

Derecho a la educación y desigualdad¹

Jesús Redondo Rojo²



Fotografía: Leo Santiago y Adriano Rosario

En los últimos años asistimos a una crisis permanente de los sistemas escolares. Desde distintos ángulos y con distintos acentos se cuestionan las escuelas, los profesores, los currículos, y los estudiantes. Se plantean todo tipo de problemáticas, pero en último término se pueden reducir a problemas de acceso a los sistemas escolares y a calidad de la educación que en estos se construye.

1 Este texto es una versión corregida de un texto anterior: "acceso y calidad en los sistemas educativos" presentado en el Congreso Internacional de Dirección de Centros en la Universidad de Deusto, España en 2008 y del artículo con el mismo nombre en el libro "Juventud y enseñanza media en Chile del Bicentenario: antecedentes de la revolución pingüina" publicado por OPECH en 2009, Universidad de Chile. En esta versión se incluyen aspectos nuevos presentados en el Foro "Derechos, desigualdad y democracia en América Latina" realizado en la Universidad Andina Simón Bolívar de Quito, con motivo del Consejo Directivo de CLACSO 2-4 mayo 2010.

2 Director OPECH, Director Departamento de Psicología FACS, Universidad de Chile. Consejo Directivo CLACSO.

La lucha por la escolarización universal: el acceso

A lo largo de los últimos 200 años se han ido desarrollando los sistemas escolares que hoy conocemos. Los **primeros 150 años** las luchas se orientaron a conseguir **eliminar el analfabetismo**, ya que se consideraba que todo ciudadano podía contribuir a la construcción de los estados nacionales emergentes, en la medida que no fuera un **“ignorante”**. La escuela, con sus maestros, escolarizaba en educación primaria, enseñaba “lectura, escritura y las cuatro reglas”, y conseguía letrados supuestamente capaces de no caer en la **marginación**. Todavía hoy, en los países en desarrollo, o directamente colonizados (destruidas y desvalorizadas sus culturas ancestrales) y expoliados de sus riquezas naturales durante siglos, este es un tema de la agenda política por los niveles de precariedad de sus sistemas escolares, pero también de sus sistemas político-institucionales y económicos.

Los 35 años siguientes (1950-1985) las luchas se han orientado, fundamentalmente, en conseguir la **integración social mediante la generalización de la enseñanza secundaria**. Enseñanza orientada a fortalecer fundamentalmente las **capacidades productivas**, aunque también las **ciudadanas** en cuanto legitimadoras de los sistemas sociales de cada nación. Esto se ha intentado conseguir tanto en un contexto inicial de expansión económica keynesiana con bienestar social (1950-1970), como en un contexto de crisis del modelo de acumulación y desarrollo de políticas neoliberales mediante la reducción del bienestar y dictaduras (1970-1985). Se desarrolla una educación secundaria bien en su dimensión **propedéutica** para estudios superiores (capacidades productivas de alto valor agregado), como en su dimensión de capacidades técnico-profesionales para el desarrollo del **ejercicio laboral cualificado** de la segunda revolución industrial.

Para los países con más dificultades, bien por sus niveles de pobreza o por su escaso desarrollo, o su reciente independencia, las luchas por la escolarización secundaria se dan en un contexto de no haber logrado el primer objetivo de alfabetización universal; y los intereses e inversiones por estructurar sistemas escolares para las clases medias se hace a consta de dicho objetivo. Los sistemas escolares acaban favoreciendo **sociedades muy “dualizadas”**. En un lado,

ciudadanos con escolaridad más alta, blancos y varones, de clase media y alta; del otro, ciudadanos de “segundo orden” con escolaridad precaria, indígenas, mujeres, de clases bajas y populares.

Adicionalmente, en contextos de dictaduras generalizadas, la demanda de acceso presionada por la creciente población adolescente y la ausencia de empleos fruto de los cambios tecnológicos y las crisis ya señaladas de los años 70, se canaliza mediante procesos de **segmentación de los sistemas escolares secundarios**. Se responde al acceso, progresivamente universal, pero reduciendo la calidad educativa y las oportunidades reales que otorga. Se logra escolarizados, incluso en educación media, pero consiguiendo **analfabetos funcionales**.

Estos procesos aseguran progresivamente a todos los ciudadanos más años de escolarización, pero no necesariamente más y mejor educación. Con ello, el aumento de presión por más escuela para todos, coexiste con una desvalorización social de la educación que las escuelas proporcionan; con lo que pierden su función oculta de legitimación del orden social, en la que son sustituidas por los medios de comunicación de masa, especialmente la TV, y el consumo a crédito.

Los dos periodos referidos se han desarrollado en el contexto de los requerimientos de la primera y la segunda revolución industrial con sus evoluciones y sus correspondientes crisis estructurales.

En los últimos 20-25 años, el tema es la **educación superior**, las luchas por el acceso de las mayorías a una educación de alto nivel de calificación. La ampliación del acceso a la educación superior tiene por objeto, no solo legitimar las jerarquías de los ciudadanos a través de los salarios en los sistemas sociales supuestamente nacionales; sino competir, con ventaja, en un supuesto mercado globalizado. Pero sobretodo desarrollar ciudadanos competentes para vivir en la **sociedad de la información y el conocimiento**: la tercera revolución industrial que nos deja a las puertas de la revolución “spintrónica” y “nanobiotecnológica”. Revolución que se desarrolla en medio de la más grave crisis ecológica del planeta, la peor distribución de la riqueza de la historia humana, y la perversión ética del capitalismo financiero en burbujas especulativas de “fraude inocente” ocultas bajo ropaje de seguridad internacional y cruzada imperial contra el supuesto terrorismo del mal.

Una revisión desapasionada de los datos de cada nación y del panorama mundial, refleja un aumento persistente de los años de escolaridad en la mayoría de la población. Pero una mirada detenida nos desvela que detrás de ese crecimiento, crecen también, en la mayoría de los casos, las diferencias de años de escolaridad entre los extremos de las clases sociales. Y cuando no crece de forma cuantitativa, lo hace de forma cualitativa (diferencia de valor social). Todo ello se traduce en jerarquías de sueldos cada vez más extremas que segmentan y fragmentan los tejidos sociales.

Los problemas del “exceso” de escolaridad: la calidad

El sistema escolar es, a nivel mundial, la mayor estructura o institución para los seres humanos. Abarca desde los 4 a los 16 años para la mayoría, y se alarga a los 0 años por un lado y a los 25/30 por el otro para un número cada vez más significativo de personas. Además todos volvemos, de alguna manera, a las escuelas con nuestros hijos durante otros tantos años.

Curiosamente, la escuela ha acabado siendo la **única actividad social “obligatoria”**; durante cada vez más largo tiempo: en número de años y en número de horas diarias. No es extraño que, en medio de las contradicciones señaladas en el apartado anterior sobre el acceso, cada vez sea más complejo para los sistemas escolares encontrar la pertinencia de sus actividades educativas para todos y cada uno de los ciudadanos, durante tanto tiempo.

Es cierto que la escolaridad obligatoria (primaria y secundaria) se ha convertido en una condición necesaria, aunque no suficiente, para la inserción en la vida adulta no marginal en todas las sociedades. Pero, al mismo tiempo, es cierto que cada vez menos las escuelas logran “motivar” a sus estudiantes para permanecer en ellas.

Especialmente en las escuelas secundarias convergen los conflictos sociales. Las nuevas generaciones adolescentes se hacen conscientes de su presente, al tiempo que de su origen y de sus proyecciones de futuro; en un mundo que juzgan incierto e irracional. Muchas veces las escuelas y sus profesores no logran elaborar las demandas del contexto social, tanto en sus requerimientos tecno-productivos como socio-culturales.

Mas escolaridad, para muchos jóvenes, no es más que un exceso irrelevante que soportan, no sin resistencias, mientras no encuentran algo mejor, o bajo la presión de la obligatoriedad, la familia o los sistemas sociales de protección. Los profesores tienen que enseñar cada vez más tiempo a jóvenes que no quieren aprender lo que las escuelas les ofrecen. Y todo ocurre en un “como si”: “haz como que me enseñas, y yo hago como que aprendo”.

De ahí que los resultados escolares permanezcan en la mayoría de los casos, estancados. El exceso de escolaridad, la pretensión de que la escuela es la institución por excelencia que puede remediar, mediante el aumento permanente de su presencia, todos los problemas sociales, se convierte en un gran problema. La escuela tiene un gran problema: la calidad de la educación que es capaz de construir.

Hablar de calidad es siempre complejo, ya que abarca muy distintos horizontes de sentido y aspectos diversos. Aspectos relacionados con los medios con que cuenta una escuela para realizar sus tareas. Calidad de los recursos de infraestructura, presupuestos, medios tecnológicos y pedagógicos, etc. Calidad de los recursos humanos, las competencias y profesionalidad de sus docentes y colaboradores. Calidad de los procesos organizacionales, psicosociales y pedagógicos de la institución escolar que favorecen el aprendizaje de sus miembros y de la institución misma.

Aspectos relacionados con los resultados que logra. Calidad de los resultados de aprendizaje de los contenidos del currículo medidos por medios estandarizados, o no. Pero también, calidad de los resultados de aprendizaje de los contenidos valóricos, en general no susceptibles de ser medidos por procedimientos estandarizados. Calidad de los resultados de satisfacción de los miembros de la comunidad escolar al participar en la actividad educativa. Calidad de los resultados de inserción social posterior a la misma escuela. Etc.

La calidad de resultados siempre está en relación con los objetivos perseguidos y los medios empleados para lograrlos. Y en este sentido, las comparaciones entre diversas instituciones es más un ejercicio con fines ideológicos, políticos y económicos, no explicitados, que una verdadera pregunta por la calidad.

Es incuestionable que la calidad educativa a nivel general, en las sociedades y a nivel mundial, ha aumentado a lo largo de los últimos 200 años. Cada vez hay más ciudadanos con más educación, no solo con más escolaridad. Pero resulta curioso que se hable sobre todo de menor calidad, de “problemas de calidad”.

¿Desde dónde se hace el juicio? En primer lugar, el juicio se hace desde lo que les falta a los que tienen menos calidad, respecto a los que tienen más. En ese sentido, mejorar la calidad, para los que tienen menos, siempre es perder respecto a los que tienen más. Resulta así, en muchos sentidos, un nuevo proceso de “colonización ideológica” para justificar las inequidades sociales e internacionales.

En segundo lugar, el juicio se hace desde la eficiencia en el uso de los recursos; con el supuesto de que más eficiencia consigue más calidad, al modo de los procesos industriales y económicos. Es, así, la colonización de la pedagogía, y de las ciencias humanas, por los economistas y los ingenieros, que ya redujeron su mirada sobre la calidad al menor costo³, sin juzgar ni asumir las “externalidades” que producen en la salud de las personas, en la desarticulación de grupos sociales y culturas, y en la ecología del planeta.

Por otra parte, aunque solamente nos redujéramos a una mirada parcial de los resultados internacionales de los resultados tipo PISA y TIMSS, por procedimientos estandarizados y comparativos; la evidencia de los datos deja claro que: a) sólo sistemas escolares más homogéneos, que integran la heterogeneidad en cada escuela, consiguen mejores resultados; b) sólo sistemas sociales que son más equitativos consiguen sistemas escolares de mayor calidad, aún cuando tengan deficiencias en los recursos disponibles.

¿A qué apunta entonces el problema de calidad declarado? Los discursos sobre la falta de calidad educativa apuntan, muchas veces, a ocultar la evidencia principal: “el árbol oculta el bosque”. El modelo de desarrollo económico, político y cultural que es alimentado por los sistemas escolares está al borde del colapso y la culpabilización individual generada mediante las dinámicas

3 “Efecto de la reducción operada por la modernidad: de lo real a lo racional, de lo racional a lo eficiente, y de lo eficiente al máximo rendimiento; la educación se reduce a escuela, la escuela a normas (normalización) y las normas a pura disciplina” (Redondo, 1995)

escolares es funcional al ocultamiento; pero disfuncional a las necesidades humanas personales, comunitarias y mundiales hoy, aquí y ahora para las mayorías.

Problemas estructurales de los sistemas escolares en un mundo globalizado y neoliberal

Los sistemas escolares actualmente se encuentran con problemas estructurales en sus funcionalidades respecto a los requerimientos de los subsistemas tecno-económico, socio-político y cultural-ideológico.

En el ámbito tecno-económico asistimos a un acelerado cambio: a) En el canal de comunicación de lo oral-escrito-texto lineal a las imágenes-digital-hipertexto. B) En el mensaje, dificultades para determinar la selección curricular pertinente a los requerimientos sociales y productivos del futuro inmediato. C) En el emisor, la dificultad de actualización y desarrollo profesional, al tiempo que la adaptación a los cambios de las culturas infantiles y juveniles. D) En el receptor los cambios en capacidades y motivaciones, moduladas por el consumo y los medios de comunicación, al tiempo que su diversidad multicultural de origen.

Además, la globalización plantea problemas a una concepción tradicional de sistemas nacionales de educación. Estos se disgregan o descentralizan hacia los espacios territoriales locales, pero al mismo tiempo se homogenizan hacia espacios multinacionales para asegurar intercambio y validación de títulos y competencias.

Por otra parte, la libertad de desplazamiento de profesionales, interroga a la pertinencia de la inversión pública en educación si los retornos son sobre todo individuales (neoliberal) y transnacionales (globalización). Ello impulsa la supuesta justificación ideológica a la mercantilización y privatización de los sistemas escolares.

En el ámbito cultural-ideológico, la complejidad de las sociedades profundiza las dificultades de los sistemas escolares para responder, no solo a las clases medias nacionales; sino también a las clases altas y a las clases populares; y, al mismo tiempo, a la diversidad de nacionalidades territoriales, grupos de inmigrantes

internos y de emigrantes extranjeros. Incluso diversidad de idiomas, religiones y costumbres cotidianas. ¿Qué deben enseñar las escuelas? ¿Cómo?

Pero, las mayores contradicciones quizás se concentran en el ámbito socio-político. La integración social simbólica a través de la escolarización, ha sido progresivamente sustituida por los medios de comunicación de masas y el consumo. Las escuelas ya no son las instituciones principales que garantizan la reproducción social y la legitimación de las normas que regulan las relaciones sociales de producción y consumo.

El sentido común ya no acepta, tan ingenuamente, que los sistemas escolares distribuyan las jerarquías sociales, transformando las diferencias personales en desigualdades sociales. El mérito es cada vez menos argumento de desigualdades nacionales e internacionales. Sobre todo cuando el mérito se construye respondiendo a los intereses de minorías, y a procesos colonizadores etnocentristas.

Las escuelas cada vez pueden menos justificar que, diciendo pretender enseñar a todos, en realidad seleccionen a los que ya estaban seleccionados por sus condiciones sociales, culturales e individuales de partida. Los sistemas escolares ya no pueden seguir colonizando el mundo para un modelo económico destructor de la humanidad; y menos pretender hacerlo con el consentimiento de las mayorías.

Ante tal cúmulo de contradicciones, la salida fácil es dejar que cada grupo-tribu pueda tener su propia escuela “privada”, prolongación o sustitución, según los casos, de los “valores familiares”. Además mejor si es financiada con fondos públicos.

El caso chileno

El modelo chileno es un caso paradigmático de todo lo señalado. Ha resultado ser un experimento neoliberal y globalizado de excelencia.

Hasta los años 70 el sistema escolar chileno, de carácter nacional, con presencia de un sector privado, fue un sistema escolar en expansión y ejemplar en el contexto latinoamericano.

Con la dictadura, desde 1973, se disuelve toda la estructura del sistema escolar público. Se transfieren las escuelas a los municipios para que estos las administren; pero sin transferir competencias, ni personal técnico, y con un proceso progresivo de disminución de recursos financieros.

Se financia la educación con un supuesto modelo a la demanda, mediante un bono escolar que se paga a todo tipo de colegios (municipales y privados) en función del número de alumnos y de su asistencia diaria. Al mismo tiempo, se permite la selección de estudiantes sin ninguna restricción. Por último todo queda atado con la LOCE (Ley orgánica constitucional de Educación), firmada por Pinochet el último día antes del inicio de la transición a la democracia, y que todavía no ha podido ser cambiada.

La LOCE permite el lucro a los dueños de los centros escolares, con la subvención que reciben, ya que no se pide cuenta pública de su uso. Adicionalmente, desde 1995, se permite que los colegios cobren un complemento de pago a los padres.

El sistema se monitorea en su calidad a través de una prueba estandarizada SIMCE, que se aplica de forma alternativa anual a los 4º y 8º EGB, y 2º Medio. Todos los años los colegios aparecen en un ranking de resultados en esta prueba. Solo a partir de 2005 aparecen datos en que se analizan los resultados considerando nivel socioeconómico de los estudiantes (Cfr. Tabla 1).

Tabla 1

Resultados prueba de lenguaje. Prueba nacional SIMCE a 8º básico 2004

Tipo de colegio	Municipal	Particular Sub	Particular Sub	Particular Sub	Particular Pagado
GRUPO Socioeconómico		<i>Sin lucro</i>	<i>Con lucro</i>	<i>Persona natural</i>	
A Bajo	231* +	222	217* -	221	----
B Medio bajo	233	238* +	231* -	233	----
C Medio	248* -	265* +	253	252	----
D Medio alto	287* +	284	273	274	271* -
E Alto	----	301* +	286* -	----	301* +
TOTAL		267	257	250	291

Los estudios que neutralizan la influencia de las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes, señalan que los colegios particulares subvencionados no consiguen mejores resultados que los municipales (Cfr. Tabla 2). Incluso sin poder considerar el efecto de la selección de alumnos que practican los colegios.

Tabla 2

Eficiencia de los centros escolares de educación básica chilena (1990-1997). En base a datos SIMCE de 4° y 8° básico, con neutralización de influencia de variables socioeconómicas de los alumnos

Dependencia Estadísticos	Municipal	Particular Subvencionado	Part. Pagado	Todos los establecimientos
Pje. Mínimo	34	53	67	34
1° Cuartil	92	92	97	92
Media	99.8	99.9	101.4	100.0
Mediana	99	100	102	100
3° Cuartil	107	108	106	107.3
Pje. Máximo	154	152	128	154
Desv. Estándar	0.12	0.12	0.08	0.12
Total de Establecimientos	1592 65%	640 26%	230 9%	2462 100%

Lo que si ha ocurrido, en base al engaño de los ranking, que transmite la errónea impresión de que los colegios privados son mejores que los públicos; es un aumento de 1700 colegios privados subvencionados por el estado, desde 1990.

La propia OCDE, en un estudio que realizó sobre el sistema educativo chileno en 2004, señala que: A) El sistema escolar es muy segmentado (Cf. Tabla 3), parece conscientemente estructurado en clases sociales. B) No mejora la calidad educativa, porque se da excesiva importancia a mecanismos de mercado para intentar mejorar la calidad educativa. Recientemente el Banco Mundial, 2007, señala que el estado chileno no tiene el control mínimo sobre su sistema escolar. Evidentemente porque lo dejaron a “la mano invisible del mercado”.

Tabla 3

Distribución de la matrícula escolar en Chile

Grupo Socio económico	Años de educación de la madre	Ingreso mensual[1]	% matrícula municipal	% matrícula part-subv.	% matrícula particular pagado	% del grupo sobre la matrícula total
A bajo	7	119.000	79,4%	20,6%	0%	10%
B medio bajo	9	180.000	81,9%	18,1%	0%	32%
C medio	11	331.000	47,6%	52,3%	0%	37%
D medio alto	13	738.000	13,0%	81,6%	5,4%	14%
E alto	16	1.526.000	0%	6,1%	93,9%	7%

En este contexto, el año 2006, desde abril a junio, se produjo un moviendo de los estudiantes secundarios (14-18 años), que consiguió el apoyo de la mayoría de la población (las encuestas señalan cerca de un 80%), planteó la crisis de precariedad de la educación pública chilena y forzó un proceso de cambio. Fue la llamada “revolución pingüina”. Desde esa fecha se está en un proceso de cambios, aunque no se vislumbra una salida muy exitosa por realizarse dentro de un sistema socioeconómico extremadamente neoliberal y de democracia secuestrada (protegida), donde las mayorías no pueden decidir⁴.

Dos investigaciones actuales

Factores asociados a logros cognitivos en las escuelas

Recientemente el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación LLECE de UNESCO ha publicado el documento “Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe” dentro del Segundo Estudio Regional comparativo y explicativo SERCE (Unesco 2010).

Este interesante informe nos ilustra con estudios sistemáticos la diversidad de situaciones de aprendizaje del continente latinoamericano; haciendo 74 modelos de regresiones jerárquicas lineales, uno por cada país (17) y cada área (lenguaje, matemáticas y en algunos casos ciencias) y grado (3º y 6º) evaluado.

4 Para mayor profundización sobre el caso chileno, puede consultarse www.opech.cl y Redondo 2005 y 2008.

La evaluación considera un modelo de evaluación complejo, del estilo del que postulamos anteriormente, conocido como CIPP (contexto, insumo, proceso, producto). En la tabla 4 puede apreciarse el porcentaje de modelos en que los factores evaluados tienen asociación positiva o negativa con los logros cognitivos de los estudiantes en los países latinoamericanos.

Tabla 4

Porcentaje de ocasiones que los factores se asocian al aprendizaje en los modelos individuales de los países en todas las áreas y grados evaluados (Unesco 2010, 12)

NIVEL ESCUELA		positivos	negativos
Contexto	Escuela rural	5,4 %	10,8 %
	Escuela urbana privada	56,8 %	2,7 %
	Índice de contexto educativo del hogar (promedio escuela)	83,8 %	--
Insumo	Computadoras disponibles para estudiantes	25,7 %	--
	Índice de infraestructura	16,2 %	--
	Índice de servicios de la escuela	29,7 %	--
	Docente tiene otro trabajo	--	2,7 %
	Años de experiencia docente	5,4 %	1,4 %
Proceso	Clima escolar	70,3 %	--
	Índice de gestión del director	21,6 %	--
	Índice de desempeño docente	8,1 %	--
	Índice de satisfacción docente	2,7 %	--
NIVEL ESTUDIANTE			
Contexto	Niña	21,6 %	47,3 %
	Indígena	--	41,9 %
	Estudiante trabaja	--	45,9 %
	Índice de contexto educativo del hogar	98,6 %	--
Insumo	Estudiante ha repetido grado	--	98,6 %
	Años de asistencia a preescolar	41,9 %	--
Proceso	Clima percibido por los estudiantes	94,6 %	--

De este estudio, cuya lectura recomendamos⁵, podemos extraer algunas interesantes conclusiones para nuestra reflexión:

1. La escuela cumple sin duda un papel importante pero muy limitado en los logros cognitivos, por el efecto mayor de la desigualdad social. El efecto

5 Puede bajarse de www.unesco.cl

bruto de las escuelas en los logros cognitivos va desde el 15 % al 55 %; pero si descontamos los efectos debidos a factores socioeconómicos y familiares, el efecto neto se reduce a entre el 5% y el 30% (con la excepción de Cuba que es de 50 %).

2. El contexto educativo del hogar, especialmente la media de las escuelas (que mide de alguna forma el grado de homogeneidad interno en cuanto a factores socioeconómicos y familiares; y quizás selección escolar), tiene un efecto de entre 12 y 50 puntos (que representa entre el 12 y el 50% de una desviación estándar en las escala regional de logro); y el efecto de aumentar en una desviación estándar el contexto del hogar de cada estudiante aporta entre 6 y 21 puntos en los resultados escolares promedio de los estudiantes (UNESCO 2010, 13-15).
3. Al interior de las escuelas, el factor que más se asocia a buenos resultados escolares es el clima escolar (una comunidad escolar percibida como acogedora y respetuosa por los estudiantes), ya que aparece influyendo en el 70% de los modelos estudiados. El efecto del aumento de una desviación estándar es de entre 10 y 60 puntos a nivel de las escuelas; y de 3 a 20 puntos a nivel de cada estudiante dentro de una misma escuela. La segunda variable de los procesos educativos es la gestión del director; significativa en un 22% de los modelos estudiados.
4. Como conclusión más relevante, en concordancia con lo que postulamos en nuestra reflexión, es que se confirma que la segmentación escolar es la peor política educativa y social desde el punto de vista del bien común o colectivo de una sociedad; y al mismo tiempo la “mejor” política individual para las élites y para los “exitosos” en someterse mediante la escolarización a los intereses de aquellos, que siendo cada vez menos, acumulan cada vez más el capital económico, social, escolar, cultural, y simbólico.

La asistencia a preescolares aparece significativa en el 42 % de los modelos, y esto nos lleva nuestra segunda investigación.

Carencia evitable de desarrollo y efectividad de la pre-escolarización (Rojas K. 2010)

También recientemente una investigadora del programa de Doctorado en métodos estadísticos de la U. Complutense de Madrid, ha puesto a prueba, sobre los datos de pre-escolarización de Chile⁶. Se trata de un sofisticado estudio estadístico longitudinal (tres mediciones), en que se abordan tópicos tan significativos como: desarrollo infantil, potencial de desarrollo, desarrollo endógeno de las familias y exógeno de las escuelas. Desde estos constructos se evalúa para cada territorio aspectos como: carencia evitable de desarrollo, efectividad de la pre-escolarización, y índice contextual de desarrollo infantil. Vamos a detenernos en los principales hallazgos:

1. Existen, estadísticamente, a lo menos cuatro tipos de entornos familiares, entre las familias del 40% más pobre de Chile:

Tipo 1	Entorno adverso en lo socioeconómico y educativo, pero protegido en lo familiar
Tipo 2	Entorno facilitador del desarrollo en lo socioeconómico, educativo y familiar
Tipo 3	Entorno adverso en lo socioeconómico, educativo y familiar
Tipo 4	Entorno facilitador del desarrollo en lo socioeconómico y educativo, pero adverso en lo familiar

2. El efecto de la pre-escolarización es diverso según los tipos de entornos familiares:

	Desarrollo endógeno	Desarrollo exógeno	Carencia evitable	Efecto de la pre-escolarización
Tipo 1	negativo	positivo	positivo	positivo
Tipo 2	positivo	igual	igual	igual
Tipo 3	igual	negativo	negativo	negativo
Tipo 4	positivo	igual	igual	igual

⁶ Es importante considerar que uno de los proyectos emblemáticos de la presidencia de M. Bachelet ha sido precisamente ampliar las posibilidades de acceso a preescolares para los sectores más vulnerados de la sociedad chilena.

Es decir, la participación en preescolares no influye positiva ni negativamente en lograr el 75% de potencial de desarrollo de los niños y niñas. El entorno familiar protegido y facilitador del desarrollo logra al menos el 75% del potencial de desarrollo.

Algunas reflexiones con proyección de futuro(s)

Podemos, desde todo lo revisado, afirmar que el derecho a la educación no puede ser reducido a más escolarización, y menos si esta se ofrece mediante mecanismos de mercado que segmentan los sistemas educativos.

Con estos antecedentes, ¿que podemos proyectar?

Los sistemas escolares están, han estado y estarán, sometidos a múltiples tensiones. No hay recetas fáciles. La privatización y mercantilización de la educación no va a resolver ningún problema, sino que seguramente los agudizará. Tampoco la “desescolarización”, en cuanto a terminar con los sistemas escolares, aporta soluciones reales. Tampoco yo tengo “soluciones”, Tengo preguntas, intuiciones y apuestas, basadas en algunas evidencias y en principios, simultáneamente.

Un primer elemento, central, es desarrollar escuelas que fomenten la participación de todos los actores involucrados. Escuelas que fomenten su propia autonomía desde la relación con sus comunidades escolares y territoriales. Insistir en constituir las escuelas en espacios públicos para la integración de las diversidades, para la construcción de democracia sustantiva. Para impulsar a las nuevas generaciones a cambiar y mejorar nuestras sociedades y nuestro mundo.

Un segundo elemento, se orienta en la dirección de transformar las escuelas en organizaciones innovadoras que adaptan los currículos a las necesidades reales de sus estudiantes. Instituciones escolares que se enriquezcan con una diversidad de profesionales. Las escuelas no pueden ser más solo lugares de trabajo de profesores de las materias clásicas de la escuela. La escuela debe salir de la escuela; la sociedad entera debe entrar en las escuelas. La ciudad y el territorio entero deben transformarse en espacio educativo.

Un tercer elemento hace relación a la necesidad de flexibilizar y diversificar los currículos escolares en la etapa final de obligatoriedad, y especialmente en la post-obligatoria. Es imprescindible aportar, no tanto por alargar la etapa escolar más allá de lo necesario; sino en hacer de la vida una educación continua. Para ello es necesario configurar procesos muy flexibles y muy adaptados a las necesidades y las urgencias reales y concretas de los jóvenes de hoy, especialmente a los que pertenecen a los colectivos y grupos sociales más desaventajados. Pero eso requiere políticas integrales que relacionen las necesidades juveniles de trabajo, estudio, vivienda, integración sociocultural, tiempo libre, etc.

Un cuarto, y último elemento, tiene que ver con innovar en los modelos de educación con y en las familias y las comunidades locales, para la etapa pre-escolar, sin “escolarizar” prematuramente a los niños y niñas.

La escuela no lo puede todo, ciertamente, pero, al único espacio social “obligatorio” no se le puede pedir menos. Si es que realmente estamos interesados en el derecho a la educación y en el acceso y en la calidad para todos.