las familias con las escuelas a las que asisten sus hijos (Beyer, 2006). Este mismo autor también sugiere que la segregación escolar en Chile es producto de las preferencias de los padres

por enviar a sus hijos a establecimientos que acojan a familias con nivel socioeconómico parecido al suyo (Beyer, 2006). En esta misma línea, Gallego y Hernando (2008) muestran que los padres valoran un vector amplio de atributos, donde la calidad es un elemento más entre otros como la composición socioeconómica, el costo monetario, la ubicación y las características de los pares. Ellos señalan que las habilidades cognitivas resultan ser un bien normal, mientras la ubicación un bien inferior. De esta forma al aumentar el ingreso los padres parecen valorar más la calidad que la cercanía.

La segregación escolar es mayor entre las escuelas particulares subvencionadas. Un estudio encuentra que controlando por características del barrio y de las escuelas, los establecimientos particulares subvencionados atienden un 7% menos de estudiantes vulnerables en comparación con las escuelas municipales (Elacqua, 2007). Además, confirma hallazgos anteriores respecto a la segregación al interior de las escuelas particulares subvencionadas: las católicas atienden a un 12% menos de estudiantes vulnerables que las públicas. Lo mismo ocurre en



escuelas sin fines de lucro laicas (7% menos) y las escuelas con fines de lucro (6%). Las escuelas rurales serían más propensas a recibir alumnos vulnerables, aun después de controlar por diversas variables socioeconómicas. Este estudio vuelve a validar la disminución de la brecha entre públicos y particulares subvencionados con fines de lucro una vez que se considera solo a aquellas escuelas que no cobran financiamiento compartido. Análogamente, la brecha entre los católicos que no cobran y los públicos aumenta (es decir, la selección en estos colegios es aún más fuerte). En consecuencia, las escuelas públicas y las particulares subvencionadas que no cobran presentan cuerpos estudiantiles diversos o integrados, mientras que las escuelas particulares subvencionadas pagadas presentan estratificación de la población estudiantil basados en su capacidad de pago.

La investigación más completa sobre el tema establece a través de la utilización de diferentes modelos y fuentes de información, que la segregación escolar en Chile es alta, tanto a nivel escolar básico como secundario (Valenzuela, Bellei & De los Ríos, 2008). Una serie de análisis intertemporales indican que la segregación aumenta entre 1998 y 2006. Se reafirma la diferencia de los niveles de segregación entre los establecimientos públicos y aquellos con sostenedor privado, sugiriendo que esto es producto de "la eficacia de los mecanismos de selección que ellos utilizan". Sin embargo, aunque el grado de segregación en las escuelas municipales es relativamente menor, se puede hallar en altos niveles, incluso en aquellas zonas donde solo existe oferta de educación municipal, indicando que "ciertas características generales de la organización y funcionamiento de nuestro sistema escolar, así como de la sociedad chilena, están a la base de la elevada y creciente segregación escolar" (Valenzuela et al., 2008, p. 51).

Otros estudios confirman los hallazgos anteriores. Utilizando datos del Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), se observa que los estudiantes de alta vulnerabilidad se encuentran sobrerrepresentados en las escuelas públicas. De hecho, el porcentaje de niños vulnerables en escuelas públicas es cercano de 40%, mientras que en las escuelas particulares subvencionadas con fines de lucro esta proporción es apenas superior a 20%. Controlando por financiamiento com-

partido, las diferencias en segregación entre establecimientos públicos y establecimientos con fines de lucro, desaparecen o se hacen negativas en el caso de las escuelas con fines de lucro que pertenecen a una red de escuelas. Además, se muestran atisbos de otro tipo de segregación escolar, clásico en la literatura internacional, pero poco estudiado en el caso chileno: la población indígena en el sector público se encontraría más segregada que la población definida como vulnerable (Elacqua, 2009).

En resumen, si bien la investigación sobre segregación escolar en Chile es limitada, la mayoría de la evidencia indica que el nivel de estratificación socioeconómico de las escuelas es elevado, siendo este el elemento común en todos los estudios revisados, a pesar de la diversidad de indicadores de vulnerabilidad utilizados y de los múltiples propósitos que estas investigaciones persiguen. La evidencia es más que contundente para afirmar que el sistema escolar de nuestro país es altamente segregado.

3. POLÍTICAS EDUCACIONALES Y SEGREGACIÓN

El fenómeno de la segregación escolar se ha visto afectado por la implementación y omisión de distintas políticas educacionales en nuestro país. En esta sección revisamos las principales políticas educacionales que han influido en la segregación socioeconómica entre y al interior de las escuelas. Se inicia con el análisis de la estructura organizacional del sistema escolar para luego dar paso al análisis de políticas específicas, como el financiamiento compartido, el Decreto 196 que exige que los establecimientos incluyan 15% de alumnos vulnerables y la Ley de Subvención Escolar Preferencial.

a. Mercado educacional imperfecto: selección y financiamiento compartido

La evidencia muestra que el sistema organizacional de la educación en Chile, basado en mecanismos de mercado, genera segregación y desigualdad. En esta sección, revisaremos brevemente los supuestos detrás de la estructura de mercado educacional del país.



"Las escuelas públicas y las particulares subvencionadas que no cobran presentan cuerpos estudiantiles diversos o integrados, mientras que las escuelas particulares subvencionadas pagadas presentan estratificación de la población estudiantil basados en su capacidad de pago".

La lógica de quienes defienden la mantención de un mercado educacional es simple: a través de la competencia entre escuelas estas mejoran, y si no lo hacen, cierran y, como consecuencia, habrá un aumento generalizado en la calidad de la educación para todos. Esto se lograría diversificando la oferta educacional, otorgando *vouchers* a las familias para que paguen por la educación de sus hijos y permitiendo la libre elección de escuelas (Friedman, 1955). El modelo teórico del mercado educacional financiado vía *vouchers* traería extraordinarios beneficios. Sin embargo, muchos de los supuestos del libre mercado que subyacen a la propuesta de Friedman se violan o, simplemente, no se conciben con la realidad.

Los estudios sobre el impacto del sistema de mercado escolar en Chile muestran contundentemente que este ha profundizado la segregación y desigualdad educativa. En primer lugar, la investigación evidencia que el sistema de competencia en Chile ha generado una amplia segmentación de la educación a nivel escolar (Gallego, 2004; Hsieh & Urquiola, 2003, 2006; Torche, 2005; Valenzuela et al., 2008). Si bien existe una alta correlación entre la segregación residencial y la escolar, esta última genera una hiper-segregación, pues a nivel comunal la segmentación escolar es aun mayor a la residencial (Valenzuela et al., 2008). A nivel internacional también se ha comprobado que las políticas basadas en mecanismos de mercado alienan la segregación en países como Holanda, Nueva Zelanda, Chile, Suecia, Australia y en los Estados Unidos, a través de las escuelas subvencionadas (Ladd, Fiske & Ruijs, 2009). La evidencia que apoya la idea de que el sistema de mercado educacional ha profundizado la segregación es, a todas luces, incontrarrestable.

El mercado educacional ha propiciado que las escuelas compitan por atraer y seleccionar a los estudiantes que son más fáciles —y por tanto, más baratos— de educar. Se trata usualmente de aquellos con mejor nivel socioeconómico y padres más educados, motivados y comprometidos con la educación de sus hijos. A través de los sistemas de admisión las escuelas filtran a los estudiantes que, según las predicciones de la escuela, no garantizan un buen rendimiento, provocando así segmentación. A diferencia de otros sistemas de *vouchers* en el mundo, el mercado educacional chileno funciona de forma distorsionada y genera segregación al permitir la selección (Contreras, Sepúlveda & Bustos, 2010). La investigación disponible muestra que las escuelas particulares subvencionadas compiten por los estudiantes con mejores antecedentes académicos, atrayendo a los mejores alumnos de los establecimientos públicos (Hsieh & Urquiola, 2003), lo que también ocurre en otros contextos (Altonji, Huang & Taber, 2010; Epple & Romano, 2008). De hecho, las escuelas particulares subvencionadas son las más selectivas (Contreras et al., 2010) y las que generan más segregación, ya que, a pesar de servir a una población socioeconómicamente diversa, cada escuela busca atraer a estudiantes de un determinado estrato socioeconómico bastante homogéneo (Mizala & Torche, 2012). Por lo tanto, el supuesto de que en el sistema escolar prevalece la libre elección de los padres no se cumple, y más bien prima la libertad de proyecto educativo (Fontaine, 2003) que, en la práctica y como se ve enseguida, es una manera encubierta de seleccionar a los estudiantes (Atria, 2007). En suma, el mercado educacional no funciona, porque permite la selección de estudiantes y esto provoca que los establecimientos compitan vía atracción de alumnos talentosos, provocando mayor segregación y corrompiendo el espíritu teórico del modelo de mercado, que consiste en atraer estudiantes de cualquier estrato social ofreciendo educación de calidad.

Teóricamente la Ley General de Educación (LGE) prohíbe la selección de estudiantes hasta el sexto grado de educación básica, sin embargo, los vacíos de este mismo cuerpo legal y la falta de fiscalización llevan a que este mandato no se materialice. Para

graficar de manera directa las inconsistencias en la LGE baste decir que el artículo 12 plantea que en el proceso de admisión a cualquier escuela que reciba fondos estatales entre el nivel de transición y sexto básico “en ningún caso se podrá considerar en cada uno de estos cursos el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante. Asimismo, en dichos procesos no será requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del postulante”. Prácticamente a renglón seguido, el artículo 13 de la ley señala que “Sin perjuicio de lo señalado en el artículo anterior, los procesos de admisión de alumnos deberán ser objetivos y transparentes (...) Al momento de la convocatoria, el sostenedor del establecimiento deberá informar (...) b) Criterios generales de admisión (...) e) Tipos de pruebas a las que serán sometidos los postulantes; f) Monto y condiciones de cobro por participar en el proceso, y g) Proyecto educativo del establecimiento” (Mineduc, 2010).

Como puede observarse, inmediatamente después de prohibir la selección, la ley la autoriza vía criterios de admisión, pruebas para los postulantes, cobro por participar del proceso y el proyecto educativo del establecimiento. Este último elemento ha sido una especie de comodín eufemístico para no aceptar a estudiantes por razones familiares o de antecedentes académicos, argumentando la falta de ajuste entre el postulante y el proyecto educativo (Atria, 2007).

El financiamiento compartido es otro mecanismo de selección de estudiantes que pervierte los supuestos del modelo de mercado y que recrudece la segmentación. Se trata de un eficiente dispositivo para seleccionar alumnos en función de la capacidad (o disposición) de pago de los padres y generar escuelas homogéneas socioeconómicamente. El financiamiento compartido, junto a otros criterios discrecionales de selección de estudiantes, lleva a que las escuelas particulares subvencionadas establezcan medidas que les permiten homogeneizar su cuerpo estudiantil en términos socioeconómicos y especializarse en distintos nichos de mercado (Mizala & Torche, 2012). Algunas investigaciones han mostrado que el aumento en el número de establecimientos con financiamiento





"La Ley General de Educación (LGE) prohíbe la selección de estudiantes hasta el sexto grado de educación básica, sin embargo, los vacíos de este mismo cuerpo legal y la falta de fiscalización llevan a que este mandato no se materialice".

compartido eleva los índices de segregación entre las escuelas⁶ (Valenzuela et al., 2008). Así, el financiamiento compartido refuerza otros criterios de selección usados por las escuelas.

Desde la perspectiva de la teoría económica, el financiamiento compartido es similar a la discriminación de precios. La discriminación de precios ocurre cuando productos que tienen el mismo costo marginal de producción son puestos a la venta a diferentes precios (Armstrong, 2006). Si bien la discriminación de precios involucra una serie de supuestos respecto de la homogeneidad de los productos (Machlup, 1955), toda la evidencia empírica indica que las escuelas segregan económicamente vía el precio que cobran a los padres. Vale la pena señalar que en el sector particular subvencionado se da una

discriminación de precios de primer y de tercer grado. La discriminación de primer grado ocurre al cobrar a los padres el máximo que están dispuestos a pagar por educación. La discriminación de tercer grado se da cuando las escuelas se concentran en nichos específicos de consumidores y son capaces de diferenciar entre estos segmentos (Pigou, 2010). En el caso de Chile, el financiamiento compartido permite que las escuelas asignen precios distintos según la capacidad (o disposición) de pago de los padres y se concentran en segmentos socioeconómicos específicos (Mizala & Torche, 2012).

Por último, es necesario mencionar dos elementos adicionales relativos al mercado del sistema escolar que refuerzan la segregación y sus efectos. En primer lugar, el financiamiento compartido permite, por ley, importantes desigualdades en el monto mensual por estudiante que reciben las escuelas. Por ejemplo, en un extremo, sin cobrar financiamiento compartido una escuela básica con jornada escolar completa recibe

en promedio 2.6 Unidades de Subvención Educacional (USE) mensual; y, en el otro, un establecimiento que impone un cobro de 4 USE mensuales se le descuenta 35% del monto por alumno y el financiamiento total por alumno que recibe es cercana a 5.7 USE (Darville & Rodríguez, 2007; Mineduc, 1996). En otros países donde se usan *vouchers*, como en Holanda y Suecia, las escuelas reciben financiamiento público completo, no cobran a las familias y tampoco seleccionan a sus estudiantes (Contreras et al., 2010; Ladd et al., 2009). En segundo lugar, en los sistemas educacionales de mercado las escuelas privadas pueden tener ventajas para contratar a los mejores docentes, dado que estos prefieren a estudiantes de alta habilidad (Epple & Romano, 1998). Lamentablemente, existen indicios en Chile de que los recién egresados con una preparación sólida van a escuelas de nivel socioeconómico alto. Específicamente, una diferencia de una desviación estándar en el rendimiento de la Prueba Inicia (0.14) está asociado con una probabilidad 1.4 veces mayor de hacer clases en un establecimiento de nivel socioeconómico alto (Meckes & Bascopé, 2010). Así, el mercado educacional segrega a los niños y también a los docentes.

b. ¿Quién se acuerda de la "ley del 15%" de estudiantes vulnerables por escuela?

El Decreto 196 del Ministerio de Educación, publicado en el año 2006, requiere que las escuelas que reciben aportes del Estado mantengan en su matrícula total al menos a un 15% de sus alumnos en condición de vulnerabilidad socioeconómica. Se exceptúa de este requisito a los establecimientos que no hayan recibido suficientes postulaciones de estudiantes vulnerables.

El decreto, conocido como ley del 15%, sería una herramienta excelente para disminuir la segregación. De cumplirse dicha ley es probable que no se registraran los índices de segregación escolar que observamos en Chile. A pesar de su trascendencia para mejorar la igualdad de oportunidades educacionales, se pudo detectar solamente un estudio que aborda este tema después de una extensa búsqueda a través de distintas bases de datos de artículos académicos, sitios de gobierno e Internet.

⁶ En términos estadísticos se ha visto que el aumento de una desviación estándar en el número de establecimientos con financiamiento compartido acarrea un incremento de 0.52 desviaciones estándar en los índices de segregación. Esto, a todas luces, representa un alto impacto en la segregación.



La escasa evidencia respecto a la "ley del 15%" indica que se trata de una norma desconocida, que ha recibido poca difusión y que no se aplica (Rojas, 2009). Tampoco pareciera existir una fiscalización estrecha de la misma —que involucraría auditar los procesos de admisión de las escuelas— ni mecanismos complementarios de apoyo para que niños vulnerables puedan llegar a escuelas que están más allá del entorno inmediato de su domicilio. Los docentes y directivos de una muestra pequeña de establecimientos educacionales de Santiago ven a la escuela como un medio para la integración social, pero no creen que dicho proceso deba forzarse a través de leyes. Más bien apuestan a un reacomodo natural de niños de distintas clases sociales en la misma escuela, lo que en realidad es un apego al *statu quo*. En este sentido, los directores y docentes piensan que las escuelas no deben intencionar la integración social y

manifiestan temores respecto de los rasgos "éticos" de las familias vulnerables, que no apoyan a sus hijos en la escuela (Rojas, 2009).

A pesar de la poca evidencia respecto a la "ley del 15%", es posible afirmar que el mercado de la educación genera segregación escolar, la cual se ve reforzada por la falta de cumplimiento del Decreto 196 y las creencias prevalecientes en las comunidades escolares. Llama poderosamente la atención que sean los propios docentes y directivos quienes piensen que las escuelas básicas son ya un instrumento de selección y segregación más que de integración social. Claramente es necesario mejorar no solo las políticas educativas, sino también transformar las creencias y acciones de nuestros docentes y directivos, pues han internalizado la lógica de la selección y segregación, siendo altamente probable que la lleven a la práctica en sus establecimientos.



"Vistos los niveles de segregación del sistema escolar en Chile, la forma de asignar la SEP es regresiva, pues ofrece menos a quienes más lo necesitan".

c. Subvención Escolar Preferencial (SEP)

La Subvención Escolar Preferencial es un sistema mediante el cual el Estado aporta un monto mayor de subvención cuando un establecimiento recibe a alumnos vulnerables. La SEP consta de dos componentes. En primer lugar, se otorga una subvención por alumno prioritario (vulnerable) que depende de la categoría de desempeño donde se ubica la escuela, a saber: en recuperación, emergente y autónoma, siendo esta última la clasificación más alta. Para ejemplificar, un establecimiento emergente recibe una subvención de 0.85 USE por alumno desde el primer nivel de transición hasta 4° básico,

y esta subvención se dobla cuando se trata de escuelas autónomas. Además, las escuelas con 60% o más de niños prioritarios reciben 0.3 USE adicionales por cada niño. Como se puede deducir, siendo la ley SEP una excelente idea, encierra también los vicios de desigualdades del sistema de financiamiento compartido, que otorga más recursos a quienes tienen mayor logro y menos a quienes alcanzan un menor desempeño. Vistos los niveles de segregación del sistema escolar en Chile, la forma de asignar la SEP es regresiva, pues ofrece menos a quienes más lo necesitan.

A pesar de las limitaciones en la ley SEP, esta puede ser una herramienta clave para disminuir la segregación, pues introduce un incentivo de mayores recursos para escuelas que reciban a estudiantes prioritarios. De esta manera, se esperaría que las escuelas busquen atraer más estudiantes prioritarios por los recursos adicionales que traen en su *voucher*, los cuales teóricamente suplirían los mayores costos de educar a niños vulnerables (Gallego & Sapelli, 2007). Sin duda se trata de una lógica clara de incentivos que podría incidir en la conformación social de las escuelas.

Hasta el momento no existen investigaciones que permitan concluir respecto de los efectos de la SEP en la segregación. Incluso, es probable que sea temprano para realizar una evaluación dado el poco

tiempo de maduración de esta política. Sin embargo, tomando en cuenta la movilidad de estudiantes entre escuelas municipales y particulares subvencionadas en los últimos años, tal vez sería momento de revisar qué impacto ha tenido la SEP sobre la segregación.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Es evidente que la segregación escolar es un fenómeno arraigado en Chile y que la organización del sistema educativo y su forma de financiamiento alientan la separación de clases sociales en las escuelas. La situación es de tal magnitud que incluso muchos directivos y docentes han internalizado la idea de que las escuelas no deben hacer nada para mejorar la integración y que tampoco esta se puede imponer por ley. Lamentablemente, los argumentos presentados en favor del *statu quo* recuerdan aquellos que se esgrimían cuando se iniciaron las políticas de desegregación racial en los Estados Unidos. Esto indica que nos queda camino por recorrer y que debemos tomar iniciativas para revertir la segregación y hacer de nuestras escuelas instituciones inclusivas y no excluyentes.

Los componentes del sistema escolar que propician la segmentación aparecen nítidamente en este análisis de la literatura. En primer lugar, la selección de estudiantes y el financiamiento compartido profundizan la segregación, por lo que deberían desaparecer. La evidencia comparada muestra que los países con sistemas de *vouchers* han prohibido la selección y los cobros a las familias, y con ello han logrado conformar sistemas escolares socioeconómicamente integrados y con resultados académicos elevados. El único argumento para mantener la selección y el financiamiento compartido sería, con certeza a través de algún eufemismo, el de usar el sistema escolar para mantener o ampliar la distancia entre clases sociales.

En segundo lugar, prevalece en nuestro sistema escolar una lógica de financiamiento regresivo, que da menos recursos a quienes más lo necesitan. El financiamiento compartido provoca desigualdades enormes debido a que las escuelas que cobran el monto más elevado permitido obtienen un 300% más de recursos por alumno que un establecimiento que solamente recibe la subvención regular. Asimismo, la

ley SEP asigna un monto mayor de subvención por alumno prioritario a los establecimientos clasificados como autónomos, la categoría más alta de desempeño, y da un monto menor a las escuelas emergentes. Es imprescindible cambiar el enfoque de este modelo financiero e incrementar los recursos públicos para educación, en especial para los más desaventajados.

En tercer lugar, en términos de regulación se requiere mejorar algunas leyes e implementar de manera eficaz otras que están vigentes. Claramente la LGE requiere una transformación para impedir la selección e instaurar un mecanismo de sorteo público que deban aplicar las escuelas en caso de enfrentar una demanda mayor a los cupos disponibles. Además, se debería eliminar el financiamiento compartido y elevar el monto de la subvención regular. Por otra parte, se debería fiscalizar la aplicación del Decreto 196 que exige a los colegios que reciben recursos del Estado incorporar en su matrícula a un 15% de alumnos vulnerables. Asimismo, un reforzamiento de la subvención escolar preferencial permitiría apuntalar los incentivos para la integración. Finalmente, el cuerpo regulatorio de la Agencia de Calidad y la

Superintendencia de Educación debería favorecer la integración. Por ejemplo, se debería tomar en cuenta el porcentaje de alumnos vulnerables al momento de clasificar a las escuelas en distintos niveles de desempeño, y la Superintendencia debería auditar los procesos de admisión para asegurarse que se cumpla con la norma del 15% de estudiantes desaventajados.

La tarea de construir una sociedad más democrática e igualitaria es enorme, y requerirá de la voluntad política del Ejecutivo y Legislativo para tomar medidas, de tal forma que la educación contribuya a la integración social. Los profesores y directivos deberán pasar del discurso sobre igualdad a la práctica de la inclusión, lo que solamente se logra a través de la claridad de propósitos y el esfuerzo cotidiano para actuar en consecuencia con ellos. Las familias en nuestro país, a pesar de las desigualdades y dificultades, siguen viendo en la educación una senda de movilidad social y de superación personal. Depende de todos los involucrados en educación que tales aspiraciones no se hagan trizas al chocar contra el muro de las desigualdades y la indiferencia.



**REFERENCIAS**

- Altonji, J. G., Huang, C. I. & Taber, C. R. (2010). *Estimating the Cream Skimming Effect of School Choice*. Recuperado en <http://www.nber.org/papers/w16579>
- Armstrong, M. (2006, diciembre 2). Price discrimination. *Economic Theory*. London: Department of Economics, University College London. Recuperado en <http://else.econ.ucl.ac.uk/papers/uploaded/222.pdf>
- Atria, F. (2007). *Mercado y ciudadanía en la educación*. Santiago, Chile: Flandes Indiano.
- Beyer, H. (30 de agosto de 2006). Opinión Pública y Educación: Reflexiones a propósito de Encuesta CEP [presentación]. Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos. Recuperado de http://www.cepchile.cl/dms/archivo_3807_2536/hbeyer_comentarios.pdf
- Contreras, D., Sepúlveda, P. & Bustos, S. (2010). When Schools Are the Ones that Choose: The Effects of Screening in Chile. *Social Science Quarterly*, 91(5), 1349-1368. Recuperado en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-6237.2010.00735.x/full>.
- Darville, P. & Rodríguez, J. (2007). *Institucionalidad, Financiamiento y Rendición de Cuentas en Educación*. Santiago, Chile: Ministerio de Hacienda.
- Elacqua, G., Pacheco, P. & Salazar, F. (2006). Segmentación escolar en Chile: Consecuencia inesperada de un sistema de vouchers. En V. Muñoz & P. Coto (eds.), *El oro por las cuentas: Miradas sobre mercantilización de la educación*. San José, Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica y Luna Híbrida.
- Elacqua, G. (2007). *Enrollment practices in response to market incentives: Evidence from Chile*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Elacqua, G. (2009). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile [documento de trabajo]. Santiago de Chile: Centro de Políticas Comparadas en Educación.
- Epple, D. & Romano, R. E. (1998). Competition between private and public schools, vouchers, and peer-group effects. *American Economic Review*, 88(1), 33-62. JSTOR. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/116817>
- Epple, D. & Romano, R. E. (2008). Educational vouchers and cream skimming. *International Economic Review*, 49(4).
- Fontaine, L. (2003). Cuotas obligatorias de alumnos "vulnerables" en la educación subvencionada: Antecedentes para la Discusión. *Serie Puntos de Referencia*, 267. Recuperado de [http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Cuotas+obligatorias+de+alumnos+"vulnerables"+en+la+educación+subvencionada:+Antecedentes+para+la+Discusión#0](http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Cuotas+obligatorias+de+alumnos+)
- Friedman, M. (1955). The role of government in education. En R. Solo (Ed.), *Economics and the public interest*. New Jersey: Trustees of Rutgers College.
- Gallego, F. A. (2004). School choice, incentives, and academic outcomes: Evidence from Chile. *Manuscript, Massachusetts Institute of Technology*. Recuperado en <http://repec.org/es/LATM04/up.17368.1080314323.pdf>
- Gallego, F. A. & Sapelli, C. (2007). El financiamiento de la educación en Chile: una evaluación. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 263-284.
- Hoxby, C. (2002). The power of peers: how does the make up of a classroom influences achievement? *Education Next*, (Summer), 57-63. doi:10.1049/ep.1985.0257
- Hoxby, C. & Weingarth, G. (2005). Taking race out of the equation: School reassignment and the structure of peer effects. *Unpublished manuscript*, (2005). Citeseer. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.75.4661&rep=rep1&type=pdf>
- Hsieh, C. & Urquiola, M. (2003). When Schools Compete, How Do They Compete? An Assessment of Chile's Nationwide School Voucher Program. *NBER Working paper series*.
- Ladd, H. F., Fiske, E. B. & Ruijs, N. (2009). Parental choice in The Netherlands: Growing concerns about segregation. *National Conference on School Choice, Vanderbilt University, October* (<http://ncspe.org/>)

- publications_files/OP% 20182. pdf. Nashville, Tennessee. Recuperado de <http://sanford.duke.edu/research/papers/SAN10-02.pdf>
- Lavy, V., Paserman, D. & Schlosser, A. (2008). Inside the Black of Box of Ability Peer Effects: Evidence from Variation in the Proportion of Low Achievers in the Classroom. *NBER working*. Cambridge, MA. Recuperado en http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1288414
- Machlup, F. (1955). Characteristics and types of price discrimination. *Business concentration and price policy*, Vol. I, pp. 395-438. Recuperado en <http://www.nber.org/chapters/c0971.pdf>
- Manski, C. F. (1993). Identification of Endogenous Social Effects: The Reflection Problem. *The Review of Economic Studies*, 60(3), 531-542. JSTOR. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2298123>
- Massey, D. & Denton, N. (1988). The dimensions of residential segregation. *Social forces*, 67(2), 281. doi:10.2307/2579183
- Meckes, L. & Bascopé, M. (2010). *Distribución inequitativa de los nuevos profesores mejor preparados*. Primer congreso interdisciplinario de investigación en educación. Santiago, Chile.
- Mineduc. (1996). *D.FL. No 5*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc. (2010). *Ley General de Educación*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Mizala, A. & Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132-144. Elsevier Ltd. doi:10.1016/j.ijedudev.2010.09.004
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background*. OECD, Vol. II, pp. 1-224. París: Publications de l'OCDE. Recuperado en <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9810081E.pdf>
- Orfield, G. (2004). Why segregation is inherently unequal: The abandonment of Brown and the continuing failure of Plessy. *NYL Sch. L. Rev.*, 131(1955), 1-13. Recuperado en http://heinonlinebackup.com/hol-cgi-bin/get_pdf.cgi?handle=hein.journals/nyls49§ion=53
- Orfield, G., Frankenberg, E. & Siegel-Hawley, G. (2010). The integrated schools: finding a new path. *Education Leadership*, 68(3), 22-28.
- Peña, C. (2004). Igualdad educativa y sociedad democrática. En J. E. García-Huidobro (Ed.), *Políticas educativas y equidad* (pp. 21-30). Santiago, Chile: UNICEF.
- Pigou, A. C. (2010). *The Economics of Welfare*. General Books LLC. Recuperado en <http://www.amazon.com/Economics-Welfare-C-Pigou/dp/1154944921>
- Rodríguez, J. (2010). La no linealidad del efecto par educacional: evidencia para Chile. Santiago, Chile. Recuperado en <http://www.econ.uchile.cl/uploads/addon/archivo/post/5716/Rodriguezpeereffect2010122010.pdf>
- Rojas, M.T. (2009). ¿Es posible imaginar escuelas más integradas? *Docencia*, 39, 31-39.
- Torche, F. (2005). Privatization Reform and Inequality of Educational Opportunity: The Case of Chile. *Sociology of Education*, 78 (Octubre).
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. & De los Ríos, D. (2008). Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido [informe]. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, FONIDE.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. & De los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En: S. Martinic & G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 209-232). Santiago, Chile: UNESCO-PUC.
- Zimmer, R. W. & Toma, E. F. (2000). Peer effects in private and public schools across countries. *Journal of Policy Analysis and Management*, 19(1), 75-92. doi:10.1002/(SICI)1520-6688(200024)19:1<75::AID-PAM5>3.3.CO;2-N



Financiamiento, Educación y Escuela

¿Qué se financia?¹

Luis Astorga Briceño²

Ampliando la estrecha concepción de calidad educativa, reducida como en general está a los resultados que los estudiantes registran en las pruebas estandarizadas, este artículo propone una noción de calidad que supone como elemento fundamental la integración tanto social como cultural de todos los miembros de la comunidad educativa.

Esta pretensión implica resignificar la idea de escuela y los diversos procesos que se dan en su interior, tarea fundamental al momento de definir un financiamiento ya no abstractamente a partir del aumento del porcentaje del PIB o del estudio comparativo entre comunas, sino más bien de manera contextualizada a partir de las necesidades que requiere cubrir una escuela para proveer una educación de calidad integral, con integración e inclusión social y con igualdad de oportunidades.

¹ Este artículo forma parte de una elaboración mayor que se encuentra en proceso, referida a la escuela que debemos forjar.

² Profesor de Historia y Geografía, formado en la UMCE, Magíster © en Gestión Educacional de la U. Mayor: Docente del módulo "Gestión Escolar y Política Educativa" de la Universidad Arcis; Coordinador Curricular de Escuela Especial.

* Fotografías tomadas en la Escuela Particular n° 85 "Hispano Americano" de la comuna de El Bosque.





"Asumiendo que debe ser parte de un proceso de construcción histórico-social en la que el profesorado debe ser un protagonista central, creemos que existe un conocimiento acumulado que permite aproximarse al tema del financiamiento desde la fijación del tipo de escuela que queremos para nuestro país".

Una nueva ola de conflictividad se ha abierto en el último tiempo en torno al sistema educacional chileno. Efectivamente, el tema educativo se ha convertido en un foco de cuestionamiento que porfiadamente se ha venido repitiendo, adquiriendo en esta última "pasada" ribetes de radicalidad que no hacen más que constatar al menos dos cuestiones: que el modelo educacional chileno se agota y que el movimiento social que cíclicamente se estructura en torno a sus coyunturas de crisis va acumulando en experiencia y en contenido para representar desde ahí una crítica, que cada vez con más nitidez, toca la dimensión estructural sobre la que se levanta dicho modelo.

Es difícil no pensar en otros términos la demanda, ya no solo estudiantil, sino mayoritaria a nivel social —así lo demuestran los resultados del plebiscito convocado recientemente por el Colegio de Profesores—, que cuestiona el lucro que agentes privados, en distintos niveles y bajo diversos mecanismos (educación superior y escolar; por captación directa o a través de derivaciones indirectas) vienen realizando en las últimas décadas sobre las universidades y escuelas que han caído bajo sus manos.

La gratuidad constituye otra de las demandas que igualmente denuncia el carácter discriminatorio y excluyente con la que opera el sistema educativo en nuestro país. Sin embargo, ambas demandas son solo parte de una disputa que recién abre el camino a un cuestionamiento más de fondo respecto al proyecto educativo desarrollado en Chile o a la carencia de él. Expliquemos mejor este punto.

Para el conjunto del sistema educativo, pero en particular para el sistema escolar, en torno al cual me referiré en adelante, desde los años ochenta la política pública establecida se orientó en función de dos grandes ejes. Uno de ellos guardó relación con el cambio en el sistema de propiedad que se ejercía sobre las escuelas públicas. Este eje se expresó en la municipalización de las escuelas y liceos fiscales pertenecientes al Ministerio de Educación; en el traspaso de otros tantos a corporaciones gremiales empresariales; y en la entrada de agentes privados al negocio educativo bajo la figura de los particulares subvencionados, amparados por el principio constitucional de la libertad de enseñanza (Cox, 2003).

El otro eje se expresó en el mecanismo de financiamiento que esta nueva realidad organizacional del sistema tendría. Este mecanismo a su vez se estructuraría fundamentalmente a partir de dos principios. Por un lado, se estableció la promoción de una política de subsidio a la demanda, a través de la cual se le pondría un valor —bajo para una buena educación, pero lucrativo, si lo que se quería era ver ahí una oportunidad de negocio— asignado a cada estudiante de acuerdo a su asistencia (Cox, 2003). Por otro lado, se aplicó el principio del autofinanciamiento que llevó a las escuelas a variadas fórmulas, desde falsear la asistencia que se presentaba mensualmente al ministerio; mantener a raya las inversiones en el establecimiento; contener el salario de los docentes e incluso se llegó a soluciones de mayor impacto como establecer el financiamiento compartido (Soto, 2005).

Por lo anterior no es extraño que el foco del actual ciclo de conflicto que vive el sector educacional esté puesto en la gratuidad y en el lucro. Estas son demandas que tocan aquello que es expresión de la lógica con la que el sistema se ha organizado y manifiestan convicciones sociales que van a contrapelo de lo que se había constituido como parte del sentido común dominante, aquello que era considerado como natural, esto es, que para tener educación había que pagar y que para tener "mejor educación" había que pagar más; que el privado podía obtener ganancia de una actividad como es la educación y que no importaba que esa ganancia se hiciera con escuelas que eran financiadas por el propio Estado.

Hoy nos acercamos a una reconversión del sentido común dominante, que instala en el centro aquello que antes era considerado anacrónico y marginal. Recobra fuerza la idea de que el Estado debe hacerse responsable del financiamiento de la educación pública, y que esta debe garantizarse bajo la lógica de un acceso gratuito, y que como tal no debe prestarse para ninguna forma de negocio lucrativo. Esta es, sin ningún lugar a dudas, la principal conquista de los estudiantes y de quienes se han movilizado en estos meses, pues, más allá de lo que concretamente se resuelva en lo inmediato, es una conquista de las conciencias, las cuales perdurarán más allá de la coyuntura impulsando nuevos procesos de lucha social.

El movimiento estudiantil levanta dos consignas, gratuidad y fin al lucro, porque de ellas derivan cuestiones de fondo como la sensación de estafa; la discriminación y segmentación; en definitiva, la

desigualdad y el poco sentido democrático del sistema educativo (Redondo, 2002). Sin embargo, aún queda un gran trecho para entrar a discutir contenidos que hagan referencia a lo que constituye, en su esencia, al sistema educativo en general y al sistema escolar en particular:

El cuánto cuesta la educación, por ejemplo, se ha respondido desde la perspectiva de la demanda, esto es, cuánto debería pagar el Estado para que el que accede a ella lo haga sin endeudarse y sin pagar. Aún no se visualizan de manera nítida, por tanto, cuestiones que hagan referencia al proyecto educativo en tanto contenidos de realización que las escuelas llevan adelante, lo que se expresa en una falta de instalación de una verbalización en el ambiente social de la escuela que queremos y que finalmente orientará en volumen y destino las definiciones a establecer en torno a la inversión que es necesaria para una educación de calidad para todos quienes participan de ella.





PENSAR LA ESCUELA COMO CONDICIÓN PARA PENSAR SU FINANCIAMIENTO

En estos meses y a propósito del tema de cuánto cuesta la gratuidad en educación es que se han presentado varias proposiciones que intentan responder a la cuestión. Unas van por análisis comparativos de orden global que contrastan el gasto del PIB entre países agrupados por diversos criterios (de orden regional cuando nos comparamos con países de América Latina; de orden socioeconómico cuando nos comparamos con países de nivel de desarrollo similar; de orden aspiracional cuando nos comparamos con países de la OCDE o del mundo desarrollado; etc.).

Otra, a nivel interno y que ha sido la más común, es la que se posiciona desde un cálculo respecto a la subvención necesaria. En relación a esto y por alguna razón los últimos dos gobiernos han instalado el ideal de duplicar la subvención actual; de igual manera la instalación y progresivo aumento de la subvención preferencial sugiere otro diagnóstico del financiamiento.

También es posible levantar referencias asociadas a análisis comparativos intercomunales. Bastaría revisar los Planes Anuales de Desarrollo de la Educación Municipal (Padem) para observar las inmensas diferencias en los montos que llegan a las escuelas vía Estado más el aporte municipal y defender intuitivamente que el piso del financiamiento de todas las escuelas públicas chilenas debiera ser el que efectivamente reciben, por esa doble fuente, aquellas escuelas dependientes de las dos o tres municipalidades con mayores recursos en el país.

Desde nuestra perspectiva, y asumiendo que esto debe ser parte de un proceso de construcción histórico-social en la que el profesorado debe ser un protagonista central, creemos que existe un conocimiento acumulado que permite aproximarse al tema del financiamiento desde la fijación del tipo de escuela que queremos para nuestro país, para los niños, niñas, jóvenes y para las familias que están detrás de ellos en busca de anhelos y de un futuro mejor.

"La escuela es un lugar donde el profesorado, el especialista no docente y el personal de apoyo deben vivir experiencias de promoción, ampliación y profundización de sus saberes".

Primero que todo insistamos en la idea de que la escuela chilena es un espacio que se va configurando históricamente. A lo largo de esa historia el espacio escolar ha venido siendo el lugar del encuentro/choque/disputa de lo que distintos agentes/actores/sujetos han visto como lugar de realización en ella. El Estado, los sostenedores, los docentes, los estudiantes y sus familias han convergido en este territorio específico que es la escuela, colegio o liceo chileno, desarrollando y viviendo distintas dinámicas y experiencias que emanan del tramado social que se construye entre ellos. Hoy, ya lo hemos dicho, aspectos básicos de parte de ese entramado están en el foco de la crítica.

En segundo lugar y en el marco de lo anterior, señalemos que la escuela tiene especificidades que la hacen distinta a cualquier otro tipo de realidad organizacional o social y es en esa especificidad en que se juegan muchas de las cuestiones que hoy se le demandan o se le deben demandar: Como espacio específico al que convergen actores y demandas, es visible la existencia de dimensiones que la escuela contiene y que representan la multiplicidad de tareas y quehaceres que definen la misión que ella está llamada a cumplir. Estas dimensiones constituyen una especie de mapa interno de la escuela que ayuda a ordenar la mirada que sobre ella queremos promover.

Las referencias para ir reconociendo ese mapa son variadas. La propia experiencia de nosotros los docentes podrá coincidir sin mayor problema en ese reconocimiento; un poco más allá, el Marco para la Buena Enseñanza o el establecido para la Buena Gestión dan pistas también de ese mapa.

Desde todas esas referencias podemos reconocer en la escuela la existencia de al menos cuatro grandes dimensiones en las que se juega el papel de sus agentes y en particular en donde se

despliegan los saberes y labores del mundo docente:

1) Hay una dimensión que dice relación con la **Construcción de Currículum** que debiera desarrollar la escuela. En esta dimensión se juegan las clásicas preguntas de qué y cómo se enseña y necesariamente estas son preguntas que deben ser resueltas por la comunidad educativa y, especialmente, por su comunidad docente. En el reconocimiento de esta dimensión se valida también el papel del profesor no como un agente reproductor o implementador del currículo oficial, sino como un constructor de la propuesta curricular que la escuela pretende promover.

En este sentido el financiamiento debe permitir a una escuela ser capaz de promover los aprendizajes en las distintas disciplinas que conforman el plan de estudio y al mismo tiempo acercar el currículum a los intereses de los estudiantes, enriqueciendo su propuesta formativa, incorporando áreas de perfil artístico, deportivo, recreativo, de promoción de experiencias para el crecimiento personal y social, bajo la lógica de talleres que incorporen a otros actores del mundo de la cultura, las artes y el deporte como agentes educadores.

En tanto constructora de currículum la escuela define los ejes que constituyen el capital cultural que desea promover; los problemas que se plantearán a los estudiantes en tanto dispositivos para la generación de aprendizaje crítico y contextualizado; la manera en que se organizarán las experiencias de aprendizaje en tanto constitutivas de proyectos de significancia social; el uso y organización de los tiempos para generar espacios de aprendizajes altamente estructurados y otros de despliegue más libre y creativo. En definitiva, en la construcción del currículum se expresa la vocación por un proyecto de formación que realmente sea integrador e integral y no sometido a los dictadores de la estandarización (Simce, PSU, etc.).

2) Otra dimensión es la que llamaremos **Comunitaria**. La escuela es un espacio para la construcción de comunidad no solo como respuesta a problemas específicos vinculados a la convivencia, como el *bullying*, por ejemplo, ya que mejorar la convivencia no es lo mismo que construir comunidad.



Para estudiantes, profesores, familias, etc., lo comunitario vincula lo espacial/territorial con las subjetividades que circulan en ese espacio. Supone hacer de la escuela, para quienes estamos/pasamos por ella, un lugar propio, un espacio de significados en los que nos sintamos representados, un espacio para la contención y para el protagonismo creativo y crítico que, centrado en la aspiración de enseñar y de aprender, trasciende ese propósito en la idea de configurar comunidades que aprendan, participen, se desarrollen, se contengan, se nutran.

Esta dimensión supone una escuela que entiende que la fuente del conocimiento y del aprendizaje no está tan solo al interior de sus muros y aulas, sino también en el diálogo y la interacción social y comunitaria con el entorno local y regional. Para que esta pretensión pueda realizarse la escuela debe contar con recursos para generar salidas y experiencias de aprendizaje fuera de ella, poniendo a sus estudiantes en contacto con la comunidad local, con la ciudad y con las realidades regionales. En particular, lo anterior también supone una consideración especial para los

docentes en el sentido de contemplar para ellos el acceso gratuito al transporte, al museo, al teatro, al estadio, y a todas aquellas expresiones de la cultura, la ciencia, el arte y el deporte que les son propias como educadores de esos saberes.

Para desarrollar esta dimensión la escuela debe recibir un financiamiento que le permita constituirse como un espacio de gestión cultural y promotor de actividades desde su interior hacia afuera, pero también como un lugar al que converge la población para organizar la fiesta del calendario, el recital local, el campeonato deportivo, los talleres culturales, el ciclo de teatro y cine.

La comunidad escolar es hoy diversa, plural. Desde distintas variables, hace mucho tiempo que esa heterogeneidad se impone al esfuerzo homogenizador tan propio de la escuela tradicional. Si hay algo que es fuente de esa violencia simbólica cotidiana y exacerbada que se vive en el espacio escolar es el choque entre el saber que encarna la escuela con ese mar de saberes que traen los estudiantes. De igual forma las familias esperan de la escuela no solo que sus hijos aprendan, sino que también esperan seguridad, acogida afectiva para sus hijos y para ellos mismos, instancias de formación para los padres, etc.

La diversidad cultural y social de la escuela diversifica la demanda que a ella se le hace. Si bien es cierto que el código con que se leen y traducen esas demandas debe ser el pedagógico, las miradas que entran a debatir en el espacio escolar expresan la convergencia de profesionales de diversas áreas que se disponen como agentes de apoyo a la labor docente y al quehacer diverso y complejo que la escuela realiza. Psicólogos, terapeutas, asistentes y educadores sociales, educadores diferenciales, etc., participarían enriqueciendo el trabajo y el diálogo que en comunidad se desarrolla en la escuela, a través de la generación de redes y acceso a programas de apoyo; de la atención comunitaria y apoyo psicopedagógico; del diseño e implementación de talleres de género, de sexualidad, de habilidades sociales, de gestión de proyectos dirigidos a los estudiantes y a las familias; del apoyo a las jefaturas, todo en plena articulación con los profesores. La escuela se transformaría en de-

"La determinación de los valores implicados en un desarrollo efectivo de las cuatro dimensiones aquí expuestas respondería a la pregunta de cuánto cuesta una escuela de calidad con la que podamos hacer frente a los desafíos que la sociedad le pone a cada establecimiento".

finitiva en un espacio para el diálogo y construcción multi e interdisciplinaria, que es otra forma de expresar lo multi e intercultural. En atención a lo dicho, la provisión de una educación que acoja la diversidad cultural y social requiere que se invierta fuertemente en la inclusión de profesionales de otras disciplinas a la planta de trabajadores de la escuela.

3) La tercera dimensión es una que involucra al mundo que trabaja en la escuela y en particular con su población docente. Esta es la que refiere al **Desarrollo Profesional**.

La escuela es un lugar donde el profesorado, el especialista no docente y el personal de apoyo deben vivir experiencias de promoción, ampliación y profundización de sus saberes, lo que es más amplio que el tema de la carrera docente, aun cuando lo enmarca.

La principal característica de este desarrollo de saberes, es que la fuente fundamental de donde emanan son precisamente las propias prácticas que en la escuela se realizan. Son esas prácticas, las buenas y las malas, las que al ser objeto de análisis potencian el conocimiento que individual y colectivamente sus miembros desarrollan. Para que esto sea efectivo los profesores deben ser reconocidos como profesionales cuyo principal capital es el intelectual y, por tanto, como agentes que requieren de tiempo para pensar, crear y planificar, con el objeto de luego implementar y plasmar todo aquello en la clase. Este reconocimiento implica contratos de trabajo que contemplen un tiempo adecuado para cada una de estas tres tareas. Del 100% de su carga horaria se debiera destinar al menos un 60% de tiempo para hacer clases y un 40% para pensar y diseñar, considerando además que en ese

mismo tiempo deben atender y entrevistarse con sus estudiantes, lo mismo que con sus padres y familias. Esta nueva distribución de la carga horaria claramente va a significar la existencia de espacios adecuados para la reflexión individual y conjunta de los profesores, la ampliación de la dotación de la planta docente y, por tanto, mayores recursos destinados a infraestructura y salarios.

Desconociendo estas necesidades, la escuela tradicional ha sido especialista en invisibilizar las prácticas que en ella se realizan, de ahí esta noción de caja negra con que se calificaba y se sigue calificando, a veces, a la sala de clases. De igual manera los espacios de discusión o reflexión colectiva muchas veces tampoco son momentos de recuperación crítica de lo que en distintos niveles la escuela realiza. Tampoco el perfeccionamiento que el mundo docente ha recibido o que se ha generado hacia él se construye desde un reconocimiento de lo que verdaderamente se hace en la escuela; por el contrario, el enfoque predominante que lo estructura es el del adiestramiento o adquisición de técnicas que buscarían mejorar el desempeño del mismo modo en que un técnico calificado es capacitado.





En atención a esta problemática la escuela debe contar con recursos, capacidad y autoridad para definir el perfeccionamiento que realizan sus profesores. Por otro lado, en función de la identidad pedagógica, curricular y didáctica que la escuela aspira desarrollar debe contar ella con recursos propios que le permitan entrar en contacto directo con especialistas de áreas pertinentes que dicten talleres y acompañen en aula a sus profesores, sin participar, por tanto, del negocio de los Organismos Técnicos de Capacitación (OTEC) a partir del cual se generan nuevas formas de lucro y de financiamiento a la propiedad privada.

4) Las tres dimensiones anteriormente expuestas constituyen ámbitos de realización de la escuela. El contenido de dicha realización, como ya dijéramos,

adquiere significado histórico y sitúa a una escuela en tanto una construcción de ese orden (cultural, social, política, económica, en un espacio territorial específico). En cada una de esas dimensiones se definen posicionamientos que la escuela y sus actores deben tomar y toman (consciente o inconscientemente; explícita o implícitamente) y todo ello configura el Proyecto Educativo Institucional de cada escuela o colegio.

En esta línea el **Proyecto Educativo Institucional (PEI)** es la cuarta dimensión. El PEI alimenta y se alimenta de las prácticas y concepciones que se despliegan en las otras tres dimensiones. La solidez del proyecto está condicionada por la solidez de las concepciones que emergen de las dimensiones anteriores y viceversa.



En el PEI se establecen los “para qué” de la escuela, los propósitos que la mueven, el horizonte de desarrollo que la inspira. En esta dimensión se establece el discurso sintetizado de lo que la escuela hace y ordena el papel de cada uno de sus miembros.

Parte de la crisis que vive el sistema educacional hoy en día se expresa en la debilidad de los proyectos educativos escolares. Vivimos una época marcada por escuelas con comunidades fragmentadas, desarticuladas e inseguras, con poco diálogo entre y al interior de cada uno de sus actores. De este modo la capacidad de construcción curricular y didáctica en ellas también se ve enfrentada a un sinnúmero de obstáculos que terminan, con suerte, haciendo de la enseñanza un ejercicio reproductor de lo que dicta el currículum oficial. La promoción del conocimiento que profesionalmente es posible construir también se encuentra en una situación de dificultad en la mayoría de las escuelas, pues no hay espacios ni modelos de trabajo que se sitúen en el contexto de cada una de estas. Por otra parte, cada docente es una fuente de conocimiento asertivo que no encuentra punto de comunicación con otros y además fuente de error del que tampoco se puede aprender; pues no se compara con la experiencia del otro. Así, si bien la escuela genera una energía, esta se disipa en el espacio perdiéndose en él dramáticamente, drama que se agudiza cuando vemos hoy en día a miles de profesores que han salido del sistema o están en proceso de salir de

él sin que su experiencia sea objeto de apropiación de parte de los que quedamos.

En consecuencia, hablar de calidad en las escuelas es hablar de la calidad con que se desarrollan los quehaceres asociados a estas cuatro dimensiones. No se reduce simplemente al nivel de aprendizaje que los niños registran, aun cuando esa sea una referencia central. Pensar el financiamiento para una escuela de calidad nos obliga, por tanto, a pronunciarnos respecto de la escuela que queremos y a los procesos que en ella deben impulsarse.

La determinación de los valores implicados en un desarrollo efectivo de las cuatro dimensiones aquí expuestas respondería a la pregunta de cuánto cuesta una escuela de calidad con la que podamos hacer frente a los desafíos que la sociedad le pone a cada establecimiento. En este marco es que debemos incorporar cuestiones más precisas acerca de una escuela en condiciones óptimas, que sea democrática y activa en la generación de conocimiento y prácticas que apunten al cumplimiento del sinnúmero de desafíos que hoy enfrenta (de los cuales uno de ellos es que los niños aprendan). Podemos hablar de que el número ideal de alumnos por curso es 30, de aspectos más básicos como el contar con espacios limpios y habitables, recursos materiales que posibiliten un ejercicio educativo fluido, etc. Pero la generación de estas condiciones solo adquiere pleno sentido, si se enmarcan en el despliegue de las cuatro dimensiones antes señaladas.

REFERENCIAS

- Redondo, J., Descouvières, C. & Rojas, K. (2002). *Equidad y Calidad de la Educación en Chile. Reflexiones e Investigaciones de Eficiencia de la Educación Obligatoria (1990-2001)*. Santiago: Ed. Lom.
- Soto, V. (2005). *La Educación: El paso del Estado Garante al Estado Privatizador durante el régimen autoritario*. Santiago, artículo elaborado para programa de Magíster en Currículum dictado en UMCE.
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago: Editorial Universitaria.





Escuela Libre Luchín: una experiencia de Educación Popular en el Chile actual

**Monitores Escuela Libre Luchín
(creación colectiva)**

*“Enseñar significa provocar la curiosidad
del educando, a tal punto que él se
transforme en sujeto de la producción del
conocimiento que le es enseñado”*

Paulo Freire



La Escuela Libre Luchín nace el 2007, dos años después de que un grupo de estudiantes universitarios, en su mayoría de la Escuela de Derecho de la Universidad de Chile, participando en una campaña presidencial, tomara contacto con Villa La Reina, población de la comuna del mismo nombre. La intención estuvo marcada, en un inicio, por la solidaridad en el marco de la pobreza y las desigualdades sociales que azotaban, y siguen haciéndolo, a nuestro país. Así, se realizaron las primeras vacaciones populares, en las cuales participó un importante número de niños y niñas. Tras este hecho, el grupo decidió seguir trabajando en la Villa a través del reforzamiento escolar, estableciendo tres días a la semana para ayudarlos a hacer sus tareas, pensando que de esta manera, aunque fuera con un pequeño grano de arena, se aportaría a disminuir la brecha educacional que se establece entre los sectores pobres y los más acomodados.

En el 2008, la Escuela, que en ese entonces solamente se llamaba Escuela Luchín, participó de un seminario guiado por el profesor Luis Bustos, historiador y educador popular del Colectivo Paulo Freire, estableciendo de esta manera sus primeros contactos con la Educación Popular. Durante el 2009, la Escuela Luchín se planteó la necesidad de comenzar a problematizar los contenidos transmitidos por el colegio, de los cuales nosotros también formábamos parte al estar dando apoyo escolar. Fue entonces como nació el espacio denominado “problematización de contenidos”, en donde buscábamos establecer nuevas metodologías y orientaciones a nuestro quehacer. Se planteó fortalecer una relación horizontal con los niños y niñas, proponer el juego como herramienta educativa y fortalecer un estado de aprendizaje mutuo, en donde, como dijera Paulo Freire, “yo no aprendo sin enseñar; para aprender a enseñar tengo que enseñar, pero tengo que enseñar de forma abierta para aprender a enseñar” (2007, p. 147). En ese año la Escuela se renombró, pasando a llamarse Escuela Libre Luchín.

El 2010 fue un año de cambios. El principal estuvo marcado por la incorporación de elementos e ideas de una filosofía educativa denominada “Reggio Emilia”¹. Sin dejar de lado las bases fundantes de nuestra organización, es decir, la Educación Popular,

nos embarcamos en la idea de dar mayor complejidad a nuestro quehacer educativo. Así, nos imbuimos en las ideas reggioemilianas tales como la co-construcción del conocimiento (muy similar a lo planteado por Paulo Freire) y la práctica de observar y escuchar a nuestros niños y niñas para, desde ese punto, permitirles formar parte y guiar su propio aprendizaje.

Por otro lado, decidimos darle una mayor importancia a la parte “estética” de nuestro trabajo, teniendo presente que, tal como dijera Freire, “el espacio educa”, pues la relación entre educadores y educandos no se da en el aire, no se da en la nada. Esto se tradujo, entre otras cosas, en la generación de material didáctico propio, tales como guías o juegos para aprender determinados contenidos; y en entender el espacio en el que trabajamos como nuestro, tanto para monitores como para los niños y niñas, buscando así cuidarlo entre todos.

Actualmente, el equipo de monitores está conformado por estudiantes de distintas carreras y universidades, así como también por los que han ido creciendo al ritmo de la Escuela, siendo hoy profesionales de áreas muy diversas, entre las que se encuentran arquitectos, historiadores, abogados, agrónomos, sociólogos, entre otros. Esta es la Escuela Libre Luchín que funciona hoy. En cuanto a la orgánica “tenemos una asamblea mensual donde cada espacio presenta la evolución que ha tenido el trabajo durante el mes. También hay varias comisiones que funcionan dentro de la Escuela, formando la orgánica del Luchín: hay una comisión de autoformación política, de autofinanciamiento, de lectoescritura, etc.” (Javiera Jiménez, monitora). Las decisiones más importantes se toman en la asamblea, pero cada espacio tiene la libertad de tomar sus propias decisiones: “En ese sentido somos una organización horizontal, nadie va a cortar el queque, sino que en conjunto vamos a decidir qué se hace y qué no” (Javiera Millar, monitora).

El “desde dónde” es siempre un punto importante a tratar al momento de trabajar en una organización socio-política, pues nuestras prácticas están fundadas en una intención. La Escuela, a partir de distintas jornadas de autoformación, ha establecido ciertos pila-

1. Reggio Emilia es una filosofía educativa que fue iniciada por padres de familia en la región italiana del mismo nombre después de la Segunda Guerra Mundial.

res a partir de los cuales trabajar. Nos gustaría destacar algunos de ellos, pues forman parte de lo que somos.

En primer lugar, la Escuela Libre Luchín es una organización territorial, que trabaja en un espacio determinado, Villa La Reina². Asimismo, nos definimos como una organización que se vincula con los demás sujetos organizados y no organizados (en este segundo sentido hemos avanzado menos que en el primero) del plano local y nacional³ con el objeto de construir colectivamente una realidad distinta a la imperante. Este proceso se vincula con el auge que ha tenido en el último tiempo en nuestro país el movimiento de educación popular, donde “temas que antes se veían en espacios reducidos por el contexto político que se vivía, ahora se han esparcido completamente por las poblaciones” (Karen Córdova, monitora). De esta

forma “se está armando un tejido social súper fuerte y súper rápido, han aparecido muchas escuelas nuevas y formado redes con otras organizaciones” (Javiera Jiménez). “De hecho en diversas poblaciones como Peñalolén, Ñuñoa, La Cisterna, Puente Alto, Maipú, La Legua, han surgido muchas escuelas populares y organizaciones de distinto tipo que trabajan con educación popular” (Pamela Urra, monitora).

En segundo lugar, somos educadores y educadoras populares. Así, entendemos la educación como práctica de la libertad, en la que educadores y educandos se enseñan mutuamente a través del diálogo, rompiendo de esta manera los argumentos de “autoridad” y jerarquías rígidas, pues ya no hay quien eduque a otro, sino que ambos lo hacemos en comunión: “Hay una frase que resume muy bien lo que es la educación po-



² Villa La Reina es una población que está ubicada en una de las comunas más ricas de Santiago. La Villa fue un proyecto del alcalde Eduardo Castillo Velasco en la década de los sesenta y fue construida por sus pobladores y pobladoras. Actualmente concentra una buena parte de la población de la comuna, en la cual existen 3.000 familias allegadas, siendo este uno de sus principales problemas junto con el microtráfico.

³ Este plano se ha estado desarrollando durante este año a partir de experiencias como las Jornadas de ECO, así como también a partir de nuestra participación en el Cordón La Reina, plataforma que agrupa a diferentes organizaciones y partidos políticos, la cual fue fundada al calor de las movilizaciones estudiantiles. Durante los años anteriores el trabajo se abocó a la articulación con organizaciones de Peñalolén (Festival Víctor Jara), Radio Sin Tierra (programa Luchínzate y participación en el Directorio), entre otras experiencias.



pular: 'yo le enseñé al campesino a escribir la palabra pala y él me enseñó a usarla'" (Karen Córdova). Metodológicamente, esta perspectiva se expresa en que "cuando vamos a trabajar un tema lo primero es averiguar qué saben los niños al respecto, qué escucharon, observaron o les llama la atención sobre el tema. Todos tenemos un conocimiento previo, de distintas formas, pero lo tenemos y hay que mostrar lo que sabemos, no achuncharnos y pensar si está bien o está mal, aquí el *está bien* o *está mal* no corre, porque todo está relacionado. Entonces se trata de saber lo que ellos saben, contarles lo que nosotros sabemos y de ahí generar conocimiento colectivo y llevar a cabo el aprendizaje que creamos entre educadores y educandos. No imponer un conocimiento" (Javiera Millar). Esto implica "no obligarlos a que lleguen a respuestas determinadas, sino que puedan analizar, reflexionar, que se den cuenta de que dentro de una respuesta pueden surgir muchas preguntas" (Carlos Riquelme, monitor).

En tercer lugar, creemos en la autogestión tanto económica como ideológica. Autogestión económica, pues buscamos que la organización logre sustentarse por sus propios medios, sin recibir ayuda mediante concursos o fondos públicos: "Todo es autofinanciamiento, mensualmente ponemos una cantidad de dinero para pagar la casa que se ocupa y si hay deudas externas se cubren con donaciones, que la mayoría llegan de los mismos participantes. De hecho han surgido hartas actividades de financiamiento con los niños, ellos son muy motivados, cooperan, cocinan, venden, de todo" (Pamela Urra).

En cuanto a la autogestión ideológica, no pertenecemos a ningún partido político, lo que no quiere decir que no nos consideremos políticos, pues manejamos una concepción amplia de esta, en donde la política vendría a ser —tal como la concibieran los griegos— todo lo concerniente a la polis, a la ciudad. Asimismo, creemos que es importante hacer una recuperación de la política, de esa que ha estado cooptada por los partidos durante años, pero que sentimos nuestra. La forma de lograrlo, en nuestra experiencia, se ha basado en politizar los espacios cotidianos de la población, los conflictos locales, las plazas sociales y los encuentros.

Por último, nuestro trabajo no busca ser asistencialista, sino que más bien se fundamenta en que pensamos que, a través de la acción conjunta con pobladores y pobladoras, es posible apuntar hacia la autonomía y la liberación, sin caer en "regalías" porque unos sean más pobres o ricos que otros. En este sentido "Luchín ha marcado una permanencia en la villa respecto de otros grupos. Son cinco años trabajando acá, saliendo a la calle, haciendo actividades. La gente lo ha ido conociendo y ya saben que no es solo un voluntariado de verano, sino que tenemos un trabajo constante en la villa, que nos relacionamos con otras organizaciones y que al final lo que hacemos es para sus hijos" (Javiera Millar). Así, un eje central en nuestro actuar está dado por organizarnos, por articularnos unos con otros, pues de esa forma apuntamos a la construcción de poder popular desde abajo y desde la izquierda.

LOS DIVERSOS ESPACIOS DE LA ESCUELA

Actualmente la Escuela Libre Luchín, nutrida por el proceso esbozado antes, se ha afirmado en la Educación Popular y ha procurado abrir más espacios educativos que aquellos con los que comenzó. Asimismo, los talleres se han estado realizando en un nuevo espacio físico, el cual compartimos con la Agrupación Cultural Violeta Parra⁴. Funcionamos con cuatro espacios, entre los que se cuentan el Ayudatareas (apoyo escolar para niños y niñas de 1° a 8° básico), Luchín (talleres para niños de 6 a 11 años), Luchón (talleres para jóvenes de 11 a 17 años) y Huerto (talleres para jóvenes, adultos y adultos mayores). Cada espacio es un pedazo del rompecabezas que somos hoy, pues cada uno nos conforma como colectivo.

El Ayudatareas nos ha permitido no dejar de lado el área escolar, entendiendo que el paradigma educacional chileno continúa segregando y distanciándonos según nuestra clase social, por lo que el trabajo solidario de acompañarlos a hacer sus tareas, se corresponde también con el objetivo político de posibilitar herramientas pedagógicas para que en una mañana el empoderamiento sea colectivo: "Nosotros tenemos una visión crítica hacia la educación tradicional, pero a la vez estamos conscientes de que el modelo siempre va a estar presente y con mayor razón para los niños que vienen a Luchín, que van a escuelas donde la metodología siempre va a ser la misma: 'yo sé, tú no sabes, yo te voy a enseñar, tú vas a aprender'. En parte nos estaríamos contradiciendo si estamos haciendo educación popular; pero a la vez, lo que tratamos de hacer acá, es que ellos lleven a la praxis en su colegio lo que aprenden, que sepan que tienen derechos, que pueden opinar, siempre con respeto obviamente, que sepan que tienen que tener un rol protagónico. Se trata de transmitirles lo que nosotros entendemos por educación popular para que ellos lo puedan llevar a la práctica en la escuela tradicional" (Javiera Millar).

Luchín, el primer espacio que nació en la Escuela, trabaja áreas tales como la autoestima, el conocimiento de uno mismo, las emociones, el trabajo y la reflexión colectiva, el compañerismo y la problematización del contexto local y nacional en el que viven niños y monitores. Esto nos da espacio para analizar temáticas que no se alcanzan a ver (o no se quieren

ver) en el espacio escolar. La metodología consiste en un trabajo de tres semanas seguidas: "Primero se aborda qué saben los niños del tema, que se expliquen, que conozcamos más o menos qué creen, para después hacer una actividad y reflexionar. Por ejemplo, trabajamos la idea de respeto, y eso se divide en tres semanas" (Javiera Jiménez).

Un ejemplo del trabajo que se realiza en el espacio Luchín es una actividad realizada recientemente donde se buscaba reflexionar en conjunto y a partir de la propia experiencia, sobre las movilizaciones por la educación: "Partimos preguntándoles a los niños si habían visto las noticias, si sabían lo que estaba pasando y decían 'sí, los estudiantes van a las tomas a romper los colegios'. Nosotros preguntábamos '¿ustedes saben lo que es una toma? ¿Qué han visto en las tomas?', 'que ponen los bancos para afuera, que ponen carteles', respondían. Entonces nos tomamos nuestra propia escuela, pusimos lienzos afuera, los pisos en la reja y todos cantando. Después de esto fuimos a visitar una toma. La actividad consistía en que ellos eran periodistas e iban a entrevistar a la gente de la toma para conocer cuál era su realidad, dónde comían, dónde dormían, qué hacían durante el día, por qué estaba tomado el colegio, etc. La idea era que se formaran una opinión propia de la situación y que supieran lo que era estar en una toma, porque ellos no conocían esa realidad. Fue bonita la actividad para nosotros, para los niños y para los estudiantes de la toma; que un grupo de niños chicos los haya ido a ver y que hayan dicho 'yo creo que la educación debe ser gratis', fue muy bueno para ellos" (Javiera Millar).

Luchón, por su parte, nace bajo la necesidad de proyectar nuestro trabajo a los niños y niñas que dejaban de serlo. Fue así como nació la idea de potenciar a los pre-adolescentes motivándolos a través del desarrollo de talleres que les resultarían llamativos para, de este modo, tratar críticamente distintas temáticas similares a las tocadas con los pequeños, pero con un mayor grado de reflexión, profundidad y participación de las decisiones. "Yo empe-

"Lo que tratamos de hacer acá, es que ellos lleven a la praxis en su colegio lo que aprenden, que sepan que tienen derechos, que pueden opinar, siempre con respeto obviamente, que sepan que tienen que tener un rol protagónico".

⁴ La Agrupación es una organización que ha trabajado durante más de 30 años en Villa La Reina. La Escuela Libre Luchín en sus cinco años de vida ha funcionado en tres espacios distintos. En un primer momento trabajamos en la Junta de Vecinos Número 13, luego en el Centro de Salud Mental de la Villa y actualmente en la "Casa de Violeta", lugar arrendado por la Agrupación, y en donde pagamos una cuota por utilizarla.



"Uno de los objetivos más importantes en el trabajo con los niños y jóvenes es que ellos se reconozcan como actores sociales y que puedan empoderarse y generar una identidad propia a partir del espacio que Luchín les ofrece".

cé en el Luchín, pero me gusta el Luchón porque hay amigos de mi edad, son más juveniles, vamos a paseos más bacanes, tenemos talleres de periodismo, expresión corporal, música y teatro. El que más me gusta es el de periodismo, hacemos el periódico *La Chinchilla*, que se lanza cada dos semanas y lo vendemos por las calles, por aporte voluntario. Yo hago el horóscopo y mi sección de animales. Participan como 15 niños" (Andrés Licanqueo, 12 años).

La creación de este nuevo espacio para los adolescentes responde a nuestra inquietud por lograr que en el futuro ellos sean los monitores de la organización, sustentando y continuándola en su propio barrio. Este tipo de construcción, en la cual los actuales monitores intentamos no ser imprescindibles, dice relación con el objetivo de lograr un tipo de trabajo organizacional que trascienda a los universitarios y profesionales que la conformamos actualmente: "La Escuela Libre es como un ciclo en

verdad, la idea es que de Luchín los niños pasen a Luchón y que de ahí se conviertan en monitores. Por ejemplo Andrés, que tiene 12 años, es de Luchón y está súper motivado con ser monitor, entonces viene a Luchín y trabaja los sábados y aparte va al Luchón, que es su espacio. En Luchín nos ayuda harto" (Javier Jiménez).

Por último, Huerto es nuestro espacio más nuevo y surge en tanto el tema medioambiental se torna una problemática social y política para muchos de los monitores. Así, lograr el autoabastecimiento de la población y la creación de nuevas formas de cultivo en espacios urbanos se transformó en un objetivo más para la organización. Al mismo tiempo se nos abrió la posibilidad de trabajar con un grupo etéreo que muchas veces es esquivo a participar semanalmente de talleres.

OBJETIVOS Y DESAFÍOS

Uno de los objetivos más importantes en el trabajo con los niños y jóvenes es que ellos se reconozcan como actores sociales y que puedan empoderarse y generar una identidad propia a partir del espacio que Luchín les ofrece: "Yo creo que se logra el objetivo cuando los niños saben que tienen un lugar



donde pueden hacer, no hacer y deshacer, sino donde se conocen, son amigos, es su lugar. Se posicionan dentro del lugar, porque todos saben que son luchines, con lo que se posicionan también dentro de la villa. Por otro lado, como tenemos una relación súper horizontal, los niños asumen también que tienes que avisarles si viene alguien que no es de los que estamos siempre, porque es su lugar; una vez se incomodaron por eso y se tomaron la casa” (Javiera Jiménez). Es por esto que dentro de las políticas de Luchín está que los monitores nuevos que se integren al trabajo tienen que adquirir un compromiso con la Escuela: “Previamente a que alguien se incorpore a la organización y a un espacio en específico, tiene que estar en una reunión, ayudarnos a planificar y sentirse también protagonista, tener claro que si quiere participar tiene que tomar el rol de ir a buscar a los cabros, etc. Eso se lo hemos transmitido a los niños, entonces ellos sienten que es su casa y cuando ven a un extraño tienden a tener un alejamiento” (Javiera Millar).

Quizás una de las necesidades más fuertes de los niños y niñas de Luchín es el afecto y la atención que en muchos casos no tienen en sus casas o colegios: “Acá yo creo que se sienten protagonistas, completamente, no se sienten limitados, acá estamos todo

el rato diciéndoles ‘bien, súper buen punto...’” (Javiera Millar). “Incluso cuando nosotros les llamamos la atención, les gusta, necesitan que estés pendiente de ellos. Les gusta que uno los abrace, les dé besos, que uno los regalonee. Además, acá tienen amigos, comparten entre todos y lo disfrutan. Y reclaman cuando no hacemos el Luchín, ‘¡por qué no viniste, se supone que el sábado es de nosotros!’, porque tienen asumido que este es su lugar y que aquí los están esperando” (Javiera Jiménez).

Esta aceptación y libertad que encuentran en Luchín es sentida por los niños, quienes hacen el contraste entre su escuela y este espacio: “En mi colegio no hacemos estas actividades tan divertidas, allá somos serios, hacemos tareas, no nos divertimos nada porque el colegio es estricto, quince minutos de recreo y muchas horas de clases, aquí es libre” (María de los Ángeles Palma, 9 años). “Lo que me gusta de la Escuela Libre Luchín es que se pueden expresar los niños, no como en el colegio, que los reprimen, que tienes que hacer algo específico sin desviarte. Acá hay libertad, acá se puede jugar, se pueden hacer los desayunos, se ayudan, todos son amigos. En el colegio en el recreo, en las clases, no puedes reírte, te anotan, te llaman al apoderado...” (Andrés Licanqueo, 12 años).





"A partir de lo que los niños van descubriendo, hacen un examen sobre su realidad y son tempranamente conscientes de las dificultades que enfrentan ellos y sus familias, lo que requiere que los monitores seamos capaces de fortalecer su sentido crítico y su capacidad de sobreponerse al contexto".

al tiro. Ahí es cuando te das cuenta de que en verdad lo están haciendo, y si no lo hacen, estamos nosotros para decirles 'oye pero a lo mejor él también quiere y tú estás comiendo solo'" (Javiera Jiménez).

En cuanto a la integración de las familias de los niños y jóvenes a las actividades de la Escuela, el proceso no ha sido fácil, pero poco a poco ha ido rindiendo sus frutos: "Llegar a las familias es súper complicado, hemos logrado integrar a personas muy precisas a este círculo. Tenemos dos personas, un papá y una mamá súper comprometidos que siempre aportan. Pero la gente acá en general siempre se ha sentido comprometida con Luchín" (Carlos Riquelme). Hace poco tuvimos la experiencia de hacer una reunión de apoderados y pese a que asistieron solo cinco, lo consideramos un logro gracias al apoyo que expresaron a nuestro trabajo: "salimos todos con el corazón inflado después de la reunión. Que vinieran cinco papás ya era hermoso para todos y sobre

Aunque la Escuela Libre Luchín se plantea críticamente frente a la educación formal, como monitores sentimos que les entregamos una base para que los niños se inserten de mejor manera en ese sistema, porque les enseñamos valores como el conocimiento recíproco, el respeto mutuo y la no agresión, vinculándolos con su realidad cotidiana: "Nosotros tomamos los conceptos de la manera más política, pero obvio que los niños lo ven de manera distinta. Por ejemplo, para abordar la igualdad todos vamos a comer lo que hay y tenemos que compartirlo" (Javiera Millar). "Si ellos tienen el gesto de compartir su pan con el que no tiene, es porque ya están aprendiendo, sin necesidad de armarles un discurso. A mí me ha pasado varias veces que sientes que cuando estás haciendo la actividad no están captando o no estamos conectándonos, pero después te das cuenta de que no es así, que sí lo entienden, solo que los niños llevan el conocimiento a la práctica

todo cuando el papá te dice 'chiquillos, que rico que estén aquí, a los cabros les gusta venir y estamos súper agradecidos', o que ellos mismos te digan lo que necesitan los niños, los temas en que necesitan reforzamiento. Nos sentimos pagados de por vida, porque sentimos que estábamos haciendo las cosas bien" (Javiera Jiménez).

Otro de los desafíos que se nos ha presentado a lo largo de nuestra experiencia, es el saber cómo abordar temas como la sexualidad o la familia, que pueden ser complejos dado el entorno social de los niños: "Es complejo porque puede ser muy estigmatizador, puedes caer en afectar a un niño con cualquier cosa que digas. No puedes llegar y plantear el tema de la familia cuando sabes que no son familias constituidas, hay disfuncionalidades en todas, padres en la cárcel o con problemas de drogas. Yo creo que con el tiempo y la confianza se van a ir dando, pero aún tienen que ser tabú para no afectar el corazoncito de alguno de los niños por decir algo, hay que ir con calma" (Javiera Jiménez).

A partir de lo que los niños van descubriendo, hacen un examen sobre su realidad y son tempranamente conscientes de las dificultades que enfrentan ellos y sus familias, lo que requiere que los monitores seamos capaces de fortalecer su sentido crítico y su capacidad de sobreponerse al contexto: "Los niños tienen asumida su realidad, si los viene a buscar el Sename saben por qué es, pero son niños y a los niños no les gusta esa realidad, les gustaría que fuera otra, que la mamá los sacara a pasear, que estuviera pendiente de ellos, que los ayudara a estudiar. Con todos esos problemas tú empiezas a entender por qué son así, por qué son tan dispersos, se pegan, se dicen garabatos... Por otro lado, en la villa está la imagen de los jóvenes parados en la esquina fumando droga y la gente se da cuenta de que nosotros no queremos eso, no queremos que nuestros niños en cinco años más estén así, nuestra expectativa es que ellos sean sujetos conscientes con su entorno, con la gente que los rodea, y yo creo que vamos bien, los papás se dan cuenta de eso. Un papá que tuvo problemas de drogas nos dijo 'estoy aquí porque me gusta y creo en lo que hacen, que es lo que quizás a mí me hizo falta, están sacando a los cabros de las esquinas'. Que él asuma eso nos hace sentir orgullosos" (Javiera Millar).

A modo de reflexión final, y situando nuestro trabajo en el contexto actual, nos parece importante sostener que como organización apoyamos las movilizaciones estudiantiles que creen y luchan por una educación pública, gratuita y de calidad. Ello debido a que Luchín se enfoca en el quehacer educativo, tarea fundamental para fomentar el pensamiento crítico y liberador. Si bien nuestra escuela se presenta como un proyecto educativo paralelo y alternativo al del sistema educativo formal, en esta etapa al menos intentamos plantearnos en coordinación con dichos espacios, en el sentido de no competir, sino de complementarlos, desarrollando otro tipo de contenidos y auspiciando otro tipo de valores y habilidades en sus integrantes.



Si las escuelas públicas carecen de condiciones materiales mínimas de funcionamiento, más difícil es que el proceso de generación de conocimiento pueda darse en ellos y en los espacios que exceden las paredes de los establecimientos, que es lo que nos interesa a nosotros como Escuela: "Se critica mucho el trabajo del profesor, pero conociendo la realidad, donde cada uno de los 45 niños tiene un rollo particular y hay una psicopedagoga para todo el colegio, te empiezas a cuestionar. Nosotros tenemos una visión crítica, porque ellos tienen que pasar los contenidos de determinada forma, pero también entendemos por qué las cosas no se dan o por qué el niño que estudia acá en el colegio no va a entrar a la Universidad de Chile, porque su educación es distinta. Es una suma de factores, como la forma y la estructura del colegio, tan autoritaria, tan militarizada, el uniforme, los horarios de entrada, salida, comida, etc., pero con las condiciones actuales es difícil que se haga educación popular, porque no está la estructura, el espacio, la sala, hay sillas y mesas ordenadas de tal forma que son una rutina con la que es difícil de romper. Es difícil que profesores que han ejercido por años en educación tradicional apliquen los principios de la educación popular, pero sería ideal que en todos los colegios se impartiera aunque sea en una sección para practicar

un aprendizaje colectivo. Quizás se podría empezar con talleres de educación popular para que los niños sientan que son protagonistas, que en el colegio no solo va a aprender las materias, sino que tienen otras cosas que aprender" (Javiera Millar).

También apoyamos las movilizaciones porque sus reivindicaciones tienen como telón de fondo un cuestionamiento profundo al paradigma educativo establecido por la dictadura militar y mantenido por la Concertación, que se orienta a la privatización y mercantilización de la labor educativa, creando un sistema que solo reproduce las desigualdades de nuestra sociedad y que intenta solo formar personas funcionales al sistema, que no sean capaces de criticarlo y de modificarlo. Y en un sentido más amplio, porque el movimiento interpela al concepto de "democracia" que tenemos actualmente y que nos hace preguntarnos por el tipo de democracia que queremos construir, pregunta permanente para Luchín como organización político-social, que ve en el desarrollo de la política comunitaria, esa que se construye "codo a codo y desde abajo", el camino para construir una democracia efectiva y socializada, en donde todos tengamos cabida y posibilidades de acción.

REFERENCIAS

Freire, Paulo (2007). *Pedagogía de la tolerancia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Contacto: www.escuelalibreluchin.org / escuelaluchin@gmail.com



“Falta una entidad de apoyo y desarrollo referida a las pedagogías que esté en alguna institución estatal o semi-estatal”

Entrevista a Beatrice Ávalos¹

Equipo revista **Docencia**

A inicios de la década de los noventa se hace un negativo diagnóstico de la calidad de la formación inicial en Chile, lo que lleva a crear el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) (1997-2001). Pese a que este tuvo una evaluación positiva y que se desarrollaron importantes avances en el mejoramiento de las pedagogías, el gobierno de Ricardo Lagos decidió ponerle fin a dicho proyecto.

A diez años de su término y ante un escenario en que se exigen cambios radicales en la calidad de la educación, revista Docencia quiso poner en evidencia la necesidad de que el Estado retome los esfuerzos por financiar una mejora de la formación docente. Para ello entrevistamos a la coordinadora del FFID de ese momento, Beatrice Ávalos, quien nos aporta una mirada interesante de los desafíos pendientes para hoy tras la experiencia vivida.

¹ Doctora en Educación e Historia en la Universidad de San Luis en Estados Unidos. Investigadora del Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE, de la Universidad de Chile.

¿Cuál es la evaluación general de lo que fue el FFID en sus distintas líneas de trabajo?

La mayor parte de las conclusiones referidas a los logros del proyecto se encuentran publicados en el libro *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto* (Ávalos, 2002). Me refiero sintéticamente a estos:

a) *cambio curricular*: se lograron importantes avances hacia una mayor racionalización, articulación y actualización de la oferta curricular (aspectos que eran muy problemáticos al iniciarse el FFID), pero no se completó en la forma que hubiese sido deseable en todas las instituciones participantes. Esto se debió más que nada a la falta de tiempo. Hacer cambios curriculares y evaluarlos es un proceso demoroso y el FFID terminó demasiado luego. En algunos casos, las razones tuvieron que ver con la estructura institucional de los programas de formación, como cuando varias facultades contribuyen a la gestión del currículo y no se logran los acuerdos necesarios.

El elemento de mayor logro fue la instalación de actividades de práctica docente progresivas a partir de primer o segundo año de formación.

b) *perfeccionamiento académico*: hubo importantes avances durante el FFID en este campo. Aumentó en algo más del 40% el número de formadores con grado de magíster y doctorado. Se proporcionó oportunidad de pasantías en centros extranjeros de formación docente a 465 formadores (con financiamiento FFID).

c) *apoyo en infraestructura y equipamiento*: si bien lo central del FFID no fue el apoyo a construcciones, sí se proporcionó apoyo para mejoramiento de infraestructura existente (oficinas, centros de computación) y equipamiento como computadores, libros, etc. Esto fue muy importante, como lo atestiguan los cambios en facultades de Educación, como en la Universidad de Concepción, UC Temuco y otras.

d) *mejoramiento de la calidad de alumnos que ingresan a Pedagogía*: la situación a comienzos del FFID (1997) era muy deprimente respecto al interés de postulantes por carreras de Pedagogía. Entre 1997 y 2001 las matrículas totales aumentaron de 19.995 a 27.817 (27%) lo que fue un efecto positivo del esfuerzo de las instituciones por captar postulantes. Las pedagogías de educación media, sin embargo, terminaron con ma-

trículas grandes en Educación Física, Inglés e Historia y Geografía, comparado con las carreras de Química, Física y Matemáticas (aunque estas crecieron bastante comparado con la situación de 1997). En términos de puntaje PAA, estos mejoraron en todas las carreras entre 6% y 7%, llegando a un promedio entre 575 y 568 puntos en 2007. La Beca de Pedagogía para estudiantes destacados alcanzó un total de 3.942 postulantes en 2002, de los que se seleccionaron solo 291.

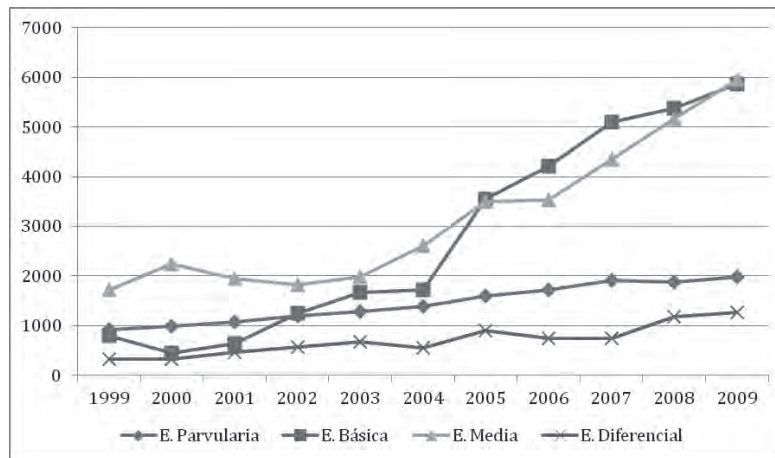
Es importante indicar, que a partir del término del FFID y como efecto de la importancia adquirida por la formación docente, aparece una gran cantidad de nuevos programas (principalmente en universidades privadas) lo que ha llevado a un aumento explosivo (posiblemente mayor de lo que necesita el sistema educativo) de estudiantes de Pedagogía y a una baja en la calidad de entrada de los postulantes.

"Hacer cambios curriculares y evaluarlos es un proceso demoroso y el FFID terminó demasiado luego".





Figura: Titulados en carreras universitarias de Pedagogía (1999-2009)



Fuente: División de Educación Superior; Ministerio de Educación.

¿Cuál fue su estructura de financiamiento?

Se entregaron \$11 mil millones (moneda de 1997) sobre la base de proyectos que fueron concursados a 17 universidades (14 tradicionales y 3 privadas). Cada institución organizó el modo como implementaría el proyecto, con apoyo y monitoreo del equipo responsable del Mineduc. Las instituciones debían rendir sus gastos según el presupuesto que fue aprobado para cada proyecto. Los montos se entregaron año a año sujeto a evaluación del rendimiento de los gastos. Cada proyecto tuvo una duración de cuatro años.

¿Por qué no se siguió con el Proyecto y qué aspectos quedaron sin continuidad?

El proyecto no prosiguió, en parte, debido a falta de voluntad ministerial de continuarlo y también debido a la negativa del Ministerio de Hacienda para otorgar un nuevo aporte, argumentando que había otras prioridades.

Lo que no se previó al momento, y luego surgió como problema central, fue la necesidad de proporcionar especializaciones en las áreas curriculares

de la educación básica. Algunas instituciones introdujeron menciones en el último año de formación, pero fueron pocas y el contenido adicional fue insuficiente para compensar la falta de conocimiento específico que traían los futuros profesores de su educación media. Esto se ha hecho evidente hoy, según lo indican los resultados del estudio IEA TEDS-M (Ávalos & Matus, 2010) que muestra que los países donde hay especialización en Matemática para los últimos años de la educación básica tienen futuros profesores con mejor conocimiento matemático y conocimiento pedagógico de las matemáticas que los que forman solo a nivel generalista, la cual es insuficiente tanto en contenido como en formación en didáctica. La formación generalista es efectiva solo si el nivel de conocimientos inicial de los futuros profesores es muy bueno, cosa que no ocurre en Chile. Esta problemática parece también ser cierta en lo que se refiere al conocimiento sustantivo de temas referidos a la enseñanza del lenguaje para la educación básica, según estudio de Carmen Sotomayor y otros (2011).

Por otra parte, creo que si bien no quedó trunco, es necesario revisar hoy día la forma como se desarrollan las prácticas profesionales y su

financiamiento. Me refiero especialmente a la práctica de último año que parece no contar con suficiente supervisión por parte de las instituciones formadoras. Al respecto, debiera evaluarse la capacidad del estudiante de titularse sobre la base de un buen uso de los estándares de formación inicial, algo que me parece no ocurre en muchas instituciones.

¿Qué objetivos y características debiera tener hoy un nuevo programa de fortalecimiento de la formación inicial?

Dado que habrá cambio de estructura del sistema educativo es fundamental que las instituciones formadoras se adecuen cuanto antes a esta nueva situación. Habrá que formar profesores para seis años de educación básica y para seis años de educación media. La nueva estructura acordada en la Ley General de Educación debe estar funcionando el año 2018 y hay que prepararse para ello.

Hay proyectos Mecesup en curso que están financiando proyectos de renovación de consorcios de instituciones formadoras. Ya que han pasado casi 10 años del término del programa FFID, las instituciones deben realizar cambios profundos que se ajusten a la nueva estructura, proporcionen especialización adecuada a los futuros profesores de educación básica y mejoren las oportunidades de práctica.

En general, por razones económicas, la supervisión de las prácticas finales por parte de la universidad formadora es insuficiente. El financiamiento necesario se requiere para que los supervisores universitarios visiten a sus alumnos en práctica con más frecuencia, lo que significa tener más horas a disposición o más supervisores.

Dado que hay muchos programas nuevos de formación docente, de calidad no probada, es además necesario regular la oferta desde el Ministerio de Educación, y no simplemente a través de los mecanismos de acreditación obligatoria. Será necesario monitorear el efecto de las becas "vocación pedagógica" para ver si logran subir el nivel de entrada de los futuros profesores.

El hecho de contar con instrumentos para medir el conocimiento y desempeño de los futuros profesores (estándares para las áreas curriculares) y estándares genéricos, debiera ser motivo para que las instituciones formadoras monitorearan a lo largo del proceso de formación los avances y problemas que presentan los futuros profesores e introdujeran procesos de apoyo y mejora.

¿Qué costos tendría y cómo podría financiarse?

No tengo suficientes elementos de juicio como para pronunciarme sobre los costos involucrados en mejorar la formación docente. Idealmente, sería útil que se mejorara el sistema de aportes vía Mecesup de modo de introducir

"El proyecto no prosiguió, en parte, debido a falta de voluntad ministerial de continuarlo y también debido a la negativa del Ministerio de Hacienda para otorgar un nuevo aporte, argumentando que había otras prioridades".





apoyo profesional y académico a los procesos de cambio de los programas de formación. En todo caso, los fondos prometidos vía el programa Inicia y que administrará el Mecesup al parecer, debieran constituir un incentivo importante para las mejoras que hoy son necesarias. Hay también posibilidades existentes de incremento de fondos vía las Becas de Pedagogía. Ciertamente, la llegada de futuros profesores con beca debiera constituir un incentivo para que las instituciones introduzcan mejoras en currículo y procesos de formación de modo de responder a la mejor capacidad de entrada de estos futuros profesores.

¿Cuál debiera ser el rol del Estado en relación al fortalecimiento de la formación inicial docente?

Falta una entidad de apoyo y desarrollo referida a las pedagogías que esté en alguna institución estatal o semi-estatal. El ejemplo emblemático, para mi gusto, es el Instituto Federal de Formación Docente de Argentina, el cual entrega apoyo directo a la formación docente inicial impartida por los Institutos Superiores de Formación Docente y apoyo indirecto a las Facultades de Educación universitarias. Fue creado en el 2007 con el fin de promover políticas nacionales en torno a la formación docente y de formular lineamientos básicos para la

formación inicial y continua. Dicho año el Instituto elaboró el Primer Plan Nacional de Formación Docente (2007-2010) que contempló metas inmediatas, mediatas y de largo alcance, y que ya tiene una continuación en el Plan 2011. El Plan formuló 10 metas o estrategias para el desarrollo y apoyo de la formación y los tiempos e indicadores para medir su alcance. Las otras dos actividades de interés que involucran al Instituto tienen que ver con el apoyo al mejoramiento curricular de la formación docente para el nivel secundario y el apoyo junto con los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) a los profesores egresados de sus aulas que se inician en la docencia. Hoy, en Chile, no tenemos nada que siquiera se acerque a esto.

"Dado que hay muchos programas nuevos de formación docente, de calidad no probada, es además necesario regular la oferta desde el Ministerio de Educación, y no simplemente a través de los mecanismos de acreditación obligatoria".

REFERENCIAS

Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Santiago: Mineduc.

Ávalos, B. & Matus, C. (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile desde una óptica internacional. Informe Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M*. Santiago: Mineduc.

Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R. & Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile, *Pensamiento Educativo*, 48(1), 27-41.

Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza¹

Guillermo Zamora Poblete²
Ana María Zerón Rodríguez³

PROFESIÓN DOCENTE

La autoridad pedagógica es un aspecto complejo y cambiante dentro del quehacer docente. Lograr ser respetado por los estudiantes es un desafío permanente para los profesores, quienes usan diversas estrategias para hacerse valer frente a sus alumnos. Presentamos a continuación una investigación realizada en establecimientos educacionales de nivel socio-económico bajo que da cuenta del sentido que tiene la autoridad pedagógica hoy en día según la mirada de los estudiantes y de los maestros de enseñanza media. Se establecen así cinco modelos que responden a diversas formas de comprender y ejercer la autoridad, tan diversas como la aplicación implacable de las normas escolares o el establecimiento de un vínculo afectivo.

1 El presente artículo fue publicado originalmente en la *Revista Española de Pedagogía* (REP), 245, año 2010. Se agradece la autorización de REP para que sea reproducido en este número de *Docencia*.

2 Académico del Departamento de Teoría y Política de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor de Filosofía. Doctor en Ciencias de la Educación.

3 Doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Bordeaux II.



1. ANTECEDENTES

La autoridad pedagógica hace referencia a la acción que ejerce el profesor⁴ para lograr que los alumnos⁵ acepten sus demandas y renuncien a otras posibilidades de actuación que podrían ser igualmente atractivas (Luhmann, 1995; Kojève, 2006). Desde esta perspectiva, la autoridad se presenta en la relación comunicativa cuando la comunicación de un sujeto (el profesor) sirve de premisa motivacional para las decisiones de otros sujetos (alumnos), los cuales han tenido abierta la posibilidad de negar tal comunicación. Tal como plantea Arendt (1996), la autoridad siempre demanda una obediencia aceptada. En consecuencia, el examen de la autoridad implica comprender las motivaciones y significaciones que desarrollan los sujetos cuando establecen relaciones donde intervienen demandas y aceptaciones.

Diversos estudios socioeducativos, latinoamericanos y europeos, han planteado las tensiones que actualmente se presentan en las demandas y aceptaciones entre profesores y alumnos (Floro, 1996;

Flores & García, 2007; Tedesco & Fanfani, 2002; Zerón, 2006). En su versión más extrema se hace referencia a los fenómenos de violencia escolar; los cuales se caracterizan generalmente por agresiones entre los estudiantes y también entre docentes y alumnos. Al respecto, el Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar (Unesco, 2005) advierte que en Chile el 67% de los profesores considera que la conducta más frecuente en los alumnos es no aceptar sus solicitudes y faltarles el respeto, situación que a su vez es reconocida por el 25% de los estudiantes. El estudio agrega que el 63% de los profesores admite tener dificultades de hacer clases debido a que no pueden controlar los comportamientos de los estudiantes. En esta misma línea, la VI Encuesta Nacional a los Actores del Sistema Educativo Chileno (CIDE, 2006) señala que el 53% de los profesores chilenos considera que los responsables de las deficiencias en la educación son sus propios alumnos.

Las tensas relaciones entre profesores y alumnos secundarios pueden ser comprendidas por las siguientes dimensiones socioculturales:

4 De aquí en adelante se denominará al profesor y a la profesora con el genérico "profesor".

5 De aquí en adelante se denominará al alumno y a la alumna con el genérico "alumno".



Fotografía tomada en la Escuela Particular n° 85 "Hispano Americano" de la comuna de El Bosque.

a) Actualmente en Chile la cobertura de la educación secundaria alcanza el 94.6%, diez años atrás alcanzaba el 83.4%. El mayor aumento en la cobertura se presenta en los dos quintiles más pobres. En 1996, la cobertura en el quintil I es de 64.5% y en el II es de 78.7%; en el 2006, la cobertura alcanza un 81.6% y 94.8%, respectivamente. La participación de los jóvenes en la enseñanza secundaria y la capacidad de este nivel para retener a prácticamente todo el grupo de edad ha sido uno de los cambios más significativos de la educación en la última década. Esta situación es semejante en toda América Latina, lo que significa que los docentes latinoamericanos se relacionan hoy con estudiantes que presentan diversas aspiraciones educacionales, distintos valores socioculturales y con disímiles formas de aproximarse a la escolarización, que en muchos casos es interpretada como una experiencia molesta y poco significativa (Tedesco & Fanfani, 2002; Fanfani, 2000). Frente a la heterogeneidad del sentido de la escolaridad de los jóvenes, especialmente en los sectores socioeconómicos más vulnerables, la misión docente se desdibuja y, en las situaciones más difíciles, se torna oscura. Esta situación repercute en las demandas que los profesores hacen a los alumnos: ¿qué se puede y qué se debe exigir a los estudiantes?

b) También es importante consignar las formas de acercamiento y producción de la cultura por parte de los jóvenes. Los adolescentes actuales gozan de una gama de ofertas culturales mucho más amplia que las generaciones anteriores; la escuela ya no representa la única entidad capaz de socializar a la nueva generación en el mundo cultural. Al respecto Simone (2001) da cuenta que actualmente los jóvenes tienden a desarrollar una aproximación "no alfabética" a los productos culturales, es decir, una aproximación mediante la imagen. Ello genera importantes conflictos entre el joven y el docente, en la medida que la cultura escolar solo legitima el lenguaje proposicional y la aproximación alfabética a la cultura, basada en la escritura y la lectura de textos. Esta situación implica una gran dificultad para los docentes, los cuales suelen legitimarse ante los alumnos por detentar el monopolio del saber (alfabético y proposicional). Esto repercute en las comunicaciones entre profesor y alumnos: ¿cuáles son las comunicaciones legítimas e ilegítimas en el aula? ¿Cómo expresar las demandas de tal forma que sean aceptadas por los alumnos?

c) Actualmente se observa la tendencia cultural al "empoderamiento" de los adolescentes (Dubet, 2006; Tedesco & Fanfani, 2002). Incluso, en Francia, algunos sociólogos como Renaut diagnostican la muerte de la autoridad de los padres y de los maestros: "La autoridad se ha evaporado, el maestro y el alumno se han convertido en dos iguales. (...) Nuestra sociedad entró en una dinámica irreversible e ilimitada de democratización en que el otro es un alter ego. En estas condiciones, se vuelve inadmisibles soportar la menor relación disimétrica entre los ciudadanos" (Renaut, 2004, p. 71). En América Latina, si bien las relaciones intergeneracionales siguen siendo asimétricas a favor de los mayores, se observa hoy un nuevo equilibrio de poder entre las generaciones que se ha instalado sobre la base de un reconocimiento inédito de los derechos de los adolescentes. Actualmente las relaciones pedagógicas se sostienen en las exigencias de respeto mutuo. En este escenario, los profesores perciben que las relaciones se vuelven muy inestables y oscilan entre la imposición del orden por medios coercitivos y por medios consensuales. En estas condiciones la interrogante que emerge es: ¿cómo negociar cotidianamente en el aula el trabajo escolar?

2. PROBLEMÁTICA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Considerando los puntos anteriores se puede señalar que las tensiones en las relaciones pedagógicas corresponden a una problemática sociocultural tensionada por las rupturas de los ideales clásicos en los cuales los maestros fueron formados (Dubet & Martuccelli, 1998). En efecto, tradicionalmente la escuela se representó como una institución que lograba transmitir, por medio de conocimientos y por la forma de la relación pedagógica, las normas y los valores generales de la sociedad: los niños abandonaban su mundo particular y accedían a una cultura universal,

"Frente a la heterogeneidad del sentido de la escolaridad de los jóvenes, especialmente en los sectores socioeconómicos más vulnerables, la misión docente se desdibuja y, en las situaciones más difíciles, se torna oscura".



la cual era interiorizada sin mayores resistencias. Sin embargo, a la luz de las dimensiones comentadas, este ideal clásico ha perdido fuerza y sentido. De acuerdo a Dubet y Martuccelli (1998), la escuela de hoy está lejos de presentarse como una máquina que forma individuos según un esquema social común y legitimado por todos. A nivel latinoamericano, Batallán (2003) lo ha planteado de este modo: "el viejo sistema vertical, que se inicia con el mando de los directivos sobre los maestros y continúa con el de estos sobre los niños, ha entrado en crisis, sin que haya sido reemplazado por alternativas ni pedagógicas, ni políticas" (p. 684).

En los adolescentes actuales, el respeto y la confianza hacia el maestro no están dados como algo natural e indiscutido. Los profesores no tienen garantizados la obediencia, la escucha y el reconocimiento. Ello significa que actualmente el profesor no detenta una autoridad que ha sido otorgada por la institución escolar, tal como fue planteado en décadas pasadas por Bourdieu y Passeron (1970 [1996]). Los profesores y alumnos tienen que cotidianamente construir la autoridad.

De acuerdo a ello, la presente investigación busca identificar y caracterizar los elementos constituyentes y significativos de la autoridad pedagógica actual desde la perspectiva de los sujetos que parti-

cipan en su construcción. Las interrogantes que guían el estudio son: ¿cómo se caracteriza la autoridad en las escuelas secundarias de sectores de pobreza en Chile y qué sentido atribuyen los profesores y alumnos de estas escuelas a la autoridad pedagógica en el contexto actual? Esta investigación pretende hacer un aporte a la exploración de un tema escasamente indagado en el contexto latinoamericano, entregando una caracterización de la autoridad pedagógica con el fin de proponer hipótesis tentativas sobre su sentido.

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La investigación adopta un diseño exploratorio y descriptivo. Utiliza técnicas cualitativas de recolección y análisis de la información. De acuerdo a ello, el presente estudio no establece hipótesis previas, sino más bien intenta llegar a ellas al finalizar la investigación.

3.1. Participantes

Se examinan datos obtenidos por 415 alumnos de ambos sexos, de 2° año de la educación secundaria chilena (14 y 15 años), pertenecientes a establecimientos públicos que atienden a grupos socioeconómicos bajos de la ciudad de Santiago de Chile. Los padres de los alumnos encuestados tienen entre 9 y 10 años de estudio formal y el ingreso familiar mensual es entre \$140.000 y \$230.000.

La selección de los alumnos se realiza en dos etapas. Primero se selecciona en forma aleatoria ocho establecimientos educacionales que atienden a estudiantes de sectores socioeconómicos bajos. Posteriormente, se selecciona al azar dos cursos de cada establecimiento. Los alumnos de estos cursos son los que participan en este estudio.

En cuanto a los profesores, el estudio examina los relatos de ocho docentes de educación secundaria, uno por cada establecimiento, que imparten docencia a los 415 alumnos seleccionados. Cinco de los profesores entrevistados imparten Matemática, dos Física y uno Lengua Castellana. Llevan entre 6 y 33 años de ejercicio docente. Tres son de sexo masculino y cinco femenino. Los docentes han sido elegidos por sus estudiantes a través del instrumento que se expone a continuación.

3.2. Recolección y análisis de la información

El análisis y la caracterización de los sentidos que le atribuyen alumnos y profesores a la autoridad pedagógica implican examinar sus interpretaciones acerca de las demandas y aceptaciones que son consideradas relevantes y legítimas en la interacción pedagógica.

A los estudiantes se les aplica un cuestionario, especialmente construido para este estudio, el cual fue previamente validado por juicios de expertos. El instrumento se responde en forma individual, voluntaria y anónima. En el presente estudio se da cuenta de las respuestas a las dos primeras preguntas del cuestionario (en total son 17 preguntas). Ellas son:

a) Piensa en los profesores y las profesoras que actualmente te hacen clases. ¿Cuál profesor(a) es al que más obedecen tus compañeros(as) de curso?

b) Con respecto a este profesor(a) ¿por qué crees que es el más obedecido por tus compañeros(as)?

Las respuestas del cuestionario se examinan mediante análisis de contenido, a nivel temático y semántico, siguiendo la guía de Taylor y Bogdan (1992). En una primera etapa se clasifican los relatos de acuerdo a las demandas y motivos de aceptaciones más recurrentes. En una segunda etapa, se establecen categorías generales que logran reunir a diversos grupos de relatos. El análisis de las respuestas es realizada por los dos investigadores, cada uno en forma independiente. Posteriormente se confrontan los resultados de ambos. En los casos en que no hay coincidencia, se realiza un nuevo análisis. De persistir las diferencias, tales textos se clasifican como "indefinidos".

Con respecto a los profesores, la recolección de información se realiza mediante entrevistas en profundidad individuales semi-estructuradas, basadas en dos preguntas guías: ¿Cómo los profesores significan la autoridad pedagógica? ¿Qué experiencias presentes y pasadas están relacionadas con la autoridad pedagógica?

De las entrevistas en profundidad, se realiza un análisis de contenido, a nivel temático y semántico (Taylor & Bogdan, 1992). Se examinan los discursos identificando, en primer lugar, los conceptos y las proposiciones más recurrentes. Posteriormente, se elabora una tipología de ellos, que permitan relacionar entre sí diversas piezas de los relatos. Finalmente, se elaboran categorías generales que permitan dar cuenta de los elementos constituyentes de la autoridad pedagógica.

4. RESULTADOS

4.1. La autoridad pedagógica desde las perspectivas de los estudiantes

De los 415 alumnos que participan del estudio, 411 responden las preguntas planteadas (99.03%). De estas respuestas, se categorizan 304 (73.9% de las respuestas). El resto (26.1%) no pudo ser categorizado debido a la brevedad y falta de precisión de los textos, lo que significó dificultades para identificar el tipo de demandas y los motivos de aceptación.

Aplicado el análisis de contenido a las respuestas (304) se logran distinguir cinco formas de comprender la autoridad. Cada una de ellas alude a distintas demandas y aceptaciones consideradas legítimas y relevantes por los alumnos en la interacción con sus profesores. A continuación se describe cada interpretación de autoridad.

a) Autoridad pedagógica como la aplicación justa e implacable de la norma escolar

Este significado de autoridad es aludido por 85 estudiantes (20.4%). La distribución entre ambos géneros es prácticamente igual: 20.5% de las mujeres, 20.6% de los varones.

"En los adolescentes actuales, el respeto y la confianza hacia el maestro no están dados como algo natural e indiscutido. Los profesores no tienen garantizados la obediencia, la escucha y el reconocimiento".



"Es importante destacar que los alumnos valoran positivamente estas exigencias y agradecen que estos profesores se centren en los aprendizajes, ya que lo interpretan como un compromiso del profesor para con su desarrollo".

Esta comprensión de la autoridad se centra en la aplicación implacable, sin favoritismos, ni excepciones, de las normativas y los reglamentos referidos a evaluaciones y convivencia escolar. [Obedecemos porque] "El profesor solo se guía por las reglas, él es decidido" (alumna, 15 años). Esta interpretación alude a la institucionalidad de la autoridad pedagógica, donde el profesor se percibe como un agente escolar imparcial, objetivo, que no tiene favoritismos en los juicios que emite. Su principal sustento y su mayor fuerza están en impartir implacablemente la norma escolar. De acuerdo a esta percepción, el profesor que posee autoridad se debe a la ley, antes que a las diferencias o necesidades individuales de sus estudiantes.

Las demandas de los profesores se refieren principalmente al respeto y cumplimiento del orden reglamentado. [Obedecemos porque] "La profesora ve cómo están con el uniforme, lo hace sacar, igual que las pinturas; si hay alguien pintada, la manda a lavarse.

Es muy estricta" (alumno, 15 años). Es interesante destacar que los alumnos valoran la orientación a la norma del profesor: [Obedecemos porque] "Es estricto y respetuoso. Si alguien hace desorden le cita al apoderado, pero haciendo eso lo respetamos y obedecemos" (alumno, 15 años).

Los estudiantes valoran la severidad y justicia de las sentencias del profesor porque las consideran correctas y pertinentes: [Obedecemos porque] "Es muy correcta en todo y no tiene favoritismos con nadie" (alumno, 15 años); "Porque yo creo que es la profesora que nos tienen respeto, ya que ella es sincera y franca a la hora de sancionar algún alumno o alumna que cause una falta grave" (alumno, 16 años).

En tal sentido, los alumnos aceptan las demandas docentes puesto que experimentan

tranquilidad y seguridad en las relaciones con sus profesores. Sus sentencias no aparecen como un abuso discrecional, el profesor se presenta como una persona confiable: [Obedecemos porque] "Se podría decir que es una persona muy seria y es de una sola línea. Es estricto con sus alumnos y le gustan las cosas bien hechas" (alumna, 15 años).

b) *Autoridad pedagógica como oportunidad para el aprendizaje*

Este significado de autoridad es referido por 72 estudiantes (17.3%). La distribución en ambos géneros es relativamente similar: 15.8% mujeres, 1.9% varones.

La autoridad se comprende desde la gestión y las oportunidades de aprendizajes que ofrece el profesor. Los profesores que poseen "autoridad", según las interpretaciones de los alumnos, son aquellos que logran explicar claramente la materia y realizan una enseñanza rigurosa y exigente. En tal sentido, esta autoridad está centrada en el saber que busca el desarrollo académico de los alumnos. [Obedecemos porque] "Enseña con paciencia y siempre nos pone objetivos y metas y sus clases son interactivas. No solo habla, sino que hace hablar a todos, nos ayuda y entiende. Sus clases son muy claras y fáciles de entender" (alumna, 15 años).

En cuanto a las demandas del profesor, ellas giran en torno al trabajo y a la dedicación de los alumnos en las actividades escolares. [Obedecemos porque] "Nos mantiene con hartos trabajos, ya sea con guías, actividades y casi nunca queda gente sin hacer nada" (alumna, 15 años). El profesor también les demanda compromiso, especialmente el estar atentos y concentrados durante las clases: [Obedecemos porque] "Ella pide silencio y trata que la respeten al momento de explicar la materia. No es pesada o algunas veces sí para que pongan atención" (alumno, 15 años).

Es importante destacar que los alumnos valoran positivamente estas exigencias y agradecen que estos profesores se centren en los aprendizajes, ya que lo interpretan como un compromiso del profesor para con su desarrollo: [Obedecemos porque] "Este profesor es el más estricto, el que va

con una mentalidad de enseñarnos por las buenas o por las malas, en cambio a los otros no les importa" (alumno, 14 años).

Los motivos de aceptación hacen referencia, por una parte, a las complejidades de la materia, las cuales aluden especialmente a la asignatura de matemática: [Obedecemos porque] "Es la materia más difícil para la mayoría del curso" (alumno que no se identifica). También son motivos de aceptación el considerar que la materia es muy importante para el progreso de su carrera educacional: [Obedecemos porque] "Explica los contenidos muy bien y es importante, útil para entrar a la universidad" (alumna, 15 años); "Porque sin matemáticas no hay futuro, porque toda la vida es en torno a las matemáticas" (alumna, 16 años).

Asimismo, los estudiantes aceptan las demandas de los profesores por las características de las clases que desarrollan: [Obedecemos porque] "Es una clase rápida, porque uno aprende rápido si es interactivo" (alumno, 16 años); "Porque nos explica las veces que sean necesarias, la clase es rápida y entretenida. Ojo, entretenida, no desordenada, ni mala, al contrario, es la mejor de las clases" (alumno, 15 años).

c) *Autoridad pedagógica como el poder discrecional*

Este significado de autoridad es señalado por 72 estudiantes (17.3%). La distribución en ambos géneros es relativamente similar: 15.8% mujeres; 18.3% varones.





La autoridad se percibe como un duelo cotidiano, donde hay vencedores y vencidos, y quien gana es aquel que logra tener la última palabra. El profesor obedecido es concebido como el vencedor que domina la interacción con los alumnos, exigiéndoles reconocimiento y aceptación de su poder. [Obedecemos porque] "Es una profesora estricta que se hace respetar, no se deja pasar a llevar por los estudiantes, (...) sabe implantar en la sala de clases quién es el profesor y quiénes son los alumnos" (alumno, 15 años).

Las demandas del profesor no son percibidas como una normativa justa que beneficia a todos los alumnos, sino más bien son interpretadas como una exigencia interesada, en que es el profesor el gran beneficiado. [Obedecemos porque] "Porque es muy corrupto y le gusta que se cumplan sus reglas" (alumno, 15 años). La norma escolar es el "parecer" fluctuante del profesor: [Obedecemos porque] "Si uno hace algo que ella cataloga como disciplina errónea, le anota en la agenda o en el libro de clases" (alumno, 15 años). En esta misma línea, es interesante constatar que los alumnos perciben que el profesor está preocupado de su propio bienestar y exige no ser incomodado, no ser molestado por los estudiantes: [Obedecemos porque] "Es más estricta y pesada, todo le molesta y por eso creo que es la que más obedecemos" (alumno, 16 años).

Los motivos de aceptación de esta autoridad se concentran principalmente en el temor a la reacción del profesor. Especial preocupación tienen los estudiantes ante el enojo, la molestia e incomodidad del profesor: [Obedecemos porque] "Su mal genio y actitud hacen que mis compañeros le obedezcan a pesar que es un profesor que no se soporta" (alumna, 15 años); "La profesora tiene un carácter muy malo. Es simpática a veces, pero cuando la hacen enojar se pone muy pesada" (alumna, 16 años).

Es importante destacar que la aceptación tiene una orientación principalmente instrumental: el evitarse problemas. [Obedecemos porque] "Es la que tiene más autoridad sobre el curso y no les conviene portarse mal, saben que les puede castigar" (alumna, 16 años). En este sentido, la obediencia está motivada principalmente para evitar los conflictos en un escenario de asimetría de poder. Para los alumnos el profesor se ha convertido en una fuente potencial de malestar, por lo cual es conveniente tomar distancia y no enfrentarlo. La aceptación es principalmente reactiva: [Obedecemos porque] "Es pesado, enojón y gritón" (alumno, 15 años).

d) Autoridad pedagógica como un vínculo afectivo

Esta comprensión de autoridad es señalada por 56 estudiantes (13.4%). Se presentan diferencias significativas según el género de los alumnos: 16.4% de las mujeres; 11.5% de los varones.

La autoridad se aborda como el desarrollo de un vínculo afectivo entre profesor y alumno, donde la aceptación y el cariño constituyen los elementos centrales. Los estudiantes valoran de sus profesores la atención, preocupación y estima que le ofrecen. [Obedecemos porque] "Es la que más apoyo nos da y la que más confianza y respeto nos da" (alumna, 15 años); "Se puede hablar con él, te escucha, te cuenta de su vida" (alumna, 17 años). La autoridad se percibe como una conquista afectiva donde la seducción y las demostraciones de estima adquieren especial relevancia.

Las demandas que destacan los alumnos se refieren principalmente a solicitudes de los profesores



para que les retribuyan cariño y atención, y de no hacerlo se pondría en peligro el vínculo. De este modo, el amor es condicional a la reacción de los estudiantes: [Obedecemos porque] "La profesora es buena onda y ella nos dice que no le gusta ser pesada y si ustedes me tratan bien nos podemos entender" (alumno, 15 años).

Las aceptaciones hacen referencia a atributos personales y carisma del profesor, los cuales les resultan extraordinariamente agradables a los estudiantes. Se podría señalar que el carácter del profesor se ha apoderado de esta interpretación, siendo este un referente emocional, que proporciona tranquilidad o, por lo menos, que no amenaza ni presiona a los estudiantes: [Obedecemos porque] "Es humilde y siempre apoya a los alumnos cuando están mal o tienen un problema" (alumna, 15 años); "Porque el profesor es bueno y no es molesto y a todos les cae bien" (alumno, 16 años).

Además, los alumnos aceptan sus demandas como una retribución justa de la atención y preocupación que sus profesores les han brindado: [Obedecemos porque] "Ella tiene mucha paciencia con el curso y trata de entendernos y nosotros les obedecemos" (alumna, 15 años); "Porque respeta a los alumnos para que así lo respeten como profesor y también porque no es pesado y nos comprende demasiado" (alumna, 15 años). De este modo, la aceptación se presenta como una lealtad hacia el profesor, que se otorga porque este previamente ha demostrado ser leal a ellos.

e) *Autoridad pedagógica como exigencias morales*

Esta interpretación de la autoridad es señalada por 19 estudiantes (4.6% de todos los sujetos: N = 415). Considerando el género, el porcentaje de estudiantes que señala esta estrategia es similar: 4.8% de las mujeres y 4.6% de los varones.

Esta autoridad se caracteriza por la acción docente que establece exigencias morales a los alumnos, especialmente orientadas al desarrollo de su socialización. Esto es, el aprendizaje e interiorización de normas y valores necesarios para desempeñarse

adecuadamente en las interacciones sociales. Los alumnos perciben estas exigencias como una mejora que irá en su beneficio personal.

Las demandas de los profesores tienen un tono de corrección y de advertencia. Las de corrección aluden a conductas calificadas como "inadecuadas" o "que no corresponden". [Obedecemos porque] "Al momento de hacer algo que no corresponde nos reta y siempre dice las cosas como deben ser" (alumno, 16 años). También hay demandas que son principalmente advertencias o estándares del comportamiento que deben desarrollar los estudiantes: [Obedecemos porque] "Le gusta el orden, la sala limpia, que no lleguen atrasados" (alumno, 16 años).

Las aceptaciones se deben a que los alumnos interpretan positivamente las intenciones del profesor y además consideran que las demandas son para su beneficio: [Obedecemos porque] "Quiere lo mejor para nosotros, es muy estricta con nosotros, pero lo hace para que nosotros seamos mejores" (alumno, 16 años); "Toma medidas drásticas y eso igual es bueno, porque nos sirve para ser responsables" (alumno, 15 años). También los estudiantes aceptan las demandas en cuanto observan que el profesor es consistente y representa fielmente los comportamientos que exige: [Obedecemos porque] "Es el más correcto, el que más le hacen caso, porque es un profesor correcto" (alumno, 15 años).

En síntesis, gracias a las respuestas de los alumnos al cuestionario, ha sido posible develar cinco formas de aproximarse a la autoridad pedagógica en las aulas chilenas contemporáneas. A continuación,

"Es importante destacar que los alumnos valoran positivamente estas exigencias y agradecen que estos profesores se centren en los aprendizajes, ya que lo interpretan como un compromiso del profesor para con su desarrollo".



se desarrolla la perspectiva de los profesores sobre cómo construyen su autoridad en el aula.

4.2. La autoridad pedagógica desde las perspectivas de los profesores

Del análisis del discurso de las ocho entrevistas realizadas, emergieron diversas y heterogéneas dimensiones de la autoridad pedagógica. Dada la naturaleza semi-estructurada de las entrevistas, los profesores aprovecharon el espacio de comunicación para relacionar la autoridad pedagógica con problemáticas tales como la disciplina, la resolución de conflictos en el aula, la misión docente cada día más exigente, la evaluación, el fracaso escolar, el clima organizacional y las condiciones de trabajo de los profesores. Hemos agrupado estas temáticas en dos preguntas operacionales: a) ¿En qué piensan los profesores cuando hablan de autoridad? b) ¿Qué relación tiene la autoridad con lo pedagógico? Recordamos que los profesores entrevistados han sido designados por sus alumnos como los más respetados y obedecidos por el grupo curso.

En ningún momento se ha solicitado explícitamente a los profesores que definan qué es la autoridad, con el fin de que no elaboren un discurso teórico

que podría resultar abstracto e inconsistente con su experiencia. Por consiguiente, lo que se presenta a continuación constituye una interpretación del discurso de los profesores sobre sus experiencias y percepciones de la autoridad.

a) *¿En qué piensan los profesores cuando hablan de autoridad?*

Los profesores, cuando hablan de autoridad, hacen referencia al reconocimiento del respeto, a la intención pedagógica, a las normas y al manejo de la disciplina.

En el discurso de los profesores, la autoridad aparece como un fenómeno difuso, poco claro, que generalmente se delimita por negación: "No es poder, no es gritar, no es imponer, tampoco es buena onda y chacota, o dejar hacer cualquier cosa, no, es otra cosa, es algo más" (profesor de Matemática). Este "algo más" hace referencia mayoritariamente y con mucho énfasis al respeto. Un profesor de la asignatura de Física lo expresa muy justamente: "Los alumnos sienten autoridad (en el profesor) cuando reconocen el respeto mutuo que yo les tengo hacia ellos y que yo exijo entre ellos y hacia mí". Es interesante observar que el profesor se valora a sí mismo como autoridad cuando logra que sus alumnos lo reconozcan como tal. El profesor está más pendiente de la reacción que causa su comportamiento en los otros, que del comportamiento mismo. De ahí que sea difícil para los profesores el precisar *a priori* qué es la autoridad. La autoridad del profesor es un fenómeno social que se construye en la cotidianidad de la interacción pedagógica.

Por otra parte, los profesores perciben que los alumnos obedecen, hacen lo que les piden que hagan, cuando sienten que es una orden con sentido, "no es así no más, sino que es para algo" (profesora de Lengua Castellana). La autoridad cobra sentido cuando se reconoce una intención positiva, constructiva por parte del profesor; la intención de enseñarle algo significativo, algo que sirve para su desarrollo en la vida.

"Los profesores perciben que los alumnos obedecen, hacen lo que les piden que hagan, cuando sienten que es una orden con sentido".



Fotografía tomada en la Escuela Particular n° 85 "Hispano Americano" de la comuna de El Bosque.

Este respeto y esta intención se actualizan en una experiencia situada: el aula. El análisis de la autoridad por parte de los profesores se materializa en el manejo del grupo curso: "Las reglas son fundamentales, hay que tenerlas bien claras, hay que reforzarlas, explicitarlas y ser muy coherente con ellas, aplicarlas siempre, sin excepción, no hay que dejarles pasar nada" (profesora de Matemática). En el espacio aula, la relación alumno-profesor se muestra sin falso complejo como naturalmente asimétrica: "Yo soy el capitán de este barco, yo soy la que manda acá; pueden haber momentos más relajados, pero yo soy la que decide de los tiempos, cuándo nos reímos y cuándo nos ponemos serios, y dedico las primeras semanas a que eso lo entiendan bien" (profesora de Lengua Castellana).

Esta autoridad situada en el manejo de la disciplina también se fundamenta en una intención pedagógica, la de proporcionar una "sensación de seguridad" en el alumno. Una profesora de Matemática lo explica: "Los alumnos conmigo se sienten seguros, porque saben por donde van, les rayo bien la cancha y así no se sienten perdidos o botados a lo que venga, es muy importante eso porque en sus familias, se sienten muy abandonados, no tienen un referente, alguien quien les muestra el camino y con quien pueden contar". La intencionalidad no se refiere solo a un control del aula para el buen desarrollo de las actividades pedagógicas, sino también a la contención de jóvenes en situación de vulnerabilidad social y, por ende, existencial. Esta contención va acompañada de un profundo y sincero compromiso con el alumno: "Yo me la juego a 100% por mis alumnos, ellos sienten que son importantes para mí, para esta escuela, para la sociedad, saben que pueden contar conmigo para sacarlos adelante" (profesor de Física).

b) *¿Qué relación tiene la autoridad con lo pedagógico?*

De su práctica pedagógica cotidiana, los profesores entrevistados destacan cuatro dimensiones fundamentales: las normas, los roles, la transmisión del saber y la evaluación de los aprendizajes.

Con respecto a las normas, todos insisten en el "hecho indiscutible de que las reglas en el aula son indispensables para el desarrollo de las actividades"

(profesora de Lengua Castellana). Estas deben ser explicitadas, claras, justas, coherentes, aplicadas a la letra y sin excepción. Además, son justificadas y fundamentadas en el porqué de la escolaridad: "No digo que (los alumnos) deben estar como muebles escuchándome, pero cuando paso materia me pongo muy serio, les explico bien eso al principio, que las reglas están para que todos entiendan y aprendan la materia; no permito que nadie ande tonteando, porque impide que él y los demás se concentren" (profesor de Física). En todos los profesores entrevistados, la firmeza en la aplicación de las normas está dirigida a proporcionar al grupo-curso condiciones óptimas de aprendizaje de un saber disciplinario. Pero para algunos docentes, la norma no se limita a esta función, también representa un saber actitudinal que debe ser aprendido. Una profesora de Matemática lo expresa en estos términos: "Cuando los límites y las normas en una casa no existen, el colegio debe compensar para permitirles integrarse a la sociedad, porque si no la sociedad los va a crucificar; ahora, si no tienen conocimientos, no van a salir adelante, pero me parece que si una persona es recta, cumple, es comprometida y respetuosa, tiene mayores posibilidades de salir adelante, me da la impresión que le es más fácil".

La integración de las normas por parte de los alumnos está relacionada, según los profesores, con el reconocimiento y la aceptación de los roles que cada agente cumple en la relación pedagógica. El papel de alumno y el de profesor se delimitan claramente, así como se especifica la misión de cada uno. El profesor constituye en el aula la figura de autoridad por ser el representante del sistema escolar, sobre todo en los casos de ser profesor jefe (tutor) de un curso. Ahora bien, si esta autoridad institucional no está fundamentada en una intención pedagógica, carece de reconocimiento y por ende de legitimidad por los alumnos: "Por ser profesor jefe, los alumnos a uno le tienen más respeto, porque en última instancia, nosotros decidimos de una expulsión o si un alumno tiene que repetir el año, pero todo depende del profesor; los alumnos captan muy rápidamente si se trata de un profesor ganapán o un profesor con vocación" (profesor de Física).

Para todos los profesores entrevistados, la asimetría asumida entre el docente y el alumno se basa fundamentalmente en el dominio de un saber



disciplinar. El profesor es un maestro que tiene como misión la enseñanza; conduce actividades cuyo fin es la comprensión y el aprendizaje de un saber por el grupo curso. Por consiguiente, según los profesores, los alumnos reconocen autoridad cuando la misión docente se dirige exclusivamente hacia lo pedagógico: “Los alumnos me hacen caso, porque yo no vengo a dar clases para que me aplaudan, o para buscar cariño en los niños, yo vengo a enseñar algo para que los chiquillos salgan adelante” (profesora de Matemática).

Esta intención pedagógica exige una enseñanza de alta calidad. La transmisión de un conocimiento es una tarea ardua que requiere de mucha preparación, rigurosidad, creatividad y paciencia. Un profesor de Física aclara este punto: “Mi materia es muy difícil para algunos alumnos, hay que explicar mil veces lo mismo, tengo que ingeniarme para que entiendan, busco las mil formas para presentar una materia, porque algunos entienden así y otros así, y eso los alumnos lo valoran mucho”. A la pregunta ¿por qué cree usted que hay profesores que no son respetados y obedecidos por sus alumnos?, este mismo profesor responde: “Primero porque son *light*, yo no sé en qué universidad estudiaron, pero carecen mucho de conocimiento tanto de la disciplina como de la pedagogía; los alumnos son pillos, siempre buscan cuánto sabemos, dónde flaqueamos”.

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos representa la dimensión de la pedagogía más compleja según los profesores. La complejidad se sostiene por el carácter de veredicto de la calificación. Las notas influyen y determinan las trayectorias escolares. Los profesores perciben la tensión entre la medición de un aprendizaje y la calidad de la relación interpersonal entre profesor y alumno. Una profesora de castellano lo ilustra: “Se me parte el corazón cuando tengo que poner una mala nota a un alumno que veo que se esfuerza”. También existe la tentación de ser más exigente con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos cuyo comportamiento es difícil de gestionar: “Los alumnos están acostumbrados a que las notas de las pruebas vayan bajando según el comportamiento, pero lo más importante es ser justo, porque ahí las cosas pueden confundirse; en este caso, un alumno que se porta muy mal, prefiero ponerle un uno directamente que bajarle las notas de sus pruebas” (profe-

sor de Mecánica). La entrega de nota puede fácilmente constituir una situación crítica porque este evento plasma el poder institucional del profesor sobre la trayectoria escolar del alumno. La asimetría entre profesor y alumno es ahí total y es reconocida como autoridad pedagógica cuando la evaluación de los aprendizajes no sirve de castigo, sino de instancia constructiva.

A continuación, se presenta una discusión sobre los resultados de la investigación basada en hipótesis que podrían orientar nuevas investigaciones.

5. DISCUSIÓN

La autoridad pedagógica es una noción compleja en la medida que se entrecruzan en forma heterogénea las diversas dimensiones de la educación



y las diversas experiencias escolares. Posiblemente sea esta complejidad la que hace que sus sentidos sean difusos. Los profesores señalan más lo que la autoridad no es, que lo que efectivamente es. Los alumnos aluden a cinco interpretaciones, algunas de ellas muy distantes entre sí. A pesar de estas dificultades, es posible discutir tres hipótesis que dan cuenta de los elementos constitutivos del sentido de la autoridad pedagógica actual en las escuelas que atienden a sectores de pobreza de Chile. La primera hipótesis es de índole socio-histórica, la segunda sistémica y la tercera socio-pedagógica.

La primera hipótesis es que el sentido de la autoridad en el contexto actual ha dejado de asociarse exclusivamente a autoritarismo y se abren nuevos significados, con un carácter más positivo para los ac-



tores. En las últimas décadas, en Chile, la noción de autoridad estuvo principalmente vinculada al ejercicio del poder por parte del Gobierno Militar (1973-1990). Autoridad aludía a poder discrecional, obligación, prohibición. En el medio escolar, especialmente en los sectores socioeconómicos más vulnerables, la autoridad representaba lo negativo de la dictadura, por lo cual profesores y alumnos criticaban y tomaban distancia de narrativas que valoraran interacciones basadas en exigencias y aceptaciones. Actualmente, se observan nuevos sentidos de la autoridad por parte de los profesores y nuevas valoraciones de las relaciones que implican obediencia por parte de los alumnos. Pareciera que los actores de la educación actual, a pesar que lo deseen, no pueden dar por descontadas las relaciones de autoridad en la interacción pedagógica, construyendo nuevos sentidos que sean legítimos para el actual contexto. Esto recuerda a Arendt (1961 [1996]) quien en la década del sesenta auguraba que la crisis de la educación contemporánea descansa en la paradoja entre el debilitamiento cultural de la legitimidad de la autoridad y la incapacidad de la escuela de renunciar a ella.

La segunda hipótesis es que la autoridad pedagógica actual se comprende como un tipo especial de relación fundamentada en el reconocimiento de los alumnos, más que en un atributo personal del profesor. La autoridad es una realidad que emerge en la interacción pedagógica; un profesor en soledad no es autoridad. A su vez, el reconocimiento de los alumnos no es incondicional. Los profesores requieren hacer visibles y atractivas sus demandas. Permanentemente está la posibilidad de que los estudiantes no atiendan, ni entiendan estas solicitudes. El rechazo es altamente

"La autoridad pedagógica actual se comprende como un tipo especial de relación fundamentada en el reconocimiento de los alumnos, más que en un atributo personal del profesor. La autoridad es una realidad que emerge en la interacción pedagógica".

probable en los actuales contextos socioeducativos. Siguiendo a Luhmann (1998), se puede señalar que los nuevos sentidos de autoridad están empujados por el carácter cada vez más contingente de la interacción, donde los estudiantes siempre pueden decidir de otro modo o dar un 'no' por respuesta.

Como tercera hipótesis se puede plantear que en los significados de la autoridad están en tensión dos grandes perspectivas de la interacción pedagógica: una que pone énfasis en las barreras para el aprendizaje y otra que destaca las oportunidades.

La perspectiva que alude a las barreras para el aprendizaje se presenta fuertemente centrada en la figura del profesor; el cual controla, según su estado de ánimo, quién accede a la educación y quién no. La interacción pedagógica es comprendida como un duelo donde hay vencedores y vencidos. La autoridad es abordada como un poder que da derecho al vencedor a definir la suerte de los vencidos, aplicándoles barreras para dificultar su aprendizaje. Esta interpretación es experimentada con mucho pesar por los alumnos, pues no salvar la barrera puede implicar su eliminación del sistema escolar.



Fotografía tomada en la Escuela Particular n° 85 "Hispano Americano" de la comuna de El Bosque.

Es importante comentar el negativo impacto que tiene en los estudiantes esta interpretación. Hay que recordar que los alumnos examinados pertenecen a un grupo social que recientemente está participando del sistema escolar; sus padres apenas han terminado la educación primaria. Por consiguiente, una interpretación de la autoridad de este tipo hace más precaria y frágil la permanencia en la escuela y, en vez de abordarla como una posibilidad de desarrollo, es abordada como una experiencia molesta y poco significativa (Fanfani, 2000).

Otra perspectiva que está presente es aquella que pone énfasis en las oportunidades para el aprendizaje y la participación de los alumnos. Por ejemplo, se comprende que una relación de autoridad se caracteriza cuando el profesor apoya el aprendizaje de todos sus estudiantes, genera normas de convivencia justas y proporciona espacios emocionales para la vinculación de sus alumnos. En esta perspectiva la tranquilidad y el bienestar del alumno constituyen el horizonte de sentido.

Es importante destacar la fuerza que posee esta perspectiva en un medio escolar vulnerable. Tal como se indicó en los antecedentes, en América Latina, y en Chile en particular, la cobertura educacional en los sectores pobres ha aumentado significativamente. Por lo visto esta primera inclusión escolar no es suficiente y se requiere de una segunda en el aula la cual es altamente valorada por los estudiantes en condiciones de pobreza. En otras palabras, es justamente el contexto de precariedad de la permanencia el que permite entender las razones de los estudiantes para abordar la autoridad como un asunto de vinculaciones y oportunidades para la participación.

Finalmente, es importante señalar que los sentidos actuales de autoridad son diversos y complejos, donde cohabitan las oportunidades para el aprendizaje y la participación, como también barreras y amenazas de exclusión. Esta situación da cuenta que las interacciones pedagógicas en la educación chilena de sectores de pobreza continúa experimentando profundas tensiones, pero también devela que actualmente se abren nuevos y positivos sentidos de autoridad, comprometidos con el aprendizaje de todos los estudiantes.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Batallán, G. (2003) El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), septiembre-diciembre, pp. 679-704.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970 [1996]) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Laia.
- CIDE (2006) *VI Encuesta Nacional, Actores del sistema educativo*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998) *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Fanfani, E. (2000) *Culturas juveniles y cultura escolar*. Documento presentado al seminario Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio. Brasília: Ministerio da Educação.
- Flores, L. & García, M. (2007) *Informe final proyecto Fondecyt n°1040694: Figuras estructurales de la violencia escolar. Hacia una recuperación de la subjetividad educativa*. Santiago: Documento de trabajo.
- Floro, M. (1996) *Questions de violence à l'école*. Paris: Erès.
- Kojève, A. (2006) *La noción de Autoridad*. Madrid: Nueva Visión.
- Luhmann, N. (1995) *Poder*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. (1998) *Teoría de los sistemas sociales. Artículos*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Renaut, A. (2004) *La fin de l'autorité*. París: Flammarion.
- Simone, R. (2001) *La tercera fase: formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Santillana.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. C. & Fanfani, E. (2002) *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Documento presentado en la Conferencia Regional: O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: novas prioridades. Organizado por BID/Unesco/ Ministerio da Educação, Brasília.
- Unesco (2005) *Primer estudio nacional de convivencia escolar: La opinión de estudiantes y docentes*. Santiago: Unesco.
- Zerón, A. M. (2006) *Sentido de la violencia escolar. Un estudio de sociología comprensiva*. Tesis de Doctorado en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.



Pedagogía de la Autonomía de Paulo Freire: Educando a través de la conciencia crítica

Ana Riquelme Reyes¹

¹ Profesora de Español por la Universidad de Concepción; Estudiante de Magíster en Educación mención Currículum, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; becaria Conicyt; exprofesora del Liceo San Felipe de Arauco.

La poesía, dicen algunos literatos, es lo que permite respirar al hombre, es el soplo de vida que genera espacios de ensoñación y realidad, de verso y estrofa, de cadencia y sentido. Para mí la poesía es, al igual que para Gonzalo Rojas, “un aire, un aire, un aire nuevo/ no para respirarlo sino para vivirlo”. De pronto, en la sociedad mercantilista donde intentamos socializar se subvalora a la poesía como herramienta válida de inteligencia, de contenido, de identidad, de enriquecimiento para el alma, de formación, de subjetividad; y podría seguir añadiendo cualidades de la poesía como género literario. Pero la labor y, por qué no decirlo, la misión que tenemos los profesores es captar la importancia de esta y de cómo la vida se encarga de entregarnos diariamente un espacio poético que dignifica al género humano; de modo de retroalimentar a nuestros educandos y orientarlos a la búsqueda de su propia poesía, entendiendo esta como vida, como el aire que respiramos, como la historicidad que se pone de manifiesto cuando descubrimos y transformamos un segmento, aunque sea diminuto, de la sociedad.

Siempre he admirado a los poetas, a aquellos “pequeños dioses”, en la voz de Vicente Huidobro, no solo por el resultado de su trabajo, sino por la valentía de atreverse a explorar esos lindes tan difíciles de reconocer: escribir como forma de resistencia a un mundo complejo que anula al pequeño creador; que oprime, que delimita los espacios tan íntimos como la privacidad de cada sujeto.

Hago alusión a la poesía porque quisiera abocarme a nuestro premio Nobel, a la maestra de aula, a la directora, a la curricularista, a la poetisa, a la mujer: Gabriela Mistral. ¿Por qué? Porque luego de leer *Pedagogía de la autonomía* de Paulo Freire, llegó a mí la evocación de Mistral, casi de manera mágica. Todo lo que leía en relación a la labor del profesor, desde la concepción freiriana, coincidía con lo que ella defendía y promovía cuando tuvo oportunidad de ser formadora. Es curioso, pues Gabriela Mistral es muy anterior a Paulo Freire, son de generaciones y de

culturas diferentes. Pero eso es lo maravilloso de la educación, cuando se logran consensos impensados en la diferencia cultural, generacional y educacional de los países. Entonces, tanto Freire como Mistral aportaron a la educación, cada uno desde su lugar; y no fue un aporte nimio, sino que sus ideas son hoy referentes para todos los que de verdad queremos provocar transformaciones sociales, con buena intención y voluntad que debe tener todo profesor.

Generalmente, cuando hablamos de poesía aludimos al término inspiración, el cual no nace de manera súbita ni forzada, ya que hay elementos vivenciales del poeta o la poetisa que permiten que se abra ese camino de inspiración. Es interesante el concepto porque en el prólogo de *Pedagogía de la autonomía*, Edina Castro de Oliveira dice que la pedagogía transformadora de Paulo Freire sirvió de “inspiración” a su marido, su compañero con quien aprendió a cultivar los saberes para que esta práctica educativa se llevara a cabo. No es coincidencia, entonces, que tanto Mistral como Freire sean referentes inspiradores para quienes leen sus textos y comparten o disienten sus ideas. Considero que es exactamente la génesis de todo proceso de transformación. Por ejemplo, como profesora de Castellano reflexiono y divago mucho, sobre todo a través de la escritura, pienso que esa es mi inspiración: escribir, lo que es paradójico ya que soy oriunda de Arauco donde prevalece la tradición oral. Para mí educar es siempre un desafío, toda vez que hay que apelar al lenguaje oral constantemente, y me considero hija de la palabra escrita; no porque subestime la oralidad, todo lo contrario, pero me es mucho más fácil escribir que poner en escena mi discurso. Quizá eso tenga que ver con los pudores que contengo como persona y escribir permite cierto anonimato que no deja de parecerme atractivo. Pues bien, todos como personas y formadores tenemos una inspiración.

Paulo Freire, de manera excepcional, plantea un conjunto de “reglas” que manifiestan sus ideas de cómo debe entenderse la pedagogía crítica y,

a fin de cuentas, la educación². Ahora bien, es muy necesario analizar los puntos que Paulo Freire considera indispensables al interior de la pedagogía crítica. Importante es el apartado *no hay docencia sin discencia*, entendiendo esto último como el conjunto de funciones y actividades de los educandos. No deja de atraer el neologismo que Freire propone como una forma de salir de las normas tradicionales y conservadoras de la terminología educativa, asumiendo la interdependencia entre profesor y estudiante. Es en ese lugar donde es posible encontrar el conocimiento que los alumnos traen consigo (recordemos que el trabajo pedagógico no se desarrolla en el vacío), sus formas de vida y lo que ellos contienen como persona. Es ilógico pensar en transformaciones sociales si el profesor soslaya todo aquel capital social y humano que posee su educando. Un docente que se precie de tal debe considerar el contexto socio-cultural desde el cual provienen sus alumnos, de otro modo el sentido de la educación se vería forzado a deshumanizarse. Esta deshumanización es posible experimentarla día a día. He tenido la oportunidad de conocer la educación pública y la particular subvencionada. La primera, en Arauco, donde fui testigo de la primacía de lo social por sobre la “desesperación” por pasar los contenidos que exigen entidades externas. La segunda, donde todo aspecto social valórico es subestimado por la exigencia majadera de pasar los contenidos, de obtener buenos puntajes en Simce y PSU, de mantener a los alumnos encerrados en el aula y así no correr el riesgo de que despidan al profesor por no acatar las normas del colegio. Con esto no quiero decir que estas no sean necesarias, de hecho, son importantes, pues demarcan el terreno que debemos sembrar; pero hay cosas que trascienden lo normativo y que de verdad son el gran problema que experimentamos en Chile y Latinoamérica.

Creo en la lucidez del enfoque freiriano, en los apartados que aborda: el rigor metódico, la investigación, los saberes del educando, la crítica, la estética, la ética, la importancia del ejemplo, la asunción del riesgo, la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas y la identidad cultural. Pienso en todos estos y en la necesidad de ponerlos en escena ahora,

pero luego reflexiono y dudo si todos los profesores de Chile tengan la preparación o los tiempos para desarrollarlos. De hecho, pienso en ocasiones que si hacemos una encuesta, un porcentaje importante de profesores no tiene la más mínima idea de qué es la pedagogía crítica. No quiero culparlos, porque el fin actual de estudiar es obtener un sujeto funcional, acorde a la globalización, una suerte de híbrido que carece de identidad, pero que es muy eficiente al momento de encomendársele una tarea.

Lo anterior no deja de preocuparme como profesora, como estudiante, como mujer y por qué no, como futura madre. ¿Por qué tenemos que adaptarnos a un sistema político que no tiene la voluntad de mejorar la educación y que desprotege absolutamente a un profesional universitario de primera necesidad? Al menos yo, no estoy dispuesta y creo que un número importante de docentes piensa de manera similar. Si estoy acá hoy día, tratando de mejorar mi formación y de aportar desde mi humilde lugar social, es para provocar en mis estudiantes una intención dirigida a transformar la sociedad. Puede sonar filantrópico, pero creo en ello y asumo que parte importante de la pedagogía crítica tiene un propósito humanitario y si la filantropía es rescatar el valor humano de educar, entonces soy filantrópica y a mucha honra.

En el texto de Paulo Freire es recurrente el concepto de curiosidad, entendiéndola como génesis de la crítica. Esa curiosidad ingenua tanto del estudiante como del profesor (recordemos que en la práctica de enseñar aprende tanto el que enseña como el que aprende; así profesor-alumno / alumno-profesor se potencian y logran estados distintos que se generan a partir del diálogo de sus intersubjetividades) es la que rescata a la educación; cuando somos testigos de ello vamos por buen camino y fortaleciendo este noble proceso.

Sería poco riguroso no terminar este ensayo con las ideas educativas de Gabriela Mistral, con quien inicié mi reflexión, y hacer una analogía con las ideas de Paulo Freire. Para la poetisa y maestra la educación se concibe como la transferencia de todos los conocimientos: científicos, humanísticos, prácticos

2. Homologando lo anterior, Gabriela Mistral también organiza sus elementos poéticos en su llamado “Decálogo del artista”, donde una suerte de norma enmarca su trabajo lírico literario: “I. Amarás la belleza, que es la sombra de Dios sobre el Universo. II. No hay arte ateo. Aunque no ames al Creador; lo afirmarás creando a su semejanza. III. No darás la belleza como cebo para los sentidos, sino como el natural alimento del alma. IV. No te será pretexto para la lujuria ni para la vanidad, sino ejercicio divino. V. No la buscarás en las ferias ni llevarás tu obra a ellas, porque la Belleza es virgen, y la que está en las ferias no es Ella (...)” (Mistral, 1985).

y técnicos, de modo de generar una integralidad; pero plantea, además, que es imprescindible formar en valores para lograr una armonía social y convivencia en paz. Considera una trilogía educativa: Educador-Educando-Sociedad; donde el alumno es el sujeto central del proceso educativo y el docente debe conocer a sus alumnos en sus diversos aspectos psicológicos y en su realidad socio-cultural. Gabriela Mistral afianza la idea de que el maestro jamás debe hacer lo que el niño puede hacer por sí mismo, fomentando así que el alumno descubra su vocación y construya su libertad.

Paulo Freire, coincide en muchas ideas con Mistral, sobre todo con aquella que dice relación con la libertad. La educación es en esencia aquel medio que permite construir las propias libertades del estudiante. Así, cuando logra esta tremenda empresa, el estudiante sale de la opresión y transita hacia otra dimensión, hacia un lugar diferente, donde ya no será el mismo y donde tiene conciencia de sí y del entorno. Precizando, el *mí* como ser-en-el-mundo y el *yo* como estar-en-el-mundo. Se plantean los conceptos de sujeto histórico que conoce su génesis, su desarrollo, su presente y su proyección en oposición a la historicidad donde el sujeto comprende causalmente cómo llegó a ser lo que es en un momento determinado; recién ahí hablamos de un ser más completo, pues cuando el sujeto tiene historia sin historicidad, hablamos del ser cosificado, lo que se aleja del pensamiento crítico que esgrime Paulo Freire.

Como profesora me sentiría absolutamente infeliz si generara un alumno cosificado, un estudiante que solo tuviera en su esquema mental ciertos datos que lo enlazan a un entorno específico, pero que carece de la capacidad de tomar conciencia. Con ello no digo que este proceso sea fácil de concretar (en el discurso todo se vuelve posible), pero para eso está el profesor, ese que de verdad quiere trabajar colaborativamente y que tiene un profundo compromiso con su vocación. Probablemente en esta sociedad posmoderna sea más difícil lograr el sentido de educar, considerando que los grupos de poder manejan la sociedad cual titiritero y cuando la familia cada vez más se despreocupa de su labor fundante en la educación refleja del niño. Estoy cierta de que muchos profesores tienen buenas ideas, me incluyo, pero somos muy pocos y para lograr los cambios necesarios se requiere de un compromiso a nivel país, en las políticas educativas, en el trato al profesor, en el trato de los niños por parte de sus padres (he visto con tristeza que un buen segmento de los niños son deformados en la violencia) y un sinfín de otras variables.

Vuelvo a la poesía, a la sensibilidad necesaria para generar las transformaciones sociales. Siento que es a través de esta que se puede volver al germen educativo, a lo humano, a aquello que trasciende la cotidianeidad y a lo que establece “una intimidad necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos” (Freire, 2010).

REFERENCIAS

- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México, DF: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Mistral, G. (1985). *Desolación*. Santiago: La Nación.



Construyendo sociedad: ¿Quién pone “orden” de cómo enseñar en Chile?

María José Troncoso¹

¹ María José Troncoso A., Educadora de Párvulos y Básica Inicial, Universidad de Chile. Estudiante de Magíster en Educación, Universidad de Santiago de Chile. Profesora Colegio Cardenal Juan Francisco Fresno Larraín, Puente Alto.

Este trabajo es una reflexión en torno a la relación que se genera entre los principios básicos de la modernidad ilustrada —entendiéndolos como aquellos cambios de estructuras y valores que le asignaban un papel central a la razón, al conocimiento científico y a la dominación de la naturaleza— y la manera en que estas mismas estructuras y valores, a su vez, se sostienen bajo y por el proceso de educar.

La educación que se forja en cada sociedad no nace sola, sino que en cada cambio de época ha existido un grupo determinado de “expertos” (Morin, 1999), una élite, que decide cómo enseñar, qué enseñar y, lo más importante, para qué enseñar, con el objeto de resguardar el “orden social” (Stuven, 1997) y la autoridad.

Para comenzar este relato acudiré, desde la perspectiva de Paulo Freire, a analizar un hecho particular que ocurrió en 1823, señalado por Gabriel Salazar como el momento en que “la ciudadanía construyó Estado” y que es conocido en la historia tradicional como el periodo que va desde el derrocamiento de O’Higgins hasta la Batalla de Lircay. Lo propio de este acontecimiento, más allá de que hubo, por primera vez —de acuerdo a Salazar— “Estado Nacional”, es que se visualiza un hecho que permite la generación de la interrogante que da origen a este artículo: ¿Quién pone “orden” de cómo enseñar en Chile?, pues luego de que el pueblo alcanzara a manifestar sus reales necesidades, su subjetividad, su descontento, su opresión, en simples palabras, su ciudadanía en la formulación de la Constitución de 1828, dicho logro ciudadano, sin embargo, fue removido con la aparición de Diego Portales y su imposición de un nuevo documento público, la Constitución de 1833.

Junto con esta nueva construcción portaliana se presenta la gran idea, mediada por la Iglesia, de educar al pueblo con el objeto de que pudiese conocer la política, pero advirtiéndole que solo para comprenderla y no para participar ni formar parte de ella (Salazar, 2009), decisión que además permitiría al Estado continuar velando por el orden público, lo que conlleva la cohesión de la sociedad (Stuven, 1997) y la permanencia de la pirámide social. Ahora bien, cabe preguntarse si Diego Portales habrá convocado a los grupos de provincia o a la restringida ciudadanía de ese entonces para deliberar qué, cómo y para qué enseñar. La respuesta definitivamente usted la sabe.

Este hecho nos da luces para vislumbrar lo que sucede actualmente en educación, la cual continúa siendo un medio civilizatorio y de orden, que se estructura bajo la mirada atenta de los grupos de élite, conformados por la clase dirigente de nuestro país: aquellos que tienen la autoridad y la facultad de decidir en las distintas materias, pues son los llamados “expertos”. Estos se empeñan enfáticamente en seguir incidiendo en esta área del desarrollo humano con el fin de transmitir los valores e ideales que ellos mismos accionan para sostener las estructuras que los mantienen en su posición de privilegio. Esto hoy se hace evidente, ya que si bien existe un proceso de autogestión en la educación, en tanto que se sabe y conoce lo que se debe mejorar, quienes gobiernan y generan las políticas educativas no gestionan acciones que convoquen a todos los actores para aplacar las problemáticas reales y urgentes que se suscitan en educación.

De este modo podemos afirmar que el Estado sabe lo que realmente necesita y que, no obstante su empeño por seguir amparando al pueblo solo “en conocimiento” de la política sin hacerlo parte de ella y de sus determinaciones mecánicas congregando a todos los estamentos educativos correspondientes, ha hecho que la educación se vuelva contra su creador: De esta manera pretende el Estado evitar que se construya sociedad por parte de quienes estamos en el mundo subjetivo —ya que objetivamente el hombre está en la sociedad, en el sistema; pero, al mismo tiempo, subjetivamente, la sociedad está en el hombre, subjetividad basada en el sentido que le otorgamos a nuestra propia existencia— un mundo que también posee valores y carencias que necesitan ser representados en las estructuras. Pero, ¿por qué sucede esto? Porque los grupos de élite o los así llamados expertos se han preocupado de trabajar fielmente en educación bajo la concepción de un “currículum oculto” (Tadeu, 2001), lo que para Paulo Freire representa la “opresión” proveniente del mundo elitista, la cual no aparece explícitamente en el escrito público, pero en la práctica se hace evidente.

Cabe preguntarse entonces ¿qué es lo que se hace evidente? El fortalecimiento de la relación Estado-mercado que permite defender el orden social vigente a través de una educación enfocada en la “sociabilidad” —modelo que se constituye bajo el alero de la institución de la Hacienda, como apología de la modernidad, donde los individuos deben conocerse o tener un tipo

de vínculo preestablecido para organizarse y realizar actos de bien común— y no en la “asociatividad” —modelo propio de Norteamérica que presupone individuos libres que no están ligados por lazos de afecto, pero que son “débiles”, vale decir, que se requieren mutuamente para establecer “relaciones contractuales satisfactorias para los intereses de todas las partes” (Valenzuela & Cousiño, 2000)—, con el objetivo de marginar al ignorante del desarrollo social y del mundo político.

Esto se quiso concretar con la intención de disminuir las horas pedagógicas de la asignatura de Historia y Geografía, y se logró en parte con la anulación en algunas instituciones de las asignaturas de Ética o Filosofía, aumentando como contrapartida las horas de Matemática y Lenguaje, ramas estas últimas que se enseñan sin utilizar el razonamiento, sino solo el procedimiento. Alguien podría cavilar ¿pero eso no es bueno? ¡Es fantástico! —respondería alguno de los expertos—, pues así se mantiene el orden social y la élite fortalece sus estructuras y sus valores. Los hombres actuamos conforme a lo que la sociedad nos ha impuesto como válido y las instituciones educativas, al parecer, son un importante organismo introyector de la sociedad.

De esta forma, la estructura curricular planteada se distribuye en cada institución pudiendo, sin embargo, tergiversarse a causa de que puede ser acomodada a la conveniencia de cada proyecto educativo. Es a partir de este proyecto que se definen los principios y valores a seguir, orientados ocultamente, sabiéndose o no, a la mantención del orden y la complejización social, entendiendo este último término como el ordenamiento de la sociedad en base a estructuras racionales bajo el amparo de estructuras abstractas dadas por el mercado.

Así, se inicia una interminable bifurcación de la oferta educativa destinándose, por una parte, a los que tienen dinero para recibir clases instructivas, cuyo

fin último es la tan anhelada “Universidad”, puerta de entrada al mundo de la élite de intelectuales, y, por otra, a aquellos que no pueden acceder a la educación pagada y que deben terminar recibiendo una educación formativa, orientada a “llegar a la hora al trabajo”, a aprender lo que aprenden en la casa los de clase acomodada y a continuar la vida como se les planteó desde que nacieron. Esto claramente busca la mantención de las estructuras de una sociedad jerárquica, esto es, la llamada “reproducción social” (Tadeu, 2001), consolidando la existencia de grupos privilegiados a través de la enseñanza del comportamiento social que corresponde a cada clase dentro del contexto en el cual se encuentra, de tal modo que continúe la experticia en manos de los grupos de élite y la actuación sin razón, en la clase dominada.

Finalmente, podemos culminar este trabajo reconociendo que los grupos de expertos han mantenido sus estructuras fijas, inquebrantables, refugiándose en la educación, transformándola así en un medio que busca la homogeneidad de los valores propugnados por la élite y el fortalecimiento de la racionalización social del mundo objetivo, es decir, el no cuestionamiento de los valores y creencias de la sociedad de la cual el hombre participa.

De esta manera y a modo de síntesis, las relaciones sociales se vuelven abstractas al estar fundadas en el vínculo Estado-mercado y permiten mantener el orden y la cohesión social estableciendo cómo, qué y para qué enseñar; pues ellos, los expertos, son los que ponen “orden” a nuestra educación, ellos son quienes establecen hacia dónde apuntará el proceso civilizatorio basándose en su particular comprensión de los valores de la modernidad ilustrada, en la razón y en la dominación de la naturaleza. Hoy debemos escribir un nuevo relato, debemos reclamar nuevas estructuras y deliberar sobre nuestros valores a fin de construir lo que nos pertenece y a lo que pertenecemos: la sociedad.

REFERENCIAS

- Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. Francia: Unesco.
- Salazar, G. (2009, 13 de diciembre). *Cuando la Ciudadanía Construyó Estado. La Nación Domingo* (en línea). Consultado en <http://www.lanacion.cl/noticias/site/artic/20091212/pags/20091212004000.html>
- Stuven, A., M. (1997). Una Aproximación a la Cultura Política de la Elite Chilena: Concepto y Valoración del Orden Social (1830-1860). *Estudios Públicos* (66), 260 – 311.
- Tadeu, T. (2001). *Espacios de Identidad, Nuevas Visiones sobre el Currículum*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Valenzuela, E., Cousiño, C. (2000). Sociabilidad y Asociatividad. Un ensayo de Sociología comparada. *Estudios Públicos* (77) 321-339.



□ Lanzamientos de libros de Filosofía y Educación Parvularia en Rancagua

En la sede regional del Colegio de Profesores de la ciudad de Rancagua, durante el mes de octubre y con la organización y convocatoria del Movimiento Pedagógico Sexta y del Departamento de Educación, se realizó el lanzamiento de dos libros cuyos autores son docentes de la región. El MP Sexta al generar estos eventos pretende promover la construcción de conocimiento pedagógico desde el aula y mejorar la autopercepción del profesor al instalarlo como un productor de conocimiento y no solo como un mero transmisor de este.

El primer lanzamiento se realizó el día viernes 21 de octubre. El autor Manuel Leiva Soto (oriundo de Puerto Natales, estudió Filosofía en la Universidad de Concepción y desde 1993 se desempeña como profesor de Psicología y Filosofía en distintos colegios de nuestra región) presentó el libro *El carácter problemático de la idea de igualdad en la filosofía de Nietzsche*. La obra, enmarcada en la supuesta crisis de ideales y valores de nuestra cultura occidental y en las movilizaciones sociales y educativas que estremecen a Chile, cuestiona la idea de igualdad como valor que guía los grupos sociales que pretenden cambiar y mejorar la sociedad. Nietzsche nos presenta una idea de igualdad rodeada de problemas y aristas que serán abordadas desde las ópticas de la moral, la religión y la política, y de esta forma el autor nos invita a reflexionar sobre la fuente de la igualdad o desigualdad fundamentales del ser humano. Se nos pregunta ¿son los hombres iguales entre sí o se debe considerar a unos de mayor valor que otros?

Respuesta que estamos obligados a buscar y construir para fundamentar nuestro accionar social en estos días, tan primaveralmente convulsionados por un movimiento social que lucha de múltiples formas por un acceso "igualitario" a la educación.

El segundo lanzamiento se efectuó el día viernes 29 de octubre. El autor, Félix Bobadilla Elgueta (rancaguino, Profesor de Francés e Italiano, Licenciado en Educación, con estudios de posgrado en Lingüística en la Universidad de Chile, U. Católica, U. de Padua; ha sido profesor de Lenguas Modernas en la U. de Chile por más de 18 años y se ha desempeñado como docente de aula y docente técnico en varios establecimientos educativos de la región), presentó el libro *Lectura inicial y conciencia fonológica*. En este trabajo, dirigido especialmente a las educadoras de párvulos, psicopedagogas y profesores de educación diferencial, pero también a directores, jefes técnicos y estudiantes de Pedagogía, se incorpora una nueva magnitud, la

"conciencia fonológica," para permitir un acceso más fácil a la lectura inicial en niños de prebásica. En el libro se muestran ejercicios sistemáticos de conciencia fonológica así como algunos test en vía de experimentación para niños de 5 años de edad y un muestreo post-conciencia fonológica, en alumnos de primer año básico del Colegio La Primavera de Quinta de Tilcoco.

Inicialmente el presentador del libro, Marcelo Herrera O., encargado del MP Sexta, mostró a los presentes algunas ideas de Paulo Freire en su vasta experiencia pedagógica alfabetizadora, sintetizando su trabajo crítico en la frase "La lectura de la realidad siempre precede a la lectura de la palabra". Es importante señalar que el libro y la exposición fueron de mucho interés entre el público especialista en el tema, requiriendo la organización de talleres futuros para profundizar el útil concepto de "conciencia fonológica" en las aulas de párvulos.





□ **Magisterio organiza seminario con expertos sobre Nueva Institucionalidad y Financiamiento**

El Colegio de Profesores de Chile efectuó el pasado 11 de noviembre en las dependencias del Congreso Nacional sede Santiago, el primer seminario de educación "Propuestas para la Educación Escolar Estatal: Institucionalidad y Financiamiento".

Este seminario se desarrolló en la antesala de lo que fue el envío del ejecutivo al parlamento del proyecto de ley sobre desmunicipalización a fines de noviembre. El esfuerzo del magisterio reunió a diversos investigadores y parlamentarios en dos paneles de exposición de propuestas y debate.

El primer panel fue sobre propuestas de nueva administración del sistema escolar, donde expusieron la académica Nancy Luco a nombre del equipo programático de educación de la campaña pre-

sidencial de Marco Enríquez y de Fundación Progresía; y Guillermo Scherping, asesor del Departamento de Educación del Colegio de Profesores y Director Ejecutivo de la revista *Docencia* quien dio a conocer la propuesta del magisterio. Este panel fue comentado por el académico de la PUC y UMCE, profesor Rolando Pinto; Rodrigo González, investigador del Instituto Igualdad; y el diputado Guillermo Teillier.

El segundo panel abordó el problema del financiamiento, donde expusieron Valentina Quiroga, encargada del departamento de Políticas Educativas de Educación 2020; y Sergio Moris, investigador de Cenda-Chile. Comentaron este panel, el investigador y académico

de Fundación Sol, Marco Kremerman; el alcalde de Pudahuel y encargado de la Comisión de Educación de la Asociación Chilena de Municipalidades, Johnny Carrasco; y el senador José Antonio Gómez.

Entre los múltiples asistentes al evento se encuentran el vocero de la Cones, Rodrigo Rivera; el diputado Sergio Aguiló; la presidenta de la Coordinadora de Padres y Apoderados (Corpade), Dafne Concha; la académica de la Universidad de Rosario, Mirtha Taborda; la vicepresidente de Educación del PRO, Alejandra Bottinelli; el presidente del Regional de los Ríos del Colegio de Profesores, Ángel Toro; el presidente del Regional de la Araucanía, Jaime Quilaqueo; el presidente del Regional Metropolitano, Jorge Abedrapo. Junto con todos los asistentes, también se hicieron presentes los dirigentes nacionales, Sergio Gajardo, Darío Vásquez, Mario Aguilar, Francisco Seguel, Verónica Monsalve, Bárbara Figueroa y el Presidente del gremio, Jaime Gajardo, quien inauguró el seminario.



□ **Presidente del magisterio asiste a Foro de Educación en Facultad de Derecho PUC**

El pasado 3 de octubre, el Presidente del Colegio de Profesores, Jaime Gajardo, fue invitado por el Centro de Alumnos de Derecho de

la Pontificia Universidad Católica de Chile, PUC, a exponer en un Foro Sobre Educación junto al diputado José Manuel Edwards y el líder de Educación 2020, Mario Waissbluth. Gajardo expuso la propuesta del gremio de Nueva Institucionalidad para la Educación Pública y la posición del profesorado en el actual

movimiento educacional, poniendo especial énfasis en las consecuencias negativas que ha tenido la municipalización de la educación escolar, como son la segregación, segmentación y deficiencias de financiamiento, las que se evidencian especialmente en relación a los países de la OCDE.



□ Colegio de Profesores participa en seminarios de evaluación en Brasil

El 24 y 25 de octubre se celebró en Brasilia el Seminario Internacional sobre las directrices conceptuales y operativas para la Evaluación de la Educación Escolar. El evento, organizado por el Consejo Nacional de Educación (CNE) de Brasil, tuvo como objetivo llevar a cabo un intercambio de experiencias entre los países de América Latina en el área de la evaluación educativa.

Guillermo Scherping, asesor del Departamento de Educación del Colegio de Profesores de Chile y Director Ejecutivo de la revista *Docencia*, participó dando una visión crítica del sistema de evaluación chileno, compartiendo de esta manera con represen-



tantes de Argentina, Portugal, Ecuador y Brasil.

Uno de los aspectos planteados por el Consejo Nacional brasileño es que la evaluación no solo debe considerar el rendimiento académico, sino también otras va-

riables que contribuyen al aprendizaje, tales como: el impacto de las desigualdades sociales y regionales; los contextos culturales en que se llevan a cabo los procesos de enseñanza; la cualificación, los

salarios y las carreras de los profesores; las condiciones físicas y el equipamiento de las instituciones, entre otras.

Posteriormente, durante el 26 y el 27 de octubre se realizó en São José do Rio Preto, Brasil, el Foro Gestión de la Educación: Evaluación y Calidad, organizado por el Instituto Brasileño de Sociología Aplicada (IBSA), en colaboración con Unesco, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el Consejo Nacional de Educación y el Municipio de São José do Rio Preto.

Al evento asistieron autoridades brasileñas, profesores y conferencistas de diversas nacionalidades. Guillermo Scherping fue invitado a participar del panel Desafíos para la Formación y Valoración del Educador junto al académico Edson Carmo Inforsato de la Universidad Estadual Paulista.

□ Reunión del magisterio con expertos de la OCDE para revisar la Evaluación Docente

El pasado 3 de noviembre, en dependencias de la Unesco, se efectuó la reunión de expertos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico con el magisterio, cuyo objetivo fue compartir impresiones sobre el avance de la Evaluación Docente en el marco de una investigación evaluativa que efectuó la OCDE en nuestro país.

Los investigadores responsables de la reunión fueron el mexica-

no Francisco Benavides, analista de políticas en la Dirección de Educación de la OCDE; la norteamericana Charlotte Danielson, experta en efectividad docente; Laura Goe, integrante del Performance Research Group at Educational Testing Service en Princeton; la alemana Deborah Nusche, analista de Políticas de la Dirección de Educación de la OCDE; y el portugués Paulo Santiago, analista senior de la Dirección de Educación de la OCDE.

Este equipo sostuvo múltiples reuniones entre el 2 y el 9 de noviembre con diversos actores y autoridades para elaborar un informe de

recomendaciones sobre evaluación docente al gobierno de Chile.

Bárbara Figueroa, encargada del Departamento de Educación y Perfeccionamiento, y Nicolás Caltado, asesor del mismo departamento, fueron los representantes del Colegio de Profesores en dicha cita. El intercambio se provocó haciendo un análisis de lo que ha significado para el magisterio casi 10 años de evaluación docente y cuáles serían las recomendaciones para un correcto sistema de evaluación inserto en una Carrera Profesional.



□ **Taller IEAL Subregional Andina de apoyo al trabajo sindical en Quito**

Con el objetivo de continuar el proceso que busca fortalecer la capacidad de las organizaciones para defender la educación pública y el sentido de una escuela incluyente que rompa con las prácticas de desigualdad, la Internacional de la Educación para América Latina realizó en Quito, Ecuador, el Taller Subregional Andina de apoyo al trabajo sindical.

En la reunión llevada a cabo durante los días 14 y 15 de octu-

bre los asistentes profundizaron la discusión y el posicionamiento subregional sobre la defensa de la educación pública, la valoración del trabajo docente y el fortalecimiento sindical en el marco del desarrollo del Movimiento Pedagógico Latinoamericano.

En representación del Colegio de Profesores de Chile fue invitada Bárbara Figueroa, dirigente nacional encargada del Departamento de Educación. Asimismo, Guillermo Scherping, asesor del mismo departamento, fue invitado en su calidad de asesor de la Internacional de la

Educación y participó exponiendo el documento "Rol sindical y docente en la renovación pedagógica". También asistió Yobana Salinas, presidenta del Sindicato N°1 de Integra y coordinadora del Consejo Nacional de Trabajadores de la Educación de la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), quien entregó una visión sobre la realidad que vive la educación y sus trabajadores en nuestro país.

Junto a Chile participaron organizaciones de Perú, Ecuador, Bolivia y Venezuela.

□ **Colegio de Profesores contribuye a elaborar documento internacional sobre políticas docentes de Unesco**

Convocados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura variados expertos y personeros ligados a la educación se dieron cita el 14 de octubre para el análisis del documento en preparación "Estado del Arte sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe".

El encuentro reunió a connotados académicos y representantes de organizaciones ligadas a educación. Entre otros estuvo el Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, Juan Eduardo García-Huidobro; la Jefa de Carrera de Educación General Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano e Investigadora de Procesos Grupales de Aprendizaje del PIIE, Isabel Guzmán; el asesor del Departamento de Educación del Colegio de Profesores,

Nicolás Cataldo; el académico de la Pontificia Universidad Católica, Sergio Martinic; el coordinador de Acreditación y Evaluación Docente del CPEIP-Mineduc, Rodolfo Bonifaz; y el Director de MIDE-UC, Jorge Manzi.

En esta reunión se analizó, discutió y modificó el documento que revisa las principales características sobre la profesión docente, relativas

a la formación inicial, condiciones de ejercicio de la enseñanza, carrera profesional, sindicalización y formación continua, entre otros aspectos.

Cabe destacar que esta iniciativa se desarrolló en paralelo a otras citas similares en diferentes países de América Latina, con el objeto de concluir el informe e iniciar la fase de elaboración de recomendaciones para el sector docente.





□ **Emotiva celebración del Día del Profesor en el marco de las movilizaciones**

En una Casa del Maestro totalmente refaccionada y a salón lleno se realizó en octubre el acto solemne de celebración del Día del Profesor y la Profesora, que contó con la presencia de dirigentes sociales, sindicales y estudiantiles.

El Presidente Nacional del Colegio de Profesores, Jaime Gajardo Orellana, hizo llegar un saludo a todos los docentes, destacando el año de lucha y las batallas que se vienen por recuperar la educación pública y la dignidad docente, a través de una Carrera Profesional fuerte.

“Este año nos hemos enfrentado a nuevos y grandes desafíos. El

movimiento social y ciudadano por la educación pública ya cumplirá seis meses y los docentes hemos estado en él desde un principio (...) En estos meses los profesores y profesoras hemos marchado junto a nuestros estudiantes, pero también los he-



mos aconsejado en las tomas, los hemos defendido en los desalojos y nos hemos encontrado en las calles defendiendo el mismo objetivo. Muchos otros colegas han seguido cumpliendo su labor con esfuerzo

y dedicación, entregando a los más pequeños la educación para la que nos hemos formado como docentes llamados por la vocación de educar a los niños de nuestro país. La celebración de este Día del Profesor y la Profesora nos llama a recuperar energías para seguir construyendo una educación que entregue herramientas para formar humanos conscientes y que sean un aporte al desarrollo social y cultural de nuestro país”, señaló Gajardo.

Asimismo, diversas autoridades de gobierno, alcaldías, parlamentarios y medios de comunicación hicieron llegar sus saludos a los profesores y profesoras de Chile, entre ellos el Presidente de la República, Sebastián Piñera; el Presidente del Senado, Guido Guirardi; el Rector de la Universidad de Chile, Víctor Pérez y el Rector de la Universidad Técnica Metropolitana, Luis Pinto Faverio.

□ **Magisterio presente en Jornada de Educación en Contextos de Pobreza**

El Centro de Estudiantes del Programa de Formación Pedagógica y la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile organizaron este 16 de noviembre la I Jornada de Educación en Contextos de Pobreza.

Este evento, desarrollado en el Auditorio del Instituto de Historia de dicha casa de estudios, contó con diversas mesas de trabajo y paneles de discusión relativos al tema.

En el panel “Redes de Apoyo en Contextos de Pobreza” participaron Christopher Valdés, Jefe Territorial de la Fundación para la Superación de la Pobreza; y Nicolás Cataldo, asesor del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores.

En la discusión Christopher Valdés destacó la experiencia del programa de Educación en Contextos de Pobreza, ex Adopta un Hermano, cuyo énfasis es la vinculación de diversos actores en los procesos informales de formación de niños y jóvenes en riesgo social. Por su parte el asesor del Colegio de Profesores

situó el análisis de la problemática de la Educación en Contextos de Pobreza en la lógica de la importancia de las redes públicas en un sistema de educación diferente al actual.

Importante fue la discusión respecto al rol docente y lo que la sociedad espera de los profesores y profesoras en el proceso educativo, valorándose altamente el rol que el magisterio cumple en el proceso de construcción de una educación de calidad integral que logre generar igualdad de oportunidades en un sistema educativo tan segregado como el nuestro.



□ **Con masivo foro internacional Suteba conmemora sus 25 años**

En el marco de la celebración de los 25 años del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (Suteba), el 24 de noviembre se realizó en la capital argentina el "Foro Internacional sobre Educación Pública de calidad en el escenario mundial". El evento contó con la presencia de diversos representantes de organizaciones de trabajadores de la educación de distintos países, autoridades locales y más de 1.000 docentes.

El presidente del Colegio de Profesores de Chile, Jaime Gajardo, fue invitado a exponer en el panel "Políticas neoliberales en educación, Situación en América Latina", donde se refirió a la actual crisis educativa que vive nuestro país y compartió su visión sobre la situación de la región junto a dirigentes de Colombia, Guatemala, Perú y Costa Rica. En tanto, Guillermo Scherping, asesor del Departamento de Educación de nuestro magisterio, participó como coordinador de dicho panel.

"Educación Pública de calidad, Desafíos y perspectivas para las organizaciones de trabajadores

de la educación" fue el panel inaugural del foro y estuvo integrado por Stella Maldonado, Secretaria General de CTERA, Hugo Yasky, Secretario General de CTA Nacional, Roberto Baradel, Secretario General de Suteba y CTA Buenos Aires, y Susan Hopgood, Presidenta de la Internacional de la Educación.

Complementariamente, hubo un panel sobre "La Educación Pública en el Contexto de Crisis Económica Mundial", en el cual expresaron sus visiones líderes de organizaciones sindicales de Grecia, España, Portugal y Australia.

SUSCRIPCIÓN REVISTA DOCENCIA - VALORES AÑO 2012

VALOR POR 3 NÚMEROS:
DENTRO DE CHILE

\$ 6.600.- (COLEGIADOS Y ESTUDIANTES)
\$ 9.900.- (NO COLEGIADOS)

INTERNACIONAL:

US\$ 33.- (AMÉRICA LATINA)
US\$ 50.- (RESTO DEL MUNDO)



PARA CURSAR UNA SUSCRIPCIÓN DEBES COMUNICARTE CON GLADYS CASTRO LLAMANDO AL (56-2) 4704218 O ESCRIBIÉNDOLE A gcastro@colegioprofesores.cl, O EN MONEDA 2394, 4TO. PISO.

TAMBIÉN PUEDES SUSCRIBIRTE DEPOSITANDO EL VALOR CORRESPONDIENTE EN LA CUENTA N° 13234978 DE BCI, A NOMBRE DEL COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE. PARA SUSCRIPCIÓN INTERNACIONAL DEBE DEPOSITARSE EL VALOR EN LA MISMA CUENTA, EN UN BANCO QUE SEA CORRESPONSAL DE BCI CHILE. ENVÍA POR CORREO O MAIL EL COMPROBANTE DE DEPÓSITO JUNTO AL CUPÓN DE SUSCRIPCIÓN DISPONIBLE EN WWW.REVISTADOCENCIA.CL.

A Trabajar en el Aula

El pasado que habito. El golpe de Estado de 1973 contado a mis nietos.

Ángel Parra

Como indica Ángel Parra, esta obra es el fruto de años de una tranquila reflexión, exigida por el cuidadoso tratamiento que requiere el tema de las violaciones a los Derechos Humanos en la historia reciente de nuestro país, sobre todo tratándose de tan especiales destinatarios: sus propios nietos y los niños de Chile. “No he tratado de hacer literatura –nos advierte el autor–, sino simplemente reflejar un momento doloroso de nuestra historia. No es mi intención buscar venganza ni sembrar odio. Este libro es la herencia que les dejaré”. Parra construye así un testimonio honesto, sin transformarse en un compendio de horrores, seguro de que más tarde los niños chilenos “solitos buscarán más información”.

El autor aborda desde la memoria personal su experiencia vivida tras el 11 de septiembre de 1973: su apresamiento en la casa de Providencia, el simulacro de fusilamiento que sufrió y su permanencia en la gran cárcel en que convirtieron al Estadio Nacional. Cruza toda la experiencia la búsqueda diaria de sentido y de vida en ese doloroso contexto, para quien no tiene más armas que el discurso, la música y la poesía. La inminencia de la muerte, presente a lo largo de todo el relato, lleva constantemente al autor al recuerdo de aquellos momentos que marcaron de manera profunda su vida, pintando oblicuamente sobre ese duro presente un pasado que pugna por sobreponerse. Ese contrapunto con la memoria de sus experiencias familiares anteriores, recuerdos de sus amigos, sus padres, su pareja e hijos, reafirma la importancia de la memoria para inteligibilidad de la vida presente.

Esta obra constituye un documento que da la oportunidad al docente de abordar temas que son centrales en Historia y Ciencias Sociales en educación media: los Derechos Humanos y el desarrollo histó-

rico de la democracia, abriendo una puerta a los jóvenes para profundizar su conocimiento de la realidad nacional. La lectura de “este cuento del día del golpe de Estado” puede ser una excelente herramienta

para propiciar la reflexión colectiva en una sociedad con heterogeneidad de actores y discursos, donde el pasado sea considerado como fuente de aprendizaje. Dicha reflexión adquiere otro trasfondo cuando se establece la vinculación entre memoria y justicia: el imperativo de recordar se constituye en problema ético ante la carencia de esta última.

Por otro lado, *El pasado que habito* da la oportunidad de abordar los métodos y materiales de la historiografía, especialmente temas como el tratamiento de los testimonios, las técnicas de la investigación social, la diversidad de perspectivas históricas y el sentido de la memoria dentro de nuestra propia historicidad. A través de este relato, el profesor puede problematizar la relación entre memoria personal, memoria colectiva, verdad histórica, historia oficial y los silencios de la historia.

Comprender la historia reciente a través de la memoria es importante para fortalecer nuestras acciones en el presente y construir un mejor futuro, esto es, constituir una memoria viva.





Hacia un movimiento pedagógico latinoamericano

“Desde el profundo conocimiento de los sistemas educativos, de la escuela y de los problemas que nos desafían en esta etapa, las organizaciones que representamos a las trabajadoras y trabajadores de la educación, asumimos el compromiso de poner en marcha un movimiento pedagógico latinoamericano que dé direccionalidad político pedagógica a los cambios educativos que se están produciendo en la región de los cuales somos protagonistas, y potencie la construcción de una propuesta alternativa en aquellos países todavía anclados en la política educativa neoliberal”.

Declaración de Bogotá, diciembre 2011

Primer encuentro “Hacia un movimiento pedagógico latinoamericano”

