

Ph. D. Jesús Redondo Rojo².

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 con equidad a los sistemas escolares y a la calidad de la educación que en estos se construye.

1. 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 aritmética”**, y conseguía letrados supuestamente capaces de no caer en la **marginación** (Saviani, D. 1982). Todavía hoy, en muchos de nuestros países en desarrollo, o directamente descolonizados (destruidas y desvalorizadas nuestras culturas ancestrales) y expoliados de nuestras riquezas naturales durante siglos, este es un tema de la agenda política por los niveles de precariedad de nuestros sistemas escolares, pero también de nuestros sistemas político-institucionales y económicos.

Los 35 años siguientes (1950-1985) las luchas se orientaron, 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 intentando 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 políticas de shock (como dictaduras y crisis económicas) (1970-1985). Se desarrolla una educación secundaria en su dimensión **propedéutica** para estudios superiores (capacidades productivas de alto valor agregado), y/o en su dimensión de capacidades técnico-profesionales para el desarrollo del **ejercicio laboral cualificado** que demandó la segunda revolución industrial (Redondo 1995).

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. Una versión que incluye 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, se publicó en Revista Estudios Sociales n° 152 (págs. 59-64) del Centro Bonó de Santo Domingo, República Dominicana en 2010.

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

Para los países con más dificultades, bien por sus niveles de pobreza o por su escaso desarrollo, o su relativamente 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 secundarios para las clases medias se hace en contra 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, urbanos; del otro, ciudadanos de “segundo orden” con escolaridad precaria: indígenas, mujeres, de clases bajas y populares, rurales.

Adicionalmente, en contextos de políticas de shock 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 en aumento; pero reduciendo la calidad educativa y las oportunidades reales que otorga. Se logra escolarizados, incluso en educación media, pero consiguiendo **analfabetos funcionales** (Redondo 2000a).

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 progresivamente su función de legitimación del orden social, en la que son sustituidas, también progresivamente, por los medios de comunicación de masas, especialmente la TV e internet, 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”. Esta revolución 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” (Galbraith, 2004) ocultas bajo ropaje de seguridad internacional y cruzada imperial contra el supuesto terrorismo del mal (Redondo 2009).

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, en casi todos los países del mundo, tal como lo presenta el **Informe de Seguimiento de EPT en el mundo de 2014: Enseñanza y aprendizaje, lograr la calidad para todos**. 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. Persisten desigualdades significativas de género, étnicas, territoriales, etc. Y cuando no crece de forma cuantitativa, lo hace de forma cualitativa (diferencia de

valor social otorgado a distintos tipos de escolaridad). Todo ello se traduce en jerarquías de salarios cada vez más extremas que segmentan y fragmentan los tejidos sociales.

2. 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 6 a los 14 años para la mayoría, y se alarga los 4 años por un lado y a los 20/25 por el otro, para un número cada vez más significativo de personas; con discriminaciones escandalosas por zonas geográficas, ruralidad, condiciones socio-económicas y por género, etnias y razas, etc. 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 nuestras sociedades. Pero, al mismo tiempo, es cierto que cada vez las escuelas logran menos “motivar” a sus estudiantes para permanecer en ellas (Redondo 1998).

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 globalizado 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 (Redondo 2000b).

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 y financiamiento 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 de valores y actitudes, en general poco 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 (Redondo 2001, 2004).

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 en la producción al menor costo³, sin juzgar ni asumir las “externalidades” que producen en la salud de las personas (Redondo 2002), 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 e inclusivos, que incluyen la heterogeneidad y diversidad 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.

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)

¿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, muchas veces, por los sistemas escolares está al borde del colapso. El mecanismo de culpabilizar a los individuos, generada mediante las dinámicas escolares, es funcional al ocultamiento; pero disfuncional a las necesidades humanas personales, comunitarias y mundiales hoy, aquí y ahora, para las mayorías (Redondo 1999).

3. 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 (Redondo 2000a, 2000b).

Muchas veces estos problemas están al fondo de las dificultades para conseguir que los estados destinen los recursos financieros suficientes a la educación. O de que los donantes (estados y agencias) orienten sus fondos a educación técnica y superior más que a la educación básica.

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, desde los intereses de las mayorías y del desarrollo sustentable y no de las élites nacionales e internacionales.
- c) **En el emisor:** la dificultad de actualización y desarrollo profesional, y de manejo de los nuevos canales de comunicación, al tiempo que la adaptación a los cambios de las culturas infantiles y juveniles glo-locales.
- d) **En el receptor:** los cambios en capacidades y motivaciones de los estudiantes, moduladas por el consumo y los medios de comunicación, al tiempo que su diversidad multicultural de origen en un mismo contexto escolar.

Además, la globalización plantea problemas a una concepción tradicional de sistemas nacionales de educación. Estos se disgregan o descentralizan hacia los espacios territoriales locales y las organizaciones privadas; 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 internacional de profesionales, interroga a la pertinencia de la inversión pública en educación si los retornos son sobre todo individuales (enfoque neoliberal) y transnacionales (enfoque de 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, está siendo 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 (Redondo 1997). 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 neo-colonizadores etnocentristas.

Las escuelas cada vez pueden menos justificar que, diciendo pretender enseñar a todos, en realidad seleccionen para el éxito a los que ya estaban seleccionados por sus condiciones sociales, culturales e individuales de partida (condiciones familiares y socio-económicas).

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, una salida fácil parece ser dejar que cada grupo-tribu pueda tener su propia escuela “privada”, prolongación o sustitución, según los casos, de los “valores familiares” y/o religiosos. Además mejor si es financiada con fondos públicos.

4. 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 plenamente cambiada.

La LOCE permite el lucro a los dueños de los centros escolares, con la subvención que reciben del estado, 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 (Redondo 2001, 2004).

Tabla 2: Eficiencia de los centros escolares de educación básica chilena (1990-1997). En base a datos SIMCE de 4º y 8º Básico, con neutralización de influencia de variables socioeconómicas de los alumnos.

Dependencia	Municipal	Particular Subvencionado	Part. Pagado	Todos los Establecimientos
Estadísticos				
Pje. Mínimo	34	53	67	34
1º Cuartil	92	92	97	92
Media	99.8	99.9	101.4	100.0
Mediana	99	100	102	100
3º 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	640	230	2462
	65%	26%	9%	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. Posteriormente el Banco Mundial, en 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 una movilización de los estudiantes secundarios (14-18 años), que consiguió el apoyo de la mayoría de la población (las encuestas señalan cerca de un 80%), y planteó la crisis de precariedad de la educación pública chilena forzando un proceso de cambio. Fue la llamada “revolución pingüina”. Inicialmente un consenso de los partidos políticos aprobó una nueva Ley General de Educación (LGE), pero por realizarse dentro de un sistema socioeconómico extremadamente neoliberal y de democracia secuestrada (protegida), donde las mayorías no pueden decidir⁴, no resolvió el problema. En 2011 los estudiantes universitarios y secundarios protagonizaron la mayor movilización social de los últimos 25 años (de mayo a diciembre) exigiendo cambios estructurales que favorezcan una educación de calidad con equidad para todos de carácter público, sin selección, sin discriminación, sin permitir el lucro (mercado) y gratuita incluso en la educación terciaria.

El actual gobierno se encuentra comprometido públicamente con esta agenda de cambios, aunque los estudiantes están escépticos y poco confiados.

5. Dos investigaciones actuales

5.1. 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

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

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. La evaluación considera un modelo de evaluación complejo, del estilo del que postulamos anteriormente, conocido como CIPP (contexto, insumo, proceso, producto).

De este estudio 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 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%
2. El contexto educativo del hogar, especialmente la media de cada escuela (que mide de alguna forma el grado de homogeneidad interno de la escuela en cuanto a factores socioeconómicos y familiares; y quizás selección escolar), tiene un efecto mayor que el simple efecto de aumentar el contexto del hogar de cada estudiante (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)⁵, ya que aparece influyendo en el 70% de los modelos estudiados. 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 a nuestra segunda investigación.

5.2 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 la efectividad de la preescolarización de los sectores sociales más vulnerados, sobre los datos 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 local, aspectos como: carencia evitable de desarrollo, efectividad de la pre-escolarización, y el índice contextual de desarrollo infantil.

⁵ Este tema lo estudiamos en (Cornejo y Redondo 2001).

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.

El éxito de la pre-escolarización, de los grupos más vulnerados para el potencial del desarrollo infantil, no es lineal; depende de los tipos de entornos familiares. El en caso de Chile, en que se han detectado cuatro tipos de entornos familiares, solo en uno de ellos tiene efectos positivos, en dos es neutro y en uno el efecto es negativo. Es decir, la participación en preescolares no influye positiva ni negativamente en lograr el 75% de potencial de desarrollo de los niños y niñas. En cambio el entorno familiar protegido y facilitador del desarrollo logra al menos el 75% del potencial de desarrollo.

6. 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 tiende a ofrecerse mediante mecanismos de mercado que segmentan los sistemas educativos y atentan contra una democracia sustantiva; desarrollan mecanismos discriminadores, reducen la inversión en educación pública y deterioran sistemáticamente las condiciones profesionales de los docentes.

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 ético-políticos basados en los derechos humanos, simultáneamente. Tal como ustedes señalan en el documento: “El desarrollo humano a la educación: agenda post-2015.

Cinco insistencias para concluir:

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 apostar, 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, discriminados y pobres. Pero eso requiere políticas integrales que relacionen las necesidades juveniles de trabajo, estudio, vivienda, integración sociocultural, tiempo libre, etc.; porque los DD. HH. son integrales e indivisibles, y entre ellos el derecho a la educación dinamiza todos los otros.

Un cuarto 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 necesidad de “escolarizar” prematuramente a los niños y niñas.

Un último elemento se refiere a **los modelos de evaluación**, que deben de huir de las simples mediciones y de las comparaciones descontextualizadas. Es importante que la evaluación de cuenta de la complejidad de los fines de la educación como derecho humano universal en un contexto de desigualdad. Solo así podrá ser juicio crítico para avanzar en asegurar los objetivos de educación para todos. La participación real de las comunidades escolares es imprescindible, también en este aspecto.

La educación es ciertamente el camino para sacar de dentro afuera (e-ducere) la capacidad de autoconducción que toda persona tiene por su condición y dignidad humana. Es la posibilidad de articular el desarrollo y el aprendizaje en el proceso de reconstruir en cada generación las psico-culturas humanas; el espíritu y el alma humana que se encarna en cada niño y niña que nace en nuestro mundo.

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 con equidad para todos, combatiendo la desigualdad y promoviendo la democracia sustantiva desde y en los sistemas escolares.

Referencias

Galbraith, J.K. (2004): *La economía del fraude inocente. La verdad de nuestro tiempo.* Barcelona: Crítica.

Cornejo C., y Redondo JM 2001: *“El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana”.* Revista Última Década. Año 9 nº 15. Viña del Mar: Cidpa. 11-52.

Redondo JM.

1995: Análisis de la situación social de los jóvenes desfavorecidos y propuesta de un programa integral de garantía social. Tesis doctoral. Edición microficha. Bilbao: Universidad de Deusto.

1997: *“La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad. Algunas reflexiones sobre la modernización de la educación en Chile”.* Revista de Psicología de la U. Chile. Vol. VI.1997.

1998: *“El mundo de los jóvenes y la reforma de la enseñanza media”.* Revista de Psicología de la U. Chile. Vol. VII.1998.

1999: *“La modernización de la educación y la psicologización de los problemas sociales: o de cómo se enseña a las víctimas a culpabilizarse.”* Seminario: Violencia, Comunidad y Subjetividad. Revista de Psicología. Universidad de Chile. 1999-2.

2000 a: *“El fracaso escolar y las funciones estructurales de la Escuela: una perspectiva crítica”* Revista de Sociología. Universidad de Chile. 2000. Santiago de Chile.

2000 b: *“La condición juvenil entre la educación y el empleo”.* Seminario de Políticas locales de juventud. Concepción 1999. Revista Última Década. Marzo 2000. Viña del Mar: Cidpa. 175-223.

2001: *“Eficacia y eficiencia de las escuelas básicas chilenas (1990-1997). Un estudio de valor agregado”* Revista Enfoques Educativos. Universidad de Chile. Vol.3 Nº 1. 2000-2001. Santiago de Chile.139-154.

2002: *“Salud laboral docente en el contexto de los requerimientos actuales a la educación”.* Revista Docencia año 7, nº 18. Santiago de Chile: Colegio de Profesores AG.

2004: Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001). Santiago de Chile. Departamento de Psicología FACS Universidad de Chile. Ver en página www.opech.cl

2005: *“El experimento chileno en educación: ¿conduce a mayor equidad y calidad en educación?”* Última Década nº 22, Valparaíso: Ediciones Cidpa. 95-110.

2009: *“La educación chilena en una encrucijada histórica”* Revista Diversia; Educación y Sociedad. Valparaíso: Ediciones Cidpa. 13-39.

2009: *“Reforma de la enseñanza media y psicología educativa”* en **Juventud y enseñanza media en Chile del Bicentenario: antecedentes de la revolución pingüina.** OPECH, Universidad de Chile. Santiago de Chile.

Rojas, K. 2010: *“Carencia evitable de desarrollo y efectividad de la escolarización: indicadores contextuales de desarrollo infantil”* Investigación para el DEA, Doctorado en Métodos Estadísticos, Matemáticos y Computacionales para el tratamiento de la información. Departamento de Estadística e Investigación Operativa, Facultad de Ciencias Matemáticas, Universidad Complutense de Madrid.

Saviani, D. (1982): *“Las teorías de la Educación y el problema de la marginalidad en América Latina”*. Red latinoamericana de investigaciones cualitativas de la realidad escolar. Revista Dialogando. N° 3. Sao Paulo.

Unesco 2010: *“Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe”*. SERCE. LLECE. Santiago de Chile.