

SE ACABO EL RECREO

CAPITULO 4

LA DESTRUCCION DE LA CARRERA DOCENTE

“Sería bueno un feriado nacional, para que la gente pueda visitar sus convicciones difuntas”

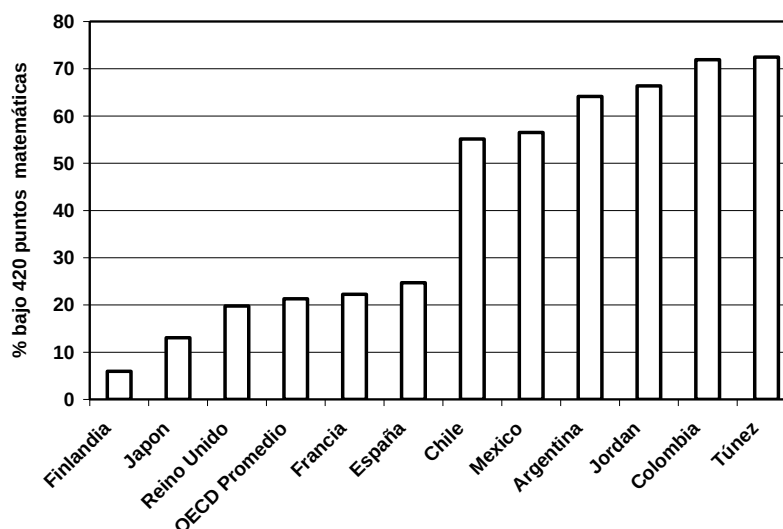
A. Miller, dramaturgo norteamericano

Antes de presentar el problema de la educación latinoamericana de hoy, conviene destacar que hay consenso entre especialistas internacionales en cuanto a que pocos temas están tan alejados de la racionalidad económica y la resolución de los problemas inmediatos, y tan fuertemente cruzados por visiones de política e ideología, como la educación.

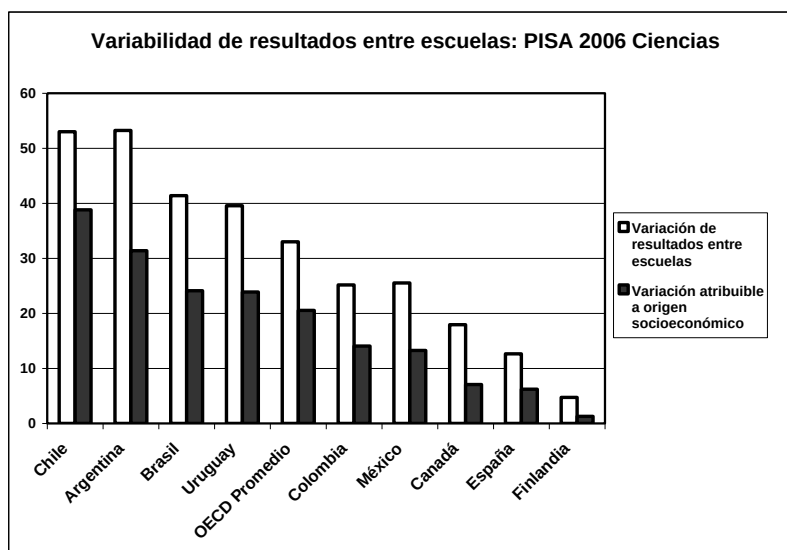
La orientación ideologizada de la propia investigación educativa, la lucha por o contra los *vouchers* (es decir, los sistemas de pago del estado por la educación de cada niño en colegios privados), las connotaciones de libertad religiosa, y el manejo confuso de los datos por parte de los propios gobiernos, parece ser la norma en lugar de la excepción, al menos en Occidente. En lugar de dialogar sobre cómo hacer que las escuelas funcionen mejor y los niños aprendan más, se suele caer en barricadas intelectuales. La lucha por o contra el lucro en la educación se hace más importante que los datos reales, la reivindicación gremial más importante que los resultados educativos, la gestión centralizada o descentralizada se defiende a brazo partido - y se legisla al respecto - sin considerar con mucha acuciosidad las evidencias concretas.

Inequidad y mala calidad educativa

Veamos entonces algunas cifras fundamentales de la educación que son elocuentes. El test de PISA, administrado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE u OECD en inglés, es una de las pruebas internacionales comparadas más respetables y creíbles. Se aplica con la misma metodología a estudiantes en muchos países, y genera extensas bases de datos que permiten efectuar todo tipo de comparaciones. Los siguientes cuadros presentan los resultados del más reciente test del 2006 para algunos países, así como la dispersión de resultados entre escuelas, que es una medida de la segregación de los resultados en el sistema escolar.



El país con mejor equidad educativa de América Latina es Uruguay, y aun así un 40% de sus estudiantes de 15 a 19 años está en o por debajo del nivel 1 - en la escala de 1 a 6 - del test de lectoescritura. Este porcentaje es de 48% en Chile, 50% en Brasil, y en Perú llega a la escalofriante cifra de 80%. Todos los países de América Latina, con la posible excepción de Cuba, donde no se aplica este test, están en promedio muy por debajo de los países desarrollados, los así llamados países de la OCDE, organización a la que Chile ingresó recientemente, aun cuando nuestros indicadores educativos no son motivo especial de orgullo.



Por otro lado, un excelente trabajo reciente del Banco Interamericano de Desarrollo proporciona cifras y evidencias elocuentes de la realidad educativa latinoamericanaⁱ. De dicho estudio destacaremos tres elementos esenciales. Pido excusas por el uso de una jerga algo técnica que me disgusta, pero estos elementos son vitales para entender en qué estamos metidos:

1. Estos autores, basados en trabajos previos, señalan la gran correlación estadística, a nivel mundial, entre inequidad social e inequidad educativa. Esta aseveración es la expresión técnica de algo tal vez intuitivo, pero crucial desde un punto de vista histórico y político. Como lo saben los expertos, la existencia de una correlación estadística no es expresión de relación causa-efecto, es decir no se puede afirmar con certeza que una produce la otra. Se puede, eso sí, afirmar con certeza que inequidad educativa e inequidad social marchan al unísono, retroalimentándose la una a la otra.

Este es un sistema social complejo, en que la inequidad social es fuente de dificultades en el proceso educativo, y a su vez la inequidad educativa retroalimenta la inequidad social. No se solucionará una sin la otra, pero muchos dirigentes políticos y gremiales encuentran aquí la gran excusa: mientras no se solucione la inequidad social, no hay mucho que hacer con la educación. La derecha extrema plantea que la educación debe ser solucionada por la familia, la izquierda extrema dice que la revolución social es condición previa a la mejoría de la educación, muchos profesores mediocres se escudan en la deficiencia cultural de sus alumnos para decir que no tienen remedio. Entre las paredes de esta grieta ideológica, casi geológica, millones de escolares latinoamericanos continúan transitando cada año, egresando de la educación media sin entender lo que leen, y con su futuro gravemente comprometido. Dedicaremos un capítulo completo a este tema, bajo el título ¿Es la escuela o es la familia?

2. Este trabajo muestra fuertes evidencias respecto a que la “cantidad” de educación, expresada como años de escolaridad, es menos importante para el desarrollo y la equidad que la “calidad” de la educación. Hoy se puede constatar con frustración, en jóvenes egresados de la universidad en toda la región, que han pasado por 16 o 18 años de educación formal sin entender a cabalidad lo que leen, como lo veremos más adelante. Según el test SIALS, en Chile, el 92% de los adultos *con educación superior terminada* no entiende completamente lo que lee.

Esto es consecuencia de las políticas educativas generalmente adoptadas en América Latina, con sus correspondientes incentivos políticos. Como lo ha planteado la especialista en educación Alejandra Mizalaⁱⁱ las políticas educativas pueden dividirse a grandes rasgos en dos tipos, aquellas que generan conflictos porque alteran correlaciones de fuerzas o afectan negativamente los intereses de algunos actores, y aquellas no conflictivas que benefician a muchos, sin afectar intereses o arreglos pre-existentes.

Desgraciadamente, las políticas conflictivas corresponden, en general, a las que apuntan a mejorar la equidad, calidad y eficiencia educativa. Es muy difícil realizar cambios fundamentales en ellas. Ejemplos de estas políticas son la participación público-privada en educación, la gratuidad de la educación pública, o las normas laborales de los docentes.

Las políticas no conflictivas, por su parte, están vinculadas a la expansión de la matrícula y al aumento de los recursos educativos, y son más susceptibles a modificaciones: la capacitación docente, el aumento de insumos como libros y material didáctico, cambios en programas de estudio, entrega de computadores y construcción de

establecimientos educativos. Todas ellas permiten a los gobiernos anunciar orgullosamente que se está avanzando, como Alicia en el País de las Maravillas.

Dicho de otro modo - y este tema es crucial para entender las raíces del problema - aumentar la cobertura escolar no es políticamente complejo, es cuestión de gastar dinero, regalar computadores y cortar cintas de inauguración de escuelas. Mejorar la calidad es más difícil y costoso, pues requiere complejas negociaciones con los gremios de la educación, y gastos muy elevados, con el desincentivo de que los resultados se materializarán en el largo plazo, y posiblemente serán cosechados políticamente por los sucesores de los gobernantes del momento.

3. Otro elemento crítico es el referente al “mercado político” de la educación: los autores presentan fuerte evidencia en cuanto a que, en toda América Latina, mientras más bajo es el nivel educativo de los padres, menor es su inquietud por la calidad de la educación de sus hijos.

Esto es enteramente comprensible. La cobertura y masificación de la educación en toda la región ha generado decenas, o tal vez centenas de millones de padres que alcanzaron en promedio 4 años de escolaridad en los años 60, cuyos hijos lograron 7 u 8 años de escolaridad en los 2000, y en menores de 25 años hoy, más de 10 años en Chile, Argentina, Uruguay y Perú. Más aún, las escuelas les han mantenido a sus hijos razonablemente bien “guardados” hasta pasado el mediodía, y en casos como el chileno, con una alimentación envidiable.

Para estos padres, la delincuencia, drogadicción, desempleo, salud, o vivienda son problemas más acuciantes, y la escasa comprensión lectora de sus hijos - que posiblemente sea mejor a la de ellos mismos - a muchos ciudadanos, especialmente los más pobres, no les permiten ver las sofisticadas correlaciones entre los indicadores de distribución del ingreso y la calidad de la educación. En consecuencia, no existe una gran presión ni demanda sobre la elite política en esta materia, la cual actúa de acuerdo a los incentivos políticos que percibe. Cortar cintas inaugurales ha sido hasta ahora más rentable políticamente que mejorar la formación pedagógica, o los sistemas de evaluación docente.

A la postre, los resultados de esta concatenación de actitudes y herencias culturales de la elite, e incentivos políticos perversos, que desembocan en políticas de alta cobertura con baja calidad, son elocuentes. En lo que se refiere a logros internacionalmente comparados, el citado informe señala que de los países estudiados, con la excepción de México, tanto Perú como Chile, Argentina y Brasil descendieron en el escalafón internacional relativo de rendimiento escolar, desde el 1980 al 2000. Nos vamos quedando atrás.

La masificación de la educación

En honor a la verdad, siempre hay que intentar ser justos, algo cambió para mejor - para mucho mejor - en el siglo XX. Gracias a la influencia de distinguidos estadistas e intelectuales liberales - todos miembros de la elite de sus países - como Andrés Bello en Chile, José Vasconcelos en México o Domingo Faustino Sarmiento en Argentina, así como

en el pensamiento de los revolucionarios fundadores históricos de las nuevas naciones, emergió con fuerza el concepto de que había que dar educación para todos.

La cobertura sin embargo era escasa, en 1935 ascendía a un 41,9% de la población de 6 a 18 años. Durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) se expandió sustancialmente el acceso, se cambió el curriculum, y se aumentó la enseñanza obligatoria de 6 a 8 años, aunque comenzó la formación acelerada e incompleta de profesores para cubrir su creciente demanda. La cobertura a nivel secundario se elevó desde un 18% a comienzos del año 60, hasta un 49% en 1970. En el nivel primario alcanzó casi el 90%. Hacia el 2003 la educación primaria alcanzó un 99,7% y la Secundaria un 87,7%. En prácticamente toda América Latina, excepto países extremadamente pobres como Haití, el fenómeno ha sido similar.

Tampoco hay que ser ingenuo. Hasta ahora a la elite latinoamericana, con un estándar de vida similar al europeo, no le ha ido particularmente mal con los niveles de escolaridad y calidad de la educación que hemos tenido. Durante 500 años ésta le dio a su pueblo los niveles de instrucción que el tipo de desarrollo económico exigía.

Si ahora hay una mayor presión por la cobertura y calidad de la educación, ésta no se produce porque las elites hayan sufrido de pronto un ataque ético-cerebral de “igualdad, libertad y fraternidad”. Se produce por la constatación de que, frente a la globalización, las empresas mineras requieren operadores especializados de camiones de 500 toneladas, la competitividad de los productos agrícolas requiere cadenas logísticas informatizadas, los bancos compiten a nivel global con sofisticados procedimientos, etc. Pero no importa. Sean cual sean las motivaciones, más o menos egoístas, más o menos altruistas - todos somos el producto de nuestras circunstancias - es evidente que cinco siglos después de la conquista de América ha surgido una presión por la cobertura educativa de la totalidad de la población como no se había visto nunca.

Lamentablemente, esta presión y preocupación por el acelerado aumento en la cobertura educativa produjo un nuevo e imprevisto círculo vicioso. A la elite latinoamericana, liderada por aquellos intelectuales y estadistas ilustrados, le alcanzó la convicción para masificar la educación, pero no para proveerla con la calidad mínima necesaria, no estando dispuesta a pagar los costos políticos y financieros que hubiera requerido tener grandes números de profesores de alto nivel.

En el caso chileno, por ejemplo, esto llevó a la acelerada formación de una generación de profesores *marmicoc*, en referencia a una afamada marca de ollas a presión

La enseñanza se debilitó mucho en períodos pasados. Admiro al presidente Eduardo Frei Montalva (1964-70), pero su política de formar profesores "marmicoc" fue lamentable. Eso siguió durante la dictadura con la destrucción de las escuelas normales, las cuales aportaron una educación básica y primaria de primer nivel y reconocida incluso en Latinoamérica. No hago una crítica al profesorado actual, pero se han perdido ciertos principios fundamentales y que estaban intrínsecos en la educación chilena. ... Chile debilitó mucho la docencia, incluso socialmente. Esta profesión ha pasado un período de subvaloración social terrible.

Entrevista a Juan Zolezzi, Rector de la Universidad de Santiago de Chile, 2009

de la época, y por supuesto mal remunerados. Este evento puede marcarse como el inicio de la destrucción de la carrera docente, que sería continuada por los posteriores gobiernos de todos los signos.

Hasta hace poco, se entregaban títulos de pedagogía por correspondencia, o con requerimientos mínimos. Esto generó a su vez el deterioro en la formación de los mismos, las bajas remuneraciones comparadas con otras profesiones, una espiral de confrontaciones con el gremio de profesores, y así sucesivamente.

Se produjo asimismo un crecimiento astronómico en la matrícula de universidades privadas en América Latina, con un mercado completamente desregulado, con sistemas deficientes o inexistentes de aseguramiento de calidad. Por la misma masificación, la mayoría de los estudiantes de educación superior de hoy no tiene padres con estudios universitarios. Algunas de estas universidades privadas son excelentes, como el Tecnológico de Monterrey en México o la Universidad Adolfo Ibáñez en Chile, pero otras son simples comercializadoras de títulos profesionales sin ningún valor, negocios lucrativos que generan abogados, odontólogos, o peor aun, profesores, que prácticamente no entienden lo que leen.

El deterioro de la profesión docente

No hay país del mundo que sea exitoso en educación en que la profesión docente no sea una de las mejor formadas, remuneradas, evaluadas, incentivadas, y con mayor reconocimiento social de su país. Veamos, usando el caso chileno, uno de los mejores de América Latina, cómo es la situación en esta materia. Para ello, recurriré a una columna que publiqué en la prensa, denominada “En cifras: problemas y desafíos de la pedagogía”ⁱⁱⁱ:

Carreras de más de 8 semestres	Salario Promedio 1er Año	Salario 10% más bajo al 5o Año	Salario Promedio al 5o Año	Salario 10% más alto al 5o Año	Salario mas alto / Salario más bajo 5o Año	Mejora salarial promedio de 1er al 5 Año
Pedagogía en Matemáticas	488	357	691	1197	3,4	1,42
Educadora de Párvulos	358	207	397	608	2,9	1,11
Pedagogía en Educación Básica	430	256	454	670	2,6	1,06
Derecho	862	562	1695	2980	5,3	1,97
Odontología	824	557	1356	2327	4,2	1,65
Ingeniería Civil	1048	826	1781	3234	3,9	1,70

Fuente: www.futurolaboral.cl; salarios en miles de pesos de 2008

(nota, convendría simplificar esta tabla dejando únicamente el salario promedio al 1er y al 5º año) (no tengo el original)

En el caso particular de Chile, 70% de los universitarios tienen padres no universitarios. Eso es muy bueno. El lado oscuro de la luna es que ha proliferado esta masa de carreras universitarias de baja calidad, con escasos o nulos requisitos de admisión, y con mínima regulación de la calidad. Esto ha producido profesionales de nivel muy heterogéneo, y por ende, con gran dispersión salarial.

Un abogado mal preparado tiene pocos clientes o empleadores, que le pagan poco. Lo mismo un ingeniero, o un odontólogo. El problema con los profesores mal preparados,

algunos de ellos protegidos por reglas laborales muy rígidas, es que van a educar deficientemente a aproximadamente 2000 niños a lo largo de su vida laboral, con consecuencias sociales mucho más graves. ¿Están los dueños y profesores de esas universidades asumiendo la responsabilidad moral que significa entregar títulos de pedagogía espurios?

En un estudio reciente de seguimiento a una muestra de estudiantes de pedagogía en 5 universidades de Chile, se les aplicó un test de matemáticas, con preguntas que tenían directa relación con las materias que se supone deben enseñar posteriormente^{iv}. En promedio, respondieron correctamente el 56% de las preguntas en el año de ingreso a sus estudios de pedagogía, y 54% una vez titulados de profesores. Un interesante fenómeno de des-educación, o al menos, de no-educación. A eso es lo que denomino “entregar títulos de pedagogía espurios”.

Llevamos en el caso de Chile más de 40 años en una espiral de deterioro de la carrera docente, causada por múltiples factores: la destrucción de las afamadas escuelas normales, una municipalización irresponsablemente mal hecha, deficiente formación en muchas escuelas de pedagogía, bajas remuneraciones, escaso interés de buenos egresados de enseñanza media por proseguir esta carrera, jubilaciones intolerablemente bajas, difíciles condiciones en las aulas vulnerables, rigidez laboral extrema, y las escasas posibilidades de progreso que la carrera docente le brinda a los buenos profesores. La conflictividad laboral y gremial es, entonces, esperable.

Así, un abogado puede aspirar, en promedio, a ganar al 5º año de egresado un 97% más que al inicio de su carrera. En cambio, un profesor de educación básica.... un 6%, y una educadora de párvulos, un 11%. Las dos carreras críticas para la formación de los niños. Peor aun, el profesor de básica o la educadora de párvulos mejor remunerados de su generación van a ganar menos que el peor preparado de los odontólogos o ingenieros.

Los salarios de profesores son mucho peores que los de otras profesiones, lo cual es opuesto a lo que ocurre en cualquier país con buenos índices educativos, donde los requisitos de ingreso, la calidad de la formación, y las remuneraciones son de las más altas, dando igual si son países con educación pública como Finlandia o particular subvencionada como Holanda.

El espinoso problema gremial

Corresponde ahora incursionar en el espinoso problema de los gremios de profesores. Advertencia: no culpo a los profesores del drama educativo de América Latina o de Chile. No los culpo. Esta reiteración es imprescindible porque uno de los dolores de cabeza de E2020 ha sido, en algunos casos, una agresiva reacción de autodefensa. Son muchos los mails, blogs, posts en Facebook o indignadas cartas, particularmente de dirigentes gremiales, en que se nos pregunta ¿porqué culpamos a los profesores de todo? No es el caso, y por cierto, una encuesta a una muestra de profesores sobre nuestras propuestas recibió porcentajes altísimos de adhesión^v. A la fecha hay más de 10.000 mil educadores que han suscrito formalmente su apoyo a nuestros planteamientos en el sitio web de nuestra organización.

El caso es que los profesores de hoy, y sus gremios, forman parte central de la tragedia griega de la educación que ha generado la elite latinoamericana. Un estudio de un investigador de UNESCO, respecto a la situación general del magisterio en América Latina, nos dice^{vi}:

“La polarización creciente entre gremios magisteriales y ministerios o secretarías de educación y el tema docente en general, constituyen hoy un problema para toda la sociedad. Padres de familia sin medios para retener a sus hijos en casa durante las prolongadas huelgas magisteriales; maestros que al actuar como miembros de sindicatos asumen lo reivindicativo, la huelga y los instrumentos de presión sindical como principales armas de lucha; gobiernos que ven a los docentes sólo como problema; ministros y directivos oficiales de la educación que eluden el diálogo y desechan la participación docente organizada; ministros de hacienda y de economía que cuidan los difíciles equilibrios económicos y que temen ser desbordados por los aumentos en los haberes del grupo más grande de empleados públicos civiles de nuestros países: los maestros”

Antes de continuar describiendo esta tragedia, conviene hacer un poco de historia. Las primeras organizaciones obreras aparecieron en plena Revolución Industrial en Inglaterra, con la influencia de los albores del pensamiento socialista, y como legítima reacción a la explotación inmisericorde a que eran sometidos los trabajadores, niños incluidos. En 1871 se produjo el primer levantamiento obrero, la Comuna de París, de efímera duración por la violenta represión del ejército. Recién en 1919 se fundó la Organización Internacional del Trabajo, hoy al alero de Naciones Unidas, y se reconoció oficialmente la necesidad de un diálogo tripartito entre los trabajadores, los empresarios y el gobierno.

Los sindicatos, naturalmente, tienen como objetivo principal el bienestar de sus miembros, generando la capacidad de negociación necesaria con sus empleadores. La libertad sindical de los trabajadores es considerada hoy como un derecho humano básico. Sin embargo, la actividad sindical suele ser considerada por ciertos sectores del liberalismo, como contraria al desarrollo económico, que se produciría con menores regulaciones laborales. Este argumento es especialmente fuerte en los proponentes del modelo *americano* antes mencionado.

Es fácil entonces comprender que, por su origen histórico, el foco de la relación entre los gremios y sus empleadores, sean estos las empresas o el propio gobierno, ha sido mas bien de conflicto que de cooperación. Si bien la teoría de la lucha de clases fue mayoritariamente desmoronada junto con los ladrillos del Muro de Berlín, esta lucha ha continuado localizadamente en muchas empresas y entes del sector público, muchas veces con gran legitimidad... y otras no tanto. Hay empresas con excelentes relaciones laborales, y las hay con pésimas. Lo mismo ocurre en los gremios del sector público.

Ahora, estimado lector, suponga Ud. que es un trabajador o funcionario público, que quiere participar en la vida sindical, y se presenta a la elección interna. ¿Cuáles son sus probabilidades de ganar si se presenta con un discurso confrontacional, vs. un discurso

constructivo de negociación pacífica con el empleador, dada la historia de explotación de este subcontinente? ¿Cuáles son sus posibilidades de reelegirse si no mantiene el discurso de confrontación? Es muy posible que Ud. y yo escogeríamos exactamente lo mismo: la confrontación. Así son las tragedias griegas, cada uno actúa según su circunstancia.

De aquí emergen dos tensiones fundamentales. La primera es la estabilidad laboral y sus consecuencias en materia de eficiencia y de desempleo. Este es el gran conflicto entre economistas de derecha y de izquierda. La segunda tensión, que agrava la primera, es bastante más compleja: la captura institucional, en la cual algunos gremios adquieren verdaderos “títulos de dominio”, no muy diferentes a los de sus patrones decimonónicos.

Por ejemplo, los sobre-costos de los seguros de salud negociados año por año por el sindicato de la General Motors, llegaron a implicar 2.000 dólares por vehículo producido, causando a la postre la quiebra de esta empresa. Como en una tragedia griega. Los accionistas y los trabajadores perdieron. En Alemania en cambio, los sindicatos y las empresas hicieron un pacto estratégico para no perder competitividad... y no quebraron. Algo similar ocurrió con la modernización el Banco del Estado en Chile, que también quedó expuesto a la competencia del mercado y hoy compite de igual a igual con la banca privada.

En México, ha sido tradición que los nuevos trabajadores de Petróleos Mexicanos, poseedor de la llave de las finanzas públicas de ese país, tengan que comprarle su plaza al sindicato. Verdaderos títulos de dominio, transables en el mercado. Por su parte, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en ese país tiene una Presidenta Vitalicia (así es, vitalicia, desde 1989), más de un millón de miembros y un presupuesto anual del orden de 60 millones de dólares.

La educación pública chilena, como veremos más adelante, está expuesta a la misma quiebra, puesto que está obligada a “competir” con la educación administrada por privados pero con fondos públicos con el sistema de *vouchers*, es decir, un pago que le hace el Estado a la escuela privada por cada alumno, y los padres están migrando hacia este sistema por los frecuentes paros y huelgas del gremio. Las presiones gremiales por la inamovilidad y la no-evaluabilidad de los maestros, a todo evento, con profesores que cumplen o que incumplen, ha estado contribuyendo a la quiebra de la calidad de la educación pública en Estados Unidos, en Chile o en México, entre muchos países de la región.

Lo importante es comprender que esta combatividad tiene su origen en una historia de conflictos, y en este caso el origen del conflicto ha sido el deterioro de la profesión docente originado por la masificación acelerada de la cobertura de la educación en los últimos 40 años. La masiva ampliación en el número de escuelas y aulas implicó un incremento notable en el número de profesores requeridos, y al no estar la sociedad dispuesta a invertir lo necesario para formar y remunerar profesores al nivel que se requería, se produjo la espiral viciosa de deterioro que hemos descrito. Cómo abordar este problema es algo que veremos en un capítulo posterior, que describe los planteamientos de Educación 2020.

Mitos y optimismo

Por otro lado, en el caso chileno, la fuerte ideologización de la discusión “Estado - mercado” o “lucro - no lucro” de la educación ha generado algunos mitos. El primero de ellos, fuertemente alimentado por una prensa mayoritariamente inclinada por la solución de mercado, es que la educación particular subvencionada vía “*vouchers*” es más eficiente y costo-efectiva que la educación pública. Sin embargo, diversas investigaciones econométricas rigurosas^{vii} muestran a las claras que, una vez eliminado el efecto del origen social de los alumnos, ambos tipos de escuelas tienen en promedio desempeños muy similares. Tampoco influyen demasiado los tamaños de escuelas o distritos escolares públicos, o los montos con que algunos municipios contribuyen al gasto educativo.

A la vez, los datos señalan una enorme variabilidad de resultados. Esto es crucial: hay escuelas públicas y privadas con buenos resultados y con muy malos resultados, incluso en sectores de extrema pobreza. Aunque es difícil probarlo estadísticamente, nuestras constataciones en terreno, así como la literatura internacional relevante, sugieren que la explicación radica esencialmente en la calidad y liderazgo de los directivos escolares, tema que retomaremos más adelante, y hasta ahora severamente desatendido en el caso chileno.

La mala noticia es la variabilidad y la segregación de los resultados, la buena es que hay casos en que ha quedado demostrado que “sí, se puede”, incluso en escuelas de alta vulnerabilidad social, tanto públicas como privadas. Aunque no son muchos los casos, los hay, y son varios cientos, asestando así un duro golpe a la “teoría-excusa” de que es imposible educar a niños provenientes de familias vulnerables, con bajo capital cultural.

Esto no significa en modo alguno que saldrán automáticamente de la pobreza, pues el clasismo está muy arraigado, pero a la inversa, es posible afirmar con gran certeza la proposición opuesta: no saldrán jamás de la pobreza si no pueden, a lo menos, comprender lo que leen. En el tren de las reformas sociales y de equidad, la educación debe ser claramente la locomotora y no el vagón de cola.

Dado que el sistema político chileno, con su estructura electoral binominal, hace altamente improbable una modificación radical en el Congreso de la institucionalidad formal de la educación, o del tránsito hacia el fin del lucro, o hacia el fin formal de la educación pública, intentaremos responder más adelante dos preguntas: si acaso los casos de buenos resultados pueden generalizarse y los de pésimos resultados eliminarse, ya sea en la educación pública o particular financiada con *vouchers* estatales; y si es o no pertinente y posible rescatar la caída en picada de la matrícula, cobertura y clima organizacional de las escuelas públicas.

Dejaremos hasta aquí la destrucción de la carrera docente, una nueva raíz torcida que se agregó en el siglo XX al problema de la educación. Su consecuencia: más de 40% de los egresados de la educación primaria, secundaria, e incluso egresados universitarios y pedagogos, no comprenden a plenitud lo que leen, y en muchos casos son analfabetos funcionales. En algunos países esto supera el 60%. Luego, se convierten en desempleados, pobremente empleados, madres adolescentes obligadas a prostituirse, delincuentes o “maras salvatruchas”, y la elite clama para que se endurezca la represión.

La solución de fondo no pasa por “reprimir a los pobres que se portan mal” y “regalarle un poco de dinero a los que se portan bien”, vía asistencialismo privado o público. No hay que regalar peces, hay que enseñar a pescar, colaborando y confiando en tus amigos pescadores.

ⁱ Lecciones sobre las percepciones y la calidad de la educación: Duryea, Suzanne; Navarro, Juan Carlos; Verdisco, Aimee; en “Calidad de Vida: Más Allá de los Hechos”, E. Lara, Coordinador, BID, Nov. , 2008

ⁱⁱ CIEPLAN, Serie Estudios Socio / Económicos N° 36 “La economía política de la reforma educacional en Chile” Alejandra Mizala, Mayo 2007

ⁱⁱⁱ “En cifras: problemas y desafíos de la pedagogía”, Edición Especial de Facultades de Educación. M. Waissbluth, El Mercurio, Junio 25, 2009.

^{iv} Tito Larrondo et al, 2007, “Desarrollo de habilidades básicas en lenguaje y matemáticas en egresados de pedagogía. Un estudio comparativo”

^v (Insertar link a la encuesta en nuestro sitio web)

^{vi} José Rivero, “¿Equidad en la educación?”, Revista Iberoamericana de Educación, No. 23, 2000

^{vii} “For-profit schooling and the politics of education reform in Chile: When ideology trumps evidence”, G. Elacqua, 2009, Expansiva UDP.