

Educación en Chile: el peso de las desigualdades
José Joaquín Brunner
Conferencias Presidenciales de Humanidades
Santiago de Chile, 20 de abril 2005

Visión dominante

Nuestro debate educacional está fuera de balance. Tiene un sesgo pesimista, a ratos catastrófico, respecto de los avances de la reforma y las capacidades del país, que se hallarían menguadas por una severa insuficiencia de capital humano.

El razonamiento que subyace a esta visión se presenta como una secuencia lógica.

Premisa número uno: El capital humano es condición del crecimiento y la competitividad de los países.

Segunda premisa: Chile tiene una insuficiencia de capital humano debido al mal desempeño de su sistema escolar.

Conclusión: “Será imposible eliminar la pobreza sin un aumento notable en la calidad de la educación y será difícil superar el subdesarrollo con esta carencia gravísima de capital humano...”

Me propongo mostrar que esta argumentación es infundada y conduce a proponer políticas públicas equivocadas. Luego, en la segunda parte, plantearé un enfoque distinto y formularé algunas recomendaciones consistentes con este otro enfoque.

Falsa conclusión

Comienzo por la conclusión pesimista: ¿Está Chile realmente bloqueado por un grave déficit educacional y de capital humano? Nada parece sustentar esta visión. Al contrario. Por primera vez Chile crece sostenidamente y avanza hacia la superación de la pobreza [Lámina]. Se ubica en el lugar 15 entre 182 países según su tasa de crecimiento promedio durante los últimos 20 años. Y en 3er lugar, entre 95 países en desarrollo, en el Índice de Pobreza Humana del PNUD, habiendo reducido a menos de la mitad el porcentaje de la población que vive en estas condiciones durante el mismo período.

Existe un conjunto de otros indicadores—fuertemente sensibles a la disponibilidad de capital humano—que corroboran la inconsistencia de la conclusión pesimista. Entre los 21 países que se encuentran en una fase intermedia de desarrollo, Chile ocupa, detrás de Estonia, el segundo lugar en competitividad. Entre las economías emergentes, muestra una fuerte capacidad de atraer inversión extranjera directa. Ningún inversionista ha suspendido un proyecto por temor a una carencia de recursos humanos preparados o en condiciones de aprender. Tampoco exhibe nuestro país un problema de debilidad institucional debida a un mal desempeño del personal directivo, gerencial y de funcionarios. Por el contrario, de acuerdo al Banco Mundial, Chile califica hoy dentro del 15% de países de mejor desempeño institucional a nivel internacional.

El progreso educacional no es ajeno a estos logros. De acuerdo a las estadísticas más recientes [Lámina], Chile se cuenta entre los países del mundo que ostentan un alto Índice de Desarrollo Educacional. Esta posición se debe, ante todo, a la fuerte ampliación de la cobertura y a una buena capacidad de retención de los alumnos dentro del sistema. Según algunos, se trataría de logros menores; meramente cuantitativos. Sin embargo, para los niños y jóvenes beneficiados representa el paso desde la exclusión a la inclusión en los códigos culturales básicos de la sociedad. Hoy el primer quintil alcanza tasas de participación de 30% en el nivel preescolar, 98% en la enseñanza básica, 88% en la enseñanza media y 15% en la educación superior. Es un salto que hace 20 años nadie podía imaginar.

En suma, nuestro debate educacional se alimenta de una falsa conclusión. Chile no ha estado, ni está, bloqueado en su desarrollo por una crítica insuficiencia de capital humano.

Futuro esperable

Podría ser, sin embargo, que la conclusión pesimista valga como preocupación respecto del futuro. El último *Informe Global de Competitividad* expresa esta inquietud. Señala que “a partir de cierto momento—si es que no está ocurriendo ya—una falta de progreso en mejorar significativamente su sistema educacional será un lastre mayor para la economía chilena”.

En realidad, no tendría por que ser así. En efecto, los países crecen con muy distintas dotaciones de capital humano. Por ahora, la única evidencia sólida es que, a medida que los países aumentan su ingreso per capita, su

educación se expande, mejora su desempeño y aumenta el capital humano disponible.

De hecho, las proyecciones de crecimiento hasta el 2010 son convergentemente favorables para Chile, situándose en un rango entre 4% y 5% anual. Aunque levemente más conservadora, [Lámina] la proyección del Deutsche Bank Research para el año 2020, sitúa a Chile en el lugar 10 entre los “centros globales de crecimiento”. De ser así, para esa fecha Chile estaría sólidamente instalado dentro del pequeño grupo de países del mundo de más alto y sostenido crecimiento durante casi 4 décadas. ¿Cómo compatibilizar este hecho con un supuesto déficit crónico de capital humano?

Descartada pues la conclusión pesimista, incluso como aprehensión respecto del futuro, pasemos ahora al análisis de las premisas que alimentan nuestro desbalanceado debate educacional.

Valor social de la educación

Se sostiene que mientras Chile crece, su educación sin embargo permanecería estancada. Pero, ¿es correcto este enunciado?

Ya vimos que nuestra educación se ha vuelto más inclusiva y que ha acompañado un vigoroso crecimiento. A pesar de la severa desigualdad, la acumulación de capital humano ha aumentado en todos los grupos socio-económicos [Lámina]. En torno del sistema escolar se ha ido generando, además, un amplio círculo de confianza, lo cual sin duda constituye un importante logro. Esto ha permitido que, durante los últimos quince años, la educación sea una alta prioridad en el gasto de las familias y dentro del

presupuesto nacional. Y que los programas de mayor costo, como el de la Jornada Escolar Completa, hayan contado con la aprobación de todas las fuerzas políticas en el Congreso. [Lámina] La población considera que la calidad de la educación está mejorando. Los colegios son vistos como lugares seguros. Los profesores tienen el respeto de la población, aunque no gocen de prestigio en la clase ilustrada. En suma, la gente valora la escuela y deposita en ella la esperanza de sus hijos. Sobre todo las madres y los padres de menores recursos ven en la escuela una oportunidad de progreso que ellos nunca tuvieron.

Todos estos hechos y percepciones descartan un diagnóstico de estancamiento. Al mismo tiempo, imponen al gobierno y los grupos dirigentes una enorme responsabilidad. Sería trágico defraudar la confianza y frustrar las esperanzas puestas en la educación.

Crisis de productividad

Sabemos, sin embargo, que nuestro sistema educacional tiene un desempeño deficiente medido por pruebas estandarizadas internacionales [Lámina]. En la reciente prueba TIMSS de Matemática, nuestros alumnos rinden por debajo del promedio internacional y, lo que es más preocupante, más de la mitad no alcanza el nivel mínimo de respuestas correctas.

En vez de mostrar una reacción exasperada frente a esta situación, y aprovecharla para deslegitimar o menospreciar la educación que, por primera vez, favorece a todos los niños y jóvenes chilenos, lo que necesitamos es una adecuada comprensión de esta deficiencia y corregirla con medidas eficaces.

En nuestro debate educacional, sobre todo en los medios de comunicación y entre las élites, se piensa que los bajos resultados tienen su origen en las escuelas y se explicarían por el marco institucional en que ellas se desenvuelven. Se insiste, por ejemplo, en la brecha de resultados público / privada, sin reparar—siquiera un instante—que la brecha es ante todo social, de selección de alumnos y de financiamiento desigual de las escuelas.

En particular, [Lámina] se sostiene que el sistema estaría volviéndose cada vez más improductivo; es decir, que recibe mayores recursos sin mostrar un incremento proporcional del “producto” educacional. La aplicación de este mismo índice a otras situaciones arrojaría resultados sorprendentes sin embargo, tal como que las escuelas municipales son las más productivas en Chile y que la educación chilena es más productiva que la de Estados Unidos o Dinamarca, por ejemplo.

En realidad, es imposible compartir esta explicación. Ni la escuela funciona como una firma—donde la función de producción se mide por los insumos y los productos—ni ella es la única causante de los resultados de aprendizaje. Lo más notable, en efecto, es que esta “función de producción” deja fuera el “insumo” esencial—los alumnos con sus características socio-familiares—y el proceso principal de “producción”; cual es, la transformación que experimentan las personas en virtud del aprendizaje a lo largo de 12 años de educación.

Este equivocado enfoque lleva luego a promover políticas que, en vez de centrarse en el proceso de aprendizaje, se concentran en cambio,

exclusivamente, en los arreglos institucionales en que aquel tiene lugar, exactamente como si tratase de una empresa cuya eficiencia podría aumentarse sujetándola a las fuerzas de la competencia.

Así, para contrarrestar el supuesto deterioro de productividad y mejorar la calidad del “producto”, se propone avanzar “hacia un marco institucional que asegure que los recursos destinados a educación se gasten mejor que en la actualidad”. Es decir, se trataría de asegurar que escuelas subvencionadas, que gastan 30 mil pesos por alumno/mes, obtengan resultados semejantes a los colegios particulares pagados que gastan mensualmente 150 mil pesos o más.

¿Cómo podría construirse un marco institucional que opere este verdadero milagro?

Cito, abreviadamente, a uno de los más vigorosos proponentes de esta solución: Financiar, con el actual presupuesto público dedicado a la educación básica y media, un “bono educacional”, el cual sería entregado a cada familia pobre y serviría para pagar la escuela que ella elija. Licitación de las escuelas municipales y ayudar a los profesores a convertirse en empresarios de sus escuelas; derogar el Estatuto Docente; establecer la libertad de programas de estudios y transformar el Ministerio de Educación en una agencia que subcontrate diversas pruebas de calidad, de a conocer sus resultados, vigile el cumplimiento del currículo mínimo, y concurse subsidios para la capacitación de directores, gerentes y profesores. Incluso, hay quienes han propuesto eliminar el currículo mínimo.

En breve, se postula dismantelar el sistema público para reemplazarlo por un sistema generalizado de libre elección de colegios, aunque hay también versiones más atenuadas de este mismo proyecto. Como veremos más adelante, esta receta se aparta por completo del camino que han seguido los sistemas escolares más exitosos.

II

Familia

Nuestro enfoque parte de un supuesto muy distinto, basado en la evidencia acumulada por la investigación educacional durante los últimos 40 años. De acuerdo con ésta [Lámina], los logros de aprendizaje son el resultado, primero que todo, de las características de origen socio-familiar de los alumnos; en segundo lugar, de la efectividad de las prácticas pedagógicas dentro de la sala de clase; tercero, del clima cultural y la gestión de las escuelas y por último, cuarto, del marco institucional en que funciona el sistema y las políticas gubernamentales.

Entre estos factores, las características de los estudiantes, adquiridas tempranamente en la familia y el entorno comunitario, muestran la asociación más fuerte con los logros de aprendizaje. Casi sin excepción, la literatura atribuye a este factor más de la mitad y, en general, alrededor de un 80% del peso total en la explicación de las diferencias de resultados que se observan entre los alumnos de distintas escuelas.

En consecuencia, mientras más desigual es una sociedad, mayor es el desafío que enfrentan los establecimientos, pues deben compensar las desigualdades de origen socio-familiar para llevar a los alumnos hacia estándares satisfactorios de logro. Este es el peso de la desigualdad social. De hecho, ningún país con un nivel de desigualdad similar al chileno obtiene resultados cercanos al promedio de los países de la OECD [Lámina]. Por el contrario, se aproximan a él varios países igualitarios con un nivel de desarrollo semejante al chileno, como Hungría, la República Checa y Polonia.

¿De dónde proviene esta influencia tan gravitante del hogar? No sólo del hecho que, desde la infancia hasta los 18 años, los niños pasan aproximadamente un 92% de su tiempo fuera de la escuela, bajo la influencia de su familia. En realidad, las variables determinantes son varias y tienen un efecto—que los especialistas denominan “estructurante”—sobre la disposición y las habilidades de aprender.

La más conocida es el estatus socio-económico de los padres. [Lámina] Existe siempre una gradiente: “Niños cuyos padres tienen menores niveles de educación e ingreso y que trabajan en ocupaciones menos prestigiosas tienen menores posibilidades de éxito académico [...] que niños provenientes de hogares acomodados”. Este nexos es universal, aunque su intensidad e impacto varía de un país a otro

Además interviene otra serie de variables asociadas a la familia, tales como: características de la vivienda y el equipamiento didáctico del hogar; salud de los padres e hijos; entorno comunitario y redes sociales donde se halla inserta una familia; desarrollo temprano del niño—del lenguaje, la

motivación, la inteligencia, auto-disciplina y confianza en sí mismo; el clima de socialización en el hogar—ausencia o no de violencia intra-familiar, régimen de conversación, exposición del niño a la lectura, acompañamiento parental en el consumo infantil de TV al cual los niños destinan más horas que a la sala de clase, expectativas académicas de los padres relativa a los hijos; y finalmente, de manera muy decisiva, su inclusión o exclusión de programas de atención temprana y educación preescolar.

En definitiva, la familia transmite un capital cultural que, de ahí en adelante, influirá poderosamente sobre las posibilidades de éxito escolar de los alumnos. Howard Gardner, creador de la teoría de las inteligencias múltiples, ilustra este mismo punto así. Supongamos, dice, que un niño (o grupo de niños) tiene una docena de experiencias (de nutrición, afecto, estímulo cognitivo y ejercicio físico) positivas por día, desde su concepción hasta los 5 años de edad, y que otro niño (o grupo) tiene una docena de experiencias negativas diarias. A los 5 años el primer niño (o su grupo) habrá tenido 25 mil experiencias positivas, en tanto que el segundo (y su grupo) habrá tenido un número igual de experiencias negativas.

Después de estas dispares trayectorias, ¿puede alguien sostener, razonablemente, que ambos niños, o clases de niños, ingresan a la escuela en igualdad de condiciones?

Escuelas

Con todo, es recién entonces que los niños—con sus desiguales dotaciones de capital cultural—ingresan a la escuela. Ella nunca podrá, por sí sola, eliminar esta brecha, sutil, casi invisible, pero profundamente divisoria.

Una escuela efectiva hace una diferencia sin embargo, al llevar a sus alumnos a obtener niveles de logro significativamente superiores a los que podrían anticiparse por su origen socio-familiar. Rompe, por tanto, con el determinismo del punto de partida.

A estas alturas conocemos, además, cuáles son los elementos que caracterizan a las escuelas efectivas [Lámina]: su director, o equipo directivo, ejerce un claro liderazgo dentro de la comunidad escolar. Ésta posee una visión, un sentido de misión y metas compartidas. Los establecimientos efectivos se concentran en el aprendizaje de las competencias básicas. La enseñanza está bien estructurada y es implementada metódicamente dentro de la sala de clases. Se cultiva un clima escolar ordenado y de trabajo. Hay un aprovechamiento máximo del tiempo y la disciplina se aplica con criterio pero sin desmayo. Los alumnos conocen sus derechos y responsabilidades. Los docentes son apoyados y evaluados. Y la escuela involucra activamente a los padres.

Medidas por sus resultados, la mayoría de nuestras escuelas subvencionadas son inefectivas, en cambio. Según puede observarse en el Gráfico [Lámina], sólo hay unas pocas escuelas en el cuadrante superior derecho, que corresponde a establecimientos de alta vulnerabilidad y alta efectividad. Estos son los “mejores” colegios del país, aunque no aparecen

citados en ningún ranking. Con limitados recursos logran el máximo valor agregado de aprendizaje, considerando el origen socio-familiar de sus alumnos. Debajo, en el cuadrante inferior derecho, están las escuelas de alta vulnerabilidad y bajo rendimiento. Ellas meramente reproducen, en vez de compensar, las desventajas acumuladas en el hogar. Al lado izquierdo del Gráfico están las escuelas que atienden a los segmentos acomodados. Lo que sorprende es que incluso en este sector reina un significativo grado de ineffectividad. ¿Qué pasa con los colegios particulares pagados, entre tanto?

[Lámina] Comparada internacionalmente, su efectividad tampoco parece satisfactoria. En efecto, si consideramos solamente a alumnos proveniente de hogares con más de 200 libras—y suponemos que allí se concentra en el caso de Chile la matrícula privada pagada—observamos que el puntajes de estos alumnos en la prueba de matemática TIMSS-2003, es significativamente inferior al de sus pares internacionales con el mismo origen en hogares letrados.

El principal desafío del sistema, en consecuencia, es mejorar la efectividad de las escuelas: municipales, privadas subvencionadas y particulares pagadas por igual.

Contexto institucional

¿Cuánto pueden contribuir a este propósito el factor institucional y las políticas gubernamentales? Aquí conviene atender a la experiencia internacional comparada. Esta muestra que los arreglos institucionales de los sistemas educacionales exitosos son múltiples y variados, sin que exista un

único modelo para promover la efectividad de los establecimientos escolares. Con todo, es posible identificar ciertas tendencias institucionales convergentes.

Primero, sin excepción, y a diferencia de lo que ocurre en Chile, [Lámina] los sistemas exitosos poseen un definido estatuto público. Esto significa, básicamente, dos cosas. Por un lado, la provisión y la matrícula son exclusiva o predominantemente públicas. Por el otro, el financiamiento del sistema proviene, preferentemente, del presupuesto fiscal. Asociado a esto se encuentra una serie de otros elementos: orientación hacia una suerte de estado de bienestar educacional, preocupación por la equidad, alto compromiso fiscal, visión de la educación como un bien público, etc.

Segundo, los sistemas de mejor desempeño combinan de manera parecida ámbitos de centralización y descentralización en las decisiones y la gestión educacional, en un patrón marcadamente divergente del chileno.

Tienden a ser centralizados en aspectos tales como la definición del currículum nacional y la fijación de estándares; la administración de exámenes externos con efectos sobre los alumnos; la determinación del estatuto de la profesión docente; el diseño de la formación inicial y la capacitación en servicio de los profesores; y la supervisión de las escuelas, su gestión y prácticas de enseñanza en la sala de clase. Sobre todo, sus gobiernos inciden fuertemente sobre el sistema a través de políticas, planes de mediano plazo, programas de innovación y la fijación de metas, de común vinculadas con una estrategia nacional de desarrollo, como ocurre, por ejemplo, en Finlandia, Malasia, Nueva Zelanda y Singapur.

Al mismo tiempo, varios de estos países adoptan modalidades progresivamente más descentralizadas en relación a la gestión de las escuelas y el reconocimiento de su autonomía en asuntos tales como el manejo de los recursos humanos y presupuestarios, incluyendo la participación en la contratación y el despido regulado de profesores; en la decisión sobre los cursos ofrecidos y sus contenidos, dentro del marco curricular oficial; en las políticas de admisión y agrupamiento de los alumnos, y en la determinación de los métodos de enseñanza, evaluación y disciplina. Tratándose en su mayoría de sistemas eminentemente públicos, sus niveles de descentralización resultan por tanto más altos que en nuestro sector de escuelas municipales.

Tercero, aunque existe una permanente disputa académica en relación al impacto de los “insumos”—número de profesores, salario docente, equipamiento, bibliotecas, textos, etc.—sobre los resultados escolares, el hecho es que en el promedio de los países exitosos, el tamaño de la sala de clase es de 24 alumnos, comparado con 33 en Chile. [Lámina] Asimismo, la razón alumnos por profesor es visiblemente más baja.

En suma, el patrón institucional de los sistemas exitosos es notoriamente diferente al chileno y avanza, también, en una dirección que se aparta de la trayectoria que sigue nuestro sistema. Por lo mismo, me parece que insistir en un enfoque de desmantelamiento público y debilitamiento de las políticas centrales resulta completamente incomprensible; casi un acto de obstinación ideológica. Sólo conduciría a una segmentación todavía mayor del sistema. Terminaríamos con una educación clasista, escindida bajo el peso de las desigualdades. Todo esto a cambio de nada. Pues, ¿qué muestra la evidencia

en relación al efecto de la libre elección sobre la calidad de los resultados escolares? Básicamente que este efecto es marginal. Y, en seguida, que se produce no por la competencia, sino por el desigual capital cultural de los alumnos, la diferente capacidad de seleccionar entre ellos que tienen los establecimientos y el distinto financiamiento que éstos reciben.

Malasia

En este contexto resulta ilustrativa la comparación con Malasia [Lámina] que en las pruebas internacionales obtiene resultados muy superiores a los de Chile y al promedio internacional. Esto a pesar de que ambos países se hallan en un similar estadio de desarrollo, tienen un mismo porcentaje de población bajo la línea de pobreza, y un grado de desigualdad social que, si bien es menor en Malasia que aquí, sin embargo sobrepasa al de los países igualitarios de Europa y el sudeste asiático.

¿Qué variables explican al éxito educacional de Malasia? Según los entendidos, se combinan allí varios factores.

Primero, un fuerte encuadramiento doctrinario y programático de su educación. Ésta se halla valóricamente orientada por el Gobierno y se sujeta a una estrategia de mediano plazo que busca afianzar la identidad nacional y transformar a Malasia en una nación industrializada.

Segundo, el carácter exclusivamente público de la educación primaria y secundaria, la cual, además, es financiada en su integridad, y sobre bases igualitarias, por el Estado.

Tercero, una vigorosa concepción de planificación educacional, mediante planes quinquenales implementados por el ministerio de educación que fija objetivos y metas para el sistema educacional.

Cuarto, una cultura pedagógica inspirada en la tradición confuciana, donde la educación se concibe como una religión civil, la familia como una unidad de aprendizaje ligada a la escuela, el profesor o profesora como una persona revestida de alto prestigio, y se cultiva una ética centrada en el trabajo.

Quinto, una activa preocupación por compensar desde temprano las desigualdades sociales y, por lo mismo, una amplia y positiva cobertura preescolar.

Y, sexto, el hecho de que la formación inicial docente tiene lugar bajo exigentes reglas fijadas por el Ministerio de Educación.

Considérese, además, que en Malasia el manejo del personal docente y de los recursos es centralizado; la relación alumnos por profesor es sustancialmente menor que en Chile; se aplican sucesivos exámenes públicos externos a los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar; el gasto público en educación es casi el doble del chileno; y el salario docente es significativamente más alto, especialmente en la enseñanza secundaria.

Nos encontramos pues no sólo frente a dos concepciones muy diferentes de la educación sino a políticas, arreglos institucionales y prácticas escolares que corren en direcciones divergentes. Quizá la principal lección que podamos aprender de Malasia es que debe haber una mano que guíe el sistema, y no sólo la mano invisible que obliga a competir.

Qué hacer

Los países no eligen ni pueden cambiar a voluntad sus sistemas educacionales sin embargo. Son producto de la historia, el entorno cultural, el contexto socio-económico, el nivel de desarrollo, el peso de las desigualdades, los arreglos institucionales y las políticas que adoptan los gobiernos.

El nuestro, con sus propias peculiaridades y tensiones, se ha vuelto sin duda más accesible; más consciente, también, de su propia segmentación y la necesidad de compensar desigualdades; más preocupado de la efectividad de las escuelas y, progresivamente, más propenso al cambio y la innovación. No tengo duda alguna de que hoy ofrece más y mejores oportunidades de aprendizaje a los niños y jóvenes que aquellas que tuvieron sus padres. Y que, en 20 años más, los hijos de la generación que hoy estudia avanzarán un paso más.

Para alcanzar este objetivo quiero presentar, como conclusión de mi análisis, cinco sugerencias que podrían ayudar, creo yo, a profundizar la reforma en una próxima etapa [Lámina]

Primero: Es necesario fortalecer el centro del sistema. La educación chilena requiere más concepto público, visión estratégica, metas, capacidades de supervisión y evaluación. Esto supone modernizar y fortalecer—¡no debilitar!— el vértice ministerial. Es una paradoja que, tras 15 años de reforma educacional, el reformador no se haya reformado. Hay que ampliar su capacidad para diseñar políticas; por ejemplo, a través de un consejo que

permita contar con la contribución permanente de académicos, docentes, sostenedores, padres, empresarios y directivos de fundaciones educacionales y organismos no-gubernamentales. Hay que sustituir el actual sistema de supervisión por uno que llegue con profesionalismo hasta la sala de clase. Y hay que crear un fondo de fomento de la investigación educacional, la cual se ha ido quedando atrás justo en el momento en que es más necesaria para orientar y evaluar las políticas y promover la innovación a nivel de las escuelas.

Segundo: Hay que invertir más en la educación subsidiada. El valor de la subvención simplemente no es suficiente para producir una educación de calidad para todos. Ni menos alcanza, en consecuencia, para poner en movimiento un proceso efectivo de compensación de las desigualdades. El problema que enfrentamos no es de productividad; es del costo de la educación. Desafía toda lógica asumir que la educación de Gonzalo Infante vale 5 o 10 veces más que la de Pedro Machuca, cuando desde el punto de vista económico debiera ser justamente al revés. Incrementar diferencialmente el subsidio para los alumnos más vulnerables es, por lo mismo, un paso justo. Pero no debería desviarnos del objetivo de fondo que es aumentar el subsidio para todos los alumnos sobre bases igualitarias. Por el contrario, sostener que Chile gasta en exceso, o mal, en educación es un argumento— a esta altura— que sólo sirve al peso de las desigualdades. Lo cierto es que necesitamos, al menos, doblar el valor de la subvención si queremos asegurar una educación de calidad semejante para todos.

Tercero: Es imprescindible crear una nueva institucionalidad para la atención temprana, el cuidado y la educación de los niños entre cero y cinco años de edad. Rousseau decía: “nuestra educación comienza con nosotros”. Ahora sabemos que los años iniciales son decisivos para el desarrollo de todas las capacidades superiores. Abren o cierran ventanas de oportunidad. En una sociedad donde subsisten niveles importantes de pobreza y las familias transmiten dotaciones muy desiguales de capital cultural, las posibilidades de empezar esta carrera en pie de igualdad, no existen. Sin compensación temprana es imposible interrumpir la acumulación de desventajas iniciales ni su reproducción posterior a través del proceso escolar. Hay que desarrollar un gigantesco esfuerzo de apoyo a las familias—las madres en particular— mediante la acción concertada de los sectores de salud y educación, público y privado, y la participación de organizaciones no gubernamentales, fundaciones y redes comunitarias. Los economistas calculan que los beneficios de mediano plazo de acciones como ésta reeditúan con creces el valor de la inversión. Más alto aún sería el rédito en términos de cohesión social.

Cuarto: Para aumentar la efectividad de nuestras escuelas, necesitamos cambiar nuestro enfoque de la profesión docente, incluyendo todos los aspectos relevantes; desde la formación pedagógica hasta la evaluación de desempeño, pasando por los dispositivos de apoyo, desarrollo profesional, planificación de clases, incentivos y régimen laboral. El eje del nuevo enfoque debería ser: mayores exigencias en cada uno de estos aspectos junto con una progresiva disminución de los alumnos por curso y la carga de enseñanza

directa en el aula; una escala salarial que premie fuertemente el buen desempeño y una negociación descentralizada, sobre base local, de las metas e incentivos para los profesores del estatuto docente.

Quinto: Dar un fuerte impulso al mejoramiento de la gestión de las escuelas.

Sin liderazgo directivo y sin gestión del cambio, no podrá producirse la transformación de escuelas inefectivas en escuelas efectivas. De lo que nos debemos preocupar es de la gestión cuyos efectos llegan a la sala de clase, pues ahí está la cruz de la cuestión. El Gobierno podría, por ejemplo, financiar un instituto público autónomo para la formación de una nueva generación de líderes y directivos de establecimientos educacionales, como se hace con éxito en Australia, Inglaterra e Israel. Podría incentivar la certificación de la calidad de la gestión escolar, como viene realizando la Fundación Chile. Y debería crear un marco para responsabilizar públicamente a los encargados de la gestión de los establecimientos subsidiados por los resultados de valor agregado que ellos obtienen. En este marco, las escuelas crónicamente inefectivas podrían ser sujetas a medidas de emergencia—estilo UTI—e intervenidas en razón del bien público del que son mandatarias.

-----0-----

Sólo me resta agradecer a ustedes y concluir con el argumento que es, básicamente, un argumento de confianza en nuestro capital humano y el futuro de nuestra educación. Chile está en condiciones de elevar la calidad y

efectividad de su educación mientras continúa creciendo a tasas altas y sostenidas y reduciendo los niveles de pobreza y la desigual distribución de beneficios. En estas condiciones podríamos, además, alentar la esperanza de lograr una más equitativa distribución de oportunidades entre las nuevas generaciones.

Es una tarea larga y demandante. Por eso es tan importante no perder la dirección. En vez de ensayar soluciones que ningún país ha elegido, necesitamos aprender de aquellos que han sido exitosos y adaptar sus lecciones a las características de nuestro propio sistema. El problema que nos debe preocupar en los próximos años es la desigualdad dentro del sistema y durante la trayectoria que lleva a los alumnos desde el hogar a la escuela. Un debate desbalanceado—como el que tenemos—no nos ayuda, pues oculta el peso de las desigualdades y conduce a proponer medidas que las exacerbarían aún más. Es hora, por tanto, de revisar las premisas de nuestro debate, abandonar sus infundadas conclusiones, y de restituir el sentido social de la educación.

Muchas gracias.