

Una distancia en educación que atenta contra la democracia: el caso de la segmentación educacional en Chile

Jorge Baeza Correa

Sociólogo, Doctor en Ciencias de la Educación
Rector de la Universidad Católica Silva Henríquez
Santiago, Chile.

Resumen

El artículo da cuenta de un tema acuciante de la realidad chilena, las distancias que se generan por los procesos de segregación que presenta el sistema educacional del país. El texto se detiene en las distancias en los resultados escolares medidos en las pruebas nacionales (SIMCE) e internacionales (PISA), que dan cuenta de grandes diferencias entre los diversos grupos socioeconómico; pero también avanza en las consecuencias que genera la segmentación escolar, en las distancias que trae consigo este fenómeno, al atentar contra la cohesión social y con ello al fortalecimiento de la democracia. Para el primer punto, se analiza la bibliografía chilena más reciente en la materia; mientras que para el segundo punto, se recurre a una investigación -del autor de este artículo- que da cuenta de la construcción y deconstrucción de la (des)confianza entre los estudiantes chilenos.

Palabras claves (Tesaurus UNESCO): Política Educacional – Integración Escolar – Democracia Sociología del Estudiante.

Abstract

The article addresses a pressing issue in Chile today, that is, the rising distance among socio-economic groups stemming from exacerbated segmentation in the country's education system. The first part of the text focuses on outcomes in standardized testing, including the domestic SIMCE and the international PISA, which reflect the enormous differences between and among these groups. The second part grapples with the consequences of this segmentation and the distancing and fissures it produces in social cohesion and efforts to strengthen democracy. On the former topic, the text reviews recent Chilean bibliography. On the latter, reference is made to research by the author of this article on the construction and destruction of (mis)trust among Chilean students.

Keywords: (UNESCO Thesaurus): Education Policy – School Integration – Democracy – Student Sociology.

Chile es un país que posee uno de los crecimientos económicos más significativos de las últimas décadas, dentro de las naciones en desarrollo. El avance de Chile a nivel de ingreso per cápita, de aumento del empleo, de disminución de la pobreza; como también de universalización de la escolaridad en primaria y secundaria, y en muchos otros indicadores, lo convierten para muchos, en un país ejemplar. A ello se suma, además, una recuperación de la democracia por la vía pacífica y una estabilidad política que hoy nadie cuestiona. Son estos mismos datos, lo que han posibilitado que Chile se convierta en uno de los primeros países no europeo, en ingresar como integrante a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

No obstante lo cierto de todas y cada una de las cifras que Chile puede demostrar en cuanto su desarrollo, su crecimiento está caracterizado por una profunda desigualdad, haciendo del país una población altamente segmentada, donde las distancias entre los más ricos y los más pobres, generan un malestar que crecientemente se manifiesta en protestas masivas en las calles del país.

El Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo, sintetiza esta realidad con el siguiente juicio (PNUD 2012; p. 39): “el país presenta muy buenas cifras macroeconómicas, con un crecimiento económico del 6%, muy superior al promedio mundial. Asimismo, la tasa de desempleo cae bajo el 7%, y se observan aumentos considerables en el nivel de inversión y emprendimiento. Estas cifras son consistentes con una evolución positiva del Índice de Desarrollo Humano, que refleja los avances del país en los ámbitos de salud, educación e ingresos. El año 2011, Chile se ubica en el primer lugar de América Latina y el Caribe en Desarrollo Humano y en el 44 del mundo, mostrando un avance sostenido en el tiempo. Por el otro, sin embargo, estas cifras se acompañan de un malestar social que sorprende por la radicalidad de sus aspiraciones y por su ubicuidad. En cada hecho social de protesta o manifestaciones -desde los referidos a aspectos micro a los temas macrosociales- se advierte la estructura de una insatisfacción o un malestar social determinado por el modelo de sociedad configurado en los últimos treinta años. En la mayoría de ellos aparece como telón de fondo el fenómeno de la desigualdad”.

La Conferencia de los Obispos de la Iglesia Católica de Chile (CECH, 2012; p. 5), uno de los órganos más escuchados en el país, coincide plenamente con el diagnóstico del PNUD: “Chile ha sido uno de los países donde se ha aplicado con mayor rigidez y ortodoxia un modelo de desarrollo excesivamente centrado en los aspectos económicos y en el lucro. Se aceptaron ciertos criterios sin poner atención a consecuencias que hoy son rechazadas a lo ancho y largo del mundo, puesto que han sido causa de tensiones y desigualdades escandalosas entre ricos y pobres”. A lo que agregan los mismos Obispos (CECH, 2012; p. 5), este “modelo ha privilegiado de manera descompensada la centralidad del mercado, extendiéndola a todos los niveles de la vida personal y social. La libertad económica ha sido más importante que la equidad y la igualdad. La competitividad ha sido más promovida que la solidaridad social y ha llegado a ser el eje de todos los éxitos”.

Diagnostico que reiteran los Obispos (CECH 2014; p. 5), al caracterizar la realidad del país como punto de inicio de sus Orientaciones Pastorales 2014 – 2020: “Somos testigos de un hondo malestar social, de un clamor por mayor justicia social que atraviesa nuestro país. Junto a un claro crecimiento económico se mantiene una profunda desigualdad. Son numerosas las antiguas pobrezas que se mantienen, surgen nuevas pobrezas y también constatamos realidades de exclusión. Estos hechos están en la raíz del

malestar social y generan un clamor por mayor respeto a la dignidad de cada persona, por justicia social y por la defensa del bien común. El malestar social va acompañado de una crisis en las relaciones interpersonales. Crece la desconfianza en los demás y en las instituciones. Se va instalando una crisis de credibilidad que erosiona el tejido social”.

En Chile, según datos de la CEPAL (CEPAL 2014, p. 17), “la pobreza cayó 1,6 puntos porcentuales por año, pasando del 10,9% en 2011 al 7,8% en 2013, al mismo tiempo que la pobreza extrema disminuyó a un ritmo de 0,3 puntos porcentuales por año, del 3,1% en 2011 al 2,5% en 2013”. No obstante ello, en el más reciente estudio de caracterización socioeconómica de Chile, (CASEN 2013, 2014, p. 17), se indica que la distribución del ingreso monetario entre los hogares, según decil de ingreso autónomo per cápita del hogar (2013), es el siguiente:

Tabla 1 - *Distribución del ingreso monetario entre los hogares, según decil de ingreso autónomo per cápita del hogar (2013)*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2,0%	3,7%	4,6%	5,7%	6,4%	7,8%	8,9%	10,9%	15,6%	34,4%

Fuente: Ministerio de Desarrollo Social de Chile, Encuesta Casen 2013.

Datos que reafirman los diagnósticos antes señalados: un país que disminuye la pobreza pero no su desigualdad. Un país con una relación entre el ingreso autónomo recibido por el 10% de hogares de mayores ingresos y el correspondiente al 10% de hogares con menores ingresos, con un índice 10/10 de 29,1 y un coeficiente de Gini de 0,50. Distancia entre los más pobres y los más ricos en Chile, que constituye una de las distancias más amplias a nivel mundial.

En el campo de la educación, los datos que Chile puede exhibir en la OCDE, organismo al que ingreso con tanto orgullo, lo identifica también como uno de los países más desiguales del mundo en este campo. De un total de 65 países que rindieron la prueba PISA 2009, Chile es el segundo más segregado en su sistema educativo. El 30% de los alumnos de mayores recursos probablemente tendrán, durante toda su vida escolar, sólo compañeros de su mismo nivel socioeconómico. Lo mismo le sucederá a un estudiante del tercio de menores recursos. La posibilidad de que un colegio mezcle a niños de distintas realidades es casi cero. Los resultados de PISA 2012, reiteran una vez más lo ya constatado.

A este respecto el informe entregado por la Agencia de Calidad de la Educación de Chile (2014, p. 7), indica que “el Índice de Nivel Socioeconómico y Cultural de los estudiantes chilenos (ESCS) tiene un impacto muy notorio -uno de los mayores entre los países participantes en PISA- sobre sus aprendizajes y sus logros en todas las áreas evaluadas por PISA”.

En el último Informe de “Panorama de la Educación” de la OCDE (2014a; p. 194), se indica a este respecto, que en promedio para “los países de la OCDE, el 15% de la variación en el rendimiento de los alumnos en matemáticas se atribuye a las diferencias en la situación socioeconómica de los estudiantes. Entre los países y las economías de alto rendimiento, este porcentaje oscila entre el 3% en Macao-China y el 20% en Bélgica. Por el contrario, en Bulgaria, Chile, Francia, Hungría, Perú, la República Eslovaca y Uruguay, más del 20% de la diferencia en el rendimiento de los estudiantes se puede atribuir a la situación socioeconómica de los estudiantes”. En el informe específico sobre Chile, en este Panorama de la Educación de la OCDE (2014b; p. 2), se indica que “los estudiantes de familias desfavorecidas tienen menos probabilidades de alcanzar altos niveles de rendimiento. Más del 23% de la diferencia en el desempeño del estudiante se puede atribuir a su condición socio-económica, mientras que el promedio en los países de la OCDE con relación a la situación socioeconómica es el 15%”.

En Chile en el año 1981, como bien resume Ismael Puga (211; p. 215), “el gobierno militar transfirió las escuelas públicas -hasta entonces dependientes del gobierno central- a los municipios (...) y estableció un sistema de subvención fija por alumno (...). En el mismo período se autorizó el financiamiento, por parte del Estado, de escuelas particulares a través de subsidios. Estas escuelas se denominaron particular subvencionadas, y tenían la limitación de no cobrar matrícula. Así, tanto municipios como sostenedores particulares compiten por los fondos públicos de educación. La asignación de recursos se rige teóricamente por las decisiones de las familias, estimulando la competencia entre los oferentes (...), en 1994 se autoriza el financiamiento compartido, es decir, se autoriza a los sostenedores particulares a complementar la subvención con cobros adicionales”.

Es importante agregar, que el subsidio en Chile no es un monto fijo por colegio; sino que a mayor número de estudiantes asistentes a clases, mayor subsidio recibe el establecimiento. De aquí, la competencia por atraer y retener a los estudiantes. Hay que

recordar, que el principio básico del modelo económico neoliberal de la dictadura, como bien lo recuerda Ismael Puga (211; p. 216), “se sustenta en el principio de libertad de enseñanza, que identifica como negativo el proceso de homogenización asociado a la administración centralizada de la educación, y como valor positivo que el Estado subsidie una diversidad de posibles proyectos educativos entre los que los hogares pueden escoger”.

La distribución de los estudiantes, por situación socioeconómica, en estos dos tipos de establecimiento, más un tercero los Colegios Particulares Pagados, es totalmente distinta. Los Municipales, aquellos que son financiados totalmente por el Estado, concentran preferentemente a niños y jóvenes de estratos sociales bajos; mientras que en los colegios particulares subvencionados, los que reciben un aporte del Estado, pero agregan a ello un pago directo de las familias que matriculan sus hijos en estos establecimientos (copago), se caracterizan por recibir estudiantes de grupos medios; por último, el tercer tipo de colegios, los privados, que son financiados totalmente por las familias de los matriculados, reciben casi exclusivamente a sectores altos socioeconómicamente de la población. Esta variedad en el tipo de dependencia administrativa de los establecimientos a los que asisten los estudiantes, como indica la Agencia de Calidad de la Educación de Chile (2014, p. 7), se relaciona con “grandes diferencias en el logro de los mismos. Con frecuencia se aprecia que la diferencia en los aprendizajes logrados entre los estudiantes de establecimientos municipales y los de particulares pagados corresponde aproximadamente a 3 años de escolaridad”.

En las recientes pruebas nacionales para ingresar a las universidades en Chile (Prueba de Selección Universitaria, PSU 2015), nuevamente lo ya dicho se reitera. Como lo señala el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, en su informe de Admisión 2015 (CRUCH, 2015; p. 31), mientras que el promedio de los estudiantes de liceos municipales logran en la PSU en Lenguaje 470 puntos, los de colegios subvencionados 502 y los de particulares pagado 590; lo que se repite en la prueba PSU en matemática: 467, 501 y 608, respectivamente.

No obstante estas claras diferencias en los resultados, son numerosas las investigaciones que concluyen, como la de Puga (211; p. 229), que “la modalidad de la escuela donde se estudia no posee efectos directos (...) en el sentido de que, dada una posición inicial pareja, las escuelas públicas entregarían una formación y capacitación de

calidad similar que sus contrapartes. No encontramos, entonces, evidencia de que la gestión pública de las escuelas represente una desventaja en sí para los estudiantes”.

Las distancias que produce o que no atiende adecuadamente el sistema educativo chileno, son uno de los aspectos más preocupantes de su realidad. Chile es un país que posee un sistema educativo altamente segmentado, que genera dos situaciones muy complejas: (a) presenta oportunidades de aprendizaje muy diferentes a sus estudiantes, con enormes distancias en los resultados por nivel socioeconómico; (b) pero además, genera una distancia entre los grupos sociales al impedir que se encuentren entre ellos, lo que afecta la cohesión social y coloca en peligro la democracia.

A.- Distancia entre Escuelas: segmentación del sistema escolar chileno.

Los estudios sobre la segmentación escolar en Chile, son más bien reciente, así lo reconocen diversos trabajos tales como Treviño y otros (2011), MINEDUC (2012) o Brieba (2014); no obstante ello, no se puede dejar de reconocer la existencia de trabajos, como el de García-Huidobro y Bellei (2003), Montt, P. y otros (2006), García-Huidobro (2007), Baeza (2008) o Valenzuela (2008), que ya mostraban la desigualdad presente en el sistema escolar chileno y que anteceden una corrección en el sistema a través de una Ley del 2008, que establece la llamada “subvención escolar preferencial”. Antes de esa Ley, todos los colegios que recibían subvención del Estado, obtenían igual monto por estudiante, sin considerar su situación socioeconómica.

La subvención escolar preferencial, es un monto en dinero que el Estado entrega a los establecimientos educacionales particulares subvencionados por cada alumno prioritario que estudie en ellos con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que estos establecimientos entregan. Entendiendo como alumno prioritario, aquellos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulta sus posibilidades de enfrentar adecuadamente el proceso educativo.

Este tardío interés por el tema de la segmentación, es producto seguramente, como lo sostiene Carrasco y otros (2014; p. 5), a que “durante los años 90, el foco de las políticas educativas estuvo puesto en mejorar la calidad de la educación, ampliar el acceso y la

duración de la enseñanza escolar, y reducir las brechas de aprendizaje entre los distintos niveles socioeconómicos. Sin embargo, en los últimos años la segregación ha adquirido una relevancia mayor a medida que han surgido cada vez más estudios e investigaciones locales, además de internacionales, que indican que nuestro país tiene uno de los sistemas educativos más segregados del mundo”.

La segregación, como lo define el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC 2012, p. 2) “dice relación con la separación de elementos según sus características diferenciadoras, formando grupos homogéneos internamente y heterogéneos entre sí. En un sentido social y amplio, la segregación se refiere a la desigual distribución que poseen los diversos grupos sociales, ya sea entre unidades de organización diferentes (por ejemplo, escuelas), entre zonas geográficas, o en una combinación de ambos, tal que dichas diferencias de distribución afectan las probabilidades de interacción entre miembros de los diferentes grupos sociales”.

En opinión de Treviño y otros (2011; p. 36) en una definición comprehensiva se pueden identificar cinco dimensiones de la segregación: homogeneidad, exposición, concentración, centralización y aglomeración. “La homogeneidad consiste en la sub o sobre-representación de grupos minoritarios en distintos espacios. La distribución de los grupos minoritarios influye en la exposición de estos a grupos mayoritarios o dominantes. También los grupos más desfavorecidos pueden estar concentrados, ocupando un menor espacio per cápita que los mayoritarios (...). Finalmente, las comunidades desfavorecidas pueden estar aglomeradas en un gran enclave, o bien, dispersas en distintos enclaves pequeños de alta concentración”.

Teniendo presente esta definición amplia, es importante precisar que en el caso de Chile, la segmentación escolar está referida principalmente a grupos socioeconómicos; además, las diferencias son sobre todo entre establecimientos escolares, más que de diferencias al interior de una sala de clases. De aquí, que más de un autor define en Chile la segregación escolar, como la desigual distribución entre las escuelas, de estudiantes de diferentes condiciones socioeconómicas.

Se debe agregar a lo anterior, como lo sostienen Treviño y otros (2011; p. 36), que una “característica adicional es que la segregación, en la mayor parte de las ocasiones, no es una elección de los grupos minoritarios, sino más bien es impuesta por otros. En el caso

de la educación y la vivienda en Chile, el disímil funcionamiento del mercado, las desigualdades económicas y los bajos ingresos enclaustran a las personas desfavorecidas en ámbitos geográficos particulares y limitan sus posibilidades de elegir el barrio para vivir y la escuela para sus hijos”.

De hecho los datos indican, como señalan Flores y Carrasco (2013; p. 35), “no se sostiene afirmar que los padres de bajo nivel socioeconómico ‘prefieren’ establecimientos con peor rendimiento. Lo que ocurre es que todos los establecimientos que están en su horizonte de posibilidades (por cercanía o por costo) son de bajo rendimiento y en consecuencia no tienen más alternativa que preferirlos”.

En Chile las causas de la segregación escolar, son variadas, pero tiende a concentrarse principalmente en dos factores (Treviño y otros 2011, Mizala y Torche 2012a; Bellei 2013, Carrasco y otros 2014): razones financieras y la aplicación de métodos selectivos. Ambas obviamente se potencian entre sí.

En el sistema educacional chileno, como ya se indicó, los colegios particulares subvencionados reciben un aporte del Estado para su trabajo y pueden solicitar a las familias un pago mensual, que se suma a lo entregado por el Estado (copago); este copago, o financiamiento compartido, posee variaciones importantes en cuanto a monto, lo que desde ya estratifica socioeconómicamente a los colegios. De esta forma las familias con más dinero pueden hacer un aporte mayor que las más pobres, produciéndose con ello la segmentación escolar. Donde en los extremos está el cero pago (colegios municipales) y en el otro extremo, el 100% pagado por la familia y sin aporte del Estado, los colegios particulares. Los colegios particulares subvencionados con copago se distribuyen en el segmento intermedio.

Como sostienen Valenzuela, J. P. y otros (2013, p. 3), “los resultados muestran que, tanto a nivel socioeconómico como académico, la distribución de la segregación educativa adquiere una forma de ‘U’, con niveles altos de segregación en los extremos -especialmente en términos socioeconómicos- pero con un comportamiento de meseta relativamente estable y elevado en el centro de la distribución. Esto implica que son los estudiantes vulnerables y los de la élite los que se encuentran más segregados del sistema escolar, y que los grupos medios presentan una situación intermedia.

En una lectura no compleja de lo recién indicado, considerando los tres tipos de colegios como si fuera cada uno un todo, es fácil concluir con Arzola y Troncoso (2013; p. 19), que en Chile, “es en los colegios particulares subvencionados donde encontramos un alumnado más representativo de la diversidad socioeconómica de la población chilena. Más aún, es en los colegios con financiamiento compartido donde encontramos más de esta diversidad”. Planteamiento que se contradice con otros estudios, como el de Mizala y Torche (2012a), que plantean que Chile ha generado una forma particular de estratificación, donde, si bien los colegios particulares subvencionado atienden a familias de un amplio espectro socioeconómico, al interior de cada uno de los colegios el nivel socioeconómico de los estudiantes es muy homogéneo. Esto implica, como sostienen las investigadoras, que el sector particular subvencionado se ve inclusivo, porque hay todo tipo de colegios, es decir, desde colegios para la clase media acomodada hasta colegios para pobres. Sin embargo, la unidad de análisis relevante no es el tipo de colegio (subvencionado), sino el colegio en específico.

Las evidencias sobre esta materia en opinión de Treviño (2011; p. 39) son numerosas, “las escuelas públicas y las particulares subvencionadas que no cobran presentan cuerpos estudiantiles diversos o integrados, mientras que las escuelas particulares subvencionadas pagadas presentan estratificación de la población estudiantil basados en su capacidad de pago”.

Un segundo mecanismo es lo que dice relación a la selectividad. Si bien los establecimientos escolares mediante la fórmula del copago realizan ya una acción selectiva, en función de la capacidad de pago; ellos además, pueden ejercer una serie de procedimientos y establecer un conjunto de restricciones que permiten un alto grado de selectividad. Muchas veces exigencias académicas de ingreso y posteriormente de retención, favorecen una homogeneidad que facilita segregar.

Como sostiene Bellei (2013; p. 337), “ciertamente, la selección académica se complementa con la discriminación por precio (...) la selección académica parece operar como un ‘segundo filtro’ una vez superada la barrera económica”. A lo que se agrega, según el mismo investigador, Bellei (2013; p. 337), “un dispositivo adicional de segregación académica la expulsión de alumnos que presentan menor rendimiento o tienen características asociadas a él (como problemas de disciplina)”. En otras palabras, como

sintetiza el mismo investigador, la segregación académica opera mediante procesos de admisión-expulsión de alumnos.

Los estudios realizados en Chile, en este sentido, dan cuenta además que los principales afectados por la segregación socioeconómica y la segregación académica, son los estudiantes de sectores más vulnerables, lo que dificulta el logro de aprendizajes de calidad para estos sectores. Ernesto Treviño junto a otros investigadores (2014; p. 9), señalan al respecto que, “en general, los niños son ordenados de acuerdo a su desempeño escolar, pero dada la alta correlación entre características socioeconómicas de las familias y el rendimiento del estudiante, la segregación académica al interior de las escuelas podría implicar también que se observen ciertos grados de distribución no aleatoria entre los cursos según las características sociales de las familias de los estudiantes”.

Detrás de este mecanismo, se puede reconocer con Treviño y otros (2011; p. 40), que existe un “mercado educacional que ha propiciado que las escuelas compitan por atraer y seleccionar a los estudiantes que son más fáciles -y por tanto, más baratos- de educar. Se trata usualmente de aquellos con mejor nivel socioeconómico y padres más educados, motivados y comprometidos con la educación de sus hijos. A través de los sistemas de admisión las escuelas filtran a los estudiantes que, según las predicciones de la escuela, no garantizan un buen rendimiento, provocando así segmentación”.

En síntesis, siguiendo a Treviño y otros (2011; p. 44), “la selección de estudiantes y el financiamiento compartido profundizan la segregación, por lo que deberían desaparecer. La evidencia comparada muestra que los países con sistemas de vouchers han prohibido la selección y los cobros a las familias, y con ello han logrado conformar sistemas escolares socioeconómicamente integrados y con resultados académicos elevados”.

Es muy importante mencionar que Chile, durante el año 2014, ha iniciado un proceso de reforma educacional que busca superar estos dos aspectos mencionados: copago y selectividad. Se está avanzando a un sistema de gratuidad en la educación, que va a llevar a eliminar el aporte directo de la familia a la educación, y se abre con ello que las familias puedan matricular con mayor libertad (sin pasar por restricciones de copago); pero además, las nuevas leyes, exigen terminar con los procesos de selección, que en el caso del país, ya abarcaban la totalidad del sistema escolar. La gratuidad del sistema, va a llevar además, a impedir el lucro en la educación, ya que la educación se había convertido en un campo solo

regulado por la oferta y la demanda, permitiendo ganancias a los dueños de colegios con el aporte del Estado y el copago de las familias, sin importancia los niveles de calidad.

Este debate que se ha abierto en las políticas públicas sobre segmentación, ha puesto de manifiesto, que la penetración de este modelo es extraordinariamente profunda y es incluso defendido por los propios usuarios, que aceptan la segmentación con tal de obtener mejores logros escolares. Para Hernández y Raczynski (2010; p. 9), esta defensa obedece a que hay una distancia entre “los conceptos manejados por la política educativa sobre calidad educativa -que lo restringe a resultados en pruebas estandarizadas-, versus la concepción que manejan las familias, más amplia e integral y que incluye variadas dimensiones, dentro de las cuales los aprendizajes cognitivos no son únicos ni centrales. Al mismo tiempo, el desconocimiento a propósito del SIMCE que se ha plasmado como un argumento a favor de esta política no es unívocamente igual a desinformación, sino que evidencia la poca fiabilidad y frialdad que esos datos tienen para las familias, que de hecho son, para ellas, datos fácilmente manipulables y menos creíbles que lo que ellas ven y observan fuera de los colegios o escuchan de experiencias de cercanos y que les entregan visiones más integrales sobre lo que para ellas es la calidad educativa”.

Un segundo tópico relevante en este campo, en opinión de Hernández y Raczynski (2010; p. 9), es que “la segregación respondería no sólo a atributos propios de un sistema de subsidio a la demanda en que los establecimientos particulares subvencionados seleccionan entre los alumnos que postulan, sino que también a las estrategias y pautas de elección que despliegan las familias, arraigados en su posición dentro de la estructura social y el capital cultural de que disponen. En este sentido, son las familias que cuentan con más información, medios económicos y aspiraciones educacionales para sus hijos las que buscan distanciarse de aquellos colegios a los que asisten alumnos con estilos de vida que consideran ‘no adecuados’ para sus hijos, valorando fuertemente, de hecho, las estrategias de selección de alumnos de parte de los establecimientos. Este último elemento, junto a las visiones y representaciones sobre la oferta educativa disponible fuertemente negativas, en algunos ámbitos, hacia el sector municipal, y más o menos compartidas dentro de los estratos medios, están, sin duda, acentuando la fuga de matrícula hacia el sector particular y propiciando la segmentación del sistema. Las características del sector particular como el co-pago y la selección de alumnos refuerzan estas miradas y apreciaciones cargadas de

prejuicios sobre la oferta pública de educación, dentro de las cuales, no obstante, aún quedan espacios de revalidación”.

En este último sentido, a juicio de Rojas y Falabella (2012), en el marco de un sistema educativo mercantil como es el de Chile, lo que hacen las familias es planificar su relación con la escuela, ya que lo que está en juego es su “proyecto de hijo” y de ellos como “padres”, dado que están solas en ese proceso, ya que no tienen una oferta pública mayoritaria y de calidad donde educar a sus hijos. Por lo tanto a juicio de estas investigadoras, hay que relativizar que la segregación obedece a la simple búsqueda de distinción social, ya que se trata de decisiones tensionadas, que expresan dilemas y que no buscan explícitamente segmentar socialmente a la población. Agregan, que se debe reconocer que la segregación escolar resultante de éstas decisiones familiares, obedecen a condiciones estructurales que favorecen decisiones individuales que aumentan aún más dicha segregación. Las familias, como concluyen Rojas y Falabella, toman decisiones que contribuyen a la segmentación escolar, pero como resultado de habitar un escenario de riesgo permanente.

Esta realidad de fuerte tensión, en opinión de Verónica Gubbins (2013; p. 167), de habitar una nación que “fomenta, por un lado, la libre elección de los establecimientos educacionales y, por otro, se lo hace en el contexto de un país desigual en su distribución de ingresos autónomos familiares, lo que limita, en la práctica, las reales oportunidades de elegir de muchas familias”; situación que permite concluir, siguiendo a esta misma investigadora, Verónica Gubbins (2013; p. 175), que existe, en las familias “una experiencia subjetiva doble vincular, acompañada de fuertes sentimientos de inseguridad e insatisfacción parental, hacia la escuela municipal [la que es gratuita]. Si los bajos ingresos restringen la capacidad de libre elección del establecimiento -e impiden concretar la aspiración de acceder a establecimientos educacionales considerados de calidad- es posible concluir que la relación entre familias y escuela se define, desde el comienzo de la trayectoria escolar de los hijos, más cerca de la frustración parental que de confianza hacia la efectividad escolar”. Desde luego, este un dato más que se agrega a las dificultades de construir confianza y cohesión social, como base para reforzar la democracia.

En definitiva, son estos aspectos lo que hacen que investigadores como Carrasco y otros (2014; p. 16), afirmen que “las preferencias de las familias a la hora de escoger una

escuela parecen más bien ser un efecto de otros factores que inciden en la segregación, y no una causa de este fenómeno (...) las preferencias por la calidad educacional que tienen las familias son similares en todos los niveles socioeconómicos, una vez que se controlan las restricciones financieras o la disponibilidad geográfica de las escuelas. Es decir, no es correcta la creencia de que las familias con más recursos buscan atributos distintos que familias de niveles socioeconómicos más bajos cuando eligen colegios para sus hijos. Las diferencias en las decisiones de las familias son un reflejo de la inexistencia de alternativas reales, ya sea porque los establecimientos con mejores rendimientos académicos se ubican lejos de sus hogares, o porque no tienen la capacidad de financiar el co-pago que dichas escuelas cobran. Por eso, muchas familias reducen el grupo de establecimientos entre los cuales escogen aun antes de postular a ellos. Este hallazgo no es menor, ya que señala que los padres no gozan de una verdadera libertad de elección. Es decir, en el Chile de hoy y con el actual modelo educacional, las familias vulnerables no cuentan con la posibilidad efectiva de elegir establecimientos, puesto que los de mejor calidad (que en este estudio se refiere al promedio del puntaje SIMCE y no al valor agregado que aportan las escuelas) están fuera de sus presupuestos y/o muy lejos de sus viviendas”.

Es importante agregar a los anteriores motivos de segregación, como se ha mencionado ya en este mismo texto, que Chile posee también una alta segregación espacial, lo que desde luego influye poderosamente respecto al tipo de colegio que se asiste. Como lo indican Hernando y Niklitschek (2014; p. 29), “la segregación residencial en Chile (al menos en las grandes conurbaciones) es importante y los colegios, especialmente en las edades más tempranas, tienden a atraer principalmente a estudiantes de su proximidad geográfica. No es extraño, entonces, que parte de la segregación observada a nivel de colegios sea sólo un reflejo de la segregación territorial”. Sin embargo, reconocen los mismos autores Hernando y Niklitschek (2014; p. 29), “los estudios consistentemente encuentran que la segregación observada en los colegios es mayor que la segregación geográfica (...) muestran que el sector escolar está sobre-segregado en el sentido de exhibir mayor segregación a la implicada por la distribución geográfica de la población”.

En cuanto a las consecuencias de la segregación escolar, en Chile los estudios han estado concentrados también en dos aspectos (MINEDUC 2012; Bellei 2013, Carrasco y otros 2014), lo referido a “capital social” y el llamado “efecto par”.

Respecto al capital social, entendido en la definición de MINEDUC (2012; p. 3), “como las redes sociales y las relaciones de confianza que existen en una comunidad y que potencian la acción de las personas que a ella pertenecen”, a lo que se puede agregar, la precisión que realiza Bellei (2013, p. 351), que el capital social, “facilita la formación de los miembros jóvenes de la comunidad (es un recurso ‘mediador’ entre el capital cultural de los adultos y la acumulación de capital humano por parte de los jóvenes), incluyendo el trabajo de la escuela”; la hipótesis que sostiene el MINEDUC (2012; p. 3), en lo que dice relación con la segmentación, “es que la segregación escolar potenciaría el capital social de los grupos no vulnerables y lo debilitaría para los grupos vulnerables”.

Claramente un sistema más integrado, a diferencia de uno altamente segmentado, poseen un impacto social de largo plazo altamente benéfico. “La evidencia, indican Carrasco y otro (2014, p. 9), muestra que los alumnos más vulnerables obtienen acceso a redes sociales nuevas que se convierten en una fuente de información sobre el mundo más allá del colegio. Por ejemplo, sobre el mundo laboral: qué tipos de trabajos existen, qué habilidades requieren, qué se necesita hacer para encontrar un trabajo, entre otros (...) también muestran que para los estudiantes de familias más aventajadas económicamente, una mayor integración favorece la educación cívica al aprender valores comunes con otros miembros de la sociedad. Además, en ambientes escolares más diversos todos los estudiantes adquieren destrezas que son clave en el mundo de hoy: la habilidad de interactuar con otros y la empatía social. Así, estos estudios muestran que los estudiantes que asisten a colegios más integrados tienen una mayor probabilidad de desarrollar actitudes positivas hacia personas de distintos niveles sociales a lo largo de su vida y que, además, exhiben una mayor capacidad para interactuar de manera productiva con todo tipo de personas”.

En cuanto al efecto par, señala Bellei (2013; p. 331), “la noción básica que vincula los conceptos de efecto de los compañeros y segregación escolar postula que, si se concentran en determinadas escuelas o salas de clase, alumnos de menores capacidades o recursos (en un sentido amplio), estos tendrán menos oportunidades de lograr aprendizajes, pues la mayor parte de sus compañeros presentará similares atributos o dificultades; esta desventaja adicional de los grupos de menores recursos en situación de segregación, opera tanto a nivel del contexto del aula-escuela como de los procesos de enseñanza-aprendizaje,

ejerciendo efectos directos sobre los alumnos afectados e indirectos, especialmente por la vía de los docentes y los recursos disponibles en la escuela”. En este sentido agrega Bellei (2013; p. 332), “los estudios tienden a coincidir en que escuelas y aulas menos segregadas benefician comparativamente más a los alumnos más ‘vulnerables’ (ya sea en términos económicos, raciales o académicos), quienes son asimismo más afectados negativamente por los contextos segregados”. Conclusión que comparte Treviño y otros (2011; p. 37), cuando sostienen que por el efecto par, “los estudiantes más desaventajados aprenden de aquellos que les llevan la delantera”. De aquí también que el MINEDUC (2012; p. 3) afirme, que “la existencia y tamaño del efecto par afecta directamente la discusión del impacto de la segregación en el rendimiento académico del alumno, por cuanto se asume que éste es positivo y, además, relevante”.

B.- Distancia y Democracia: desconfianza en los otros no conocidos.

Como se ha indicado largamente, la gran mayoría de los estudiantes en Chile, asisten a colegios donde no tienen un contacto directo con jóvenes de grupos socioeconómicos diferentes al suyo; lo que sumado a la segregación espacial, hace por lo general, que quienes son de un grupo social distinto al de uno, un desconocido. Un sujeto distante con el cual no se interactúa en forma cotidiana, lo que facilita una desconfianza. El desconocido, indica Bauman (2008, p. 27), para muchos “es un agente movido por intenciones que a lo sumo se pueden intuir, pero nunca se conocerán a ciencia cierta”.

Al contrario de esta experiencia cotidiana, de distancia y desconocimiento, la cohesión social está íntimamente vinculada a la confianza. La cohesión social es el resultado del proceso de fortalecimiento de la confianza, donde la confianza actúa como ahorrador de conflictos potenciales. La confianza a su vez está vinculada a la democracia; es un pilar fundamental en las sociedades democráticas modernas. La participación de ciudadanos en los asuntos públicos, en la vida de la comunidad y el desarrollo de la sociedad, requieren de una confianza entre los habitantes de una nación, que se exprese en redes, en tejido social, que dé cuenta de una cohesión entre sus miembros.

La confianza interpersonal abierta, a terceros desconocidos, no es un fenómeno habitual en nuestras sociedades latinoamericanas. En Chile y en la región latinoamericana, la confianza se manifiesta sólo entre personas que se conocen, con las cuales se tiene por experiencia de vida algún tipo de intercambio. La confianza se desarrolla en medio de la familia, los amigos, las personas con las que se trabaja o se estudia, en síntesis con las personas con que se interactúa en forma cotidiana.

Los datos existentes sobre la confianza en América Latina de distintos estudios (varios de ellos series estadísticas de larga data), como el Latinobarómetro o el Latin American Public Opinion Project (LAPOP), dan cuenta de un conjunto de sociedades donde la falta de “*confianza en los otros*” presenta muy altos porcentajes. El indicador de confianza interpersonal en los datos del Latinobarómetro (2010) prácticamente no tiene variaciones significativas a lo largo de los últimos años. Este fluctúa desde 1996 en alrededor de los veinte puntos porcentuales (respuesta afirmativa a que *sí se podría confiar en la mayoría de las personas*). Si se examinan las tendencias en los niveles de confianza interpersonal en las últimas rondas de encuestas de LAPOP, en los 11 países para los que se tienen datos, desde 2004, se han mantenido muy estables a lo largo del tiempo. No ha experimentado ningún cambio estadísticamente significativo. Sólo un 22% respondió en la Encuesta LAPOP (2010) que diría que la gente de su comunidad es “*muy confiable*”.

A este respecto es necesario hacer una diferenciación entre asociatividad y sociabilidad, que es válida para América Latina en general y para Chile en particular. A juicio de Valenzuela y Cousiño (2000; p. 321), si bien “la disposición a confiar en los demás está en el origen de la aptitud típicamente norteamericana para establecer relaciones sociales con desconocidos, que se expresa en la fortaleza de sus relaciones de vecindad, amistad y asociatividad. La sociedad chilena, en cambio, se caracteriza por tener umbrales de confianza social muy bajos, que resienten toda la estructura de relación con extraños. La debilidad asociativa que resulta de ello se compensa, sin embargo, con la fortaleza y densidad que adquieren las relaciones entre conocidos, cuyo fundamento se encuentra en el espacio de las relaciones familiares y que definen, por contraste con el modelo de la ‘asociatividad’ norteamericano, el modelo de la ‘sociabilidad’ que es propio de nuestra sociedad”.

Es este modelo de la sociabilidad, más que el de la asociatividad, el que favorece lo que Rorty (1995) llamó los círculos de lealtad o círculos de confianza. Círculos donde fácilmente los “otros”, pueden quedar excluidos del círculo de obligaciones de los que constituyen el “nosotros”¹.

En el reciente libro publicado por Baeza y otros (2014), titulado “Construcción y deconstrucción de la confianza en jóvenes chilenos: desafíos a la cohesión social y la democracia”, da cuenta de una investigación que en su tercer momento de recolección de datos, consideró que los investigadores compartieran con los jóvenes que fueron el centro de su estudio, sus interpretaciones de los hallazgos realizados; de forma tal de que ellos actuaran como filtro de validación, rechazo o modificación de las interpretaciones que se estaban realizando.

Esta instancia consistió en la realización de un conjunto Talleres, 21 en total, entendido estos, como una modalidad de trabajo activo/participativa utilizada en procesos de investigación interactiva, con la finalidad de generar elaboraciones en conjunto, lo que resulta propicio en el trabajo de validar las interpretaciones de los investigadores en el diálogo directo con los sujetos que se están estudiando. El Taller constituye un instrumento metodológico privilegiado para el involucramiento de los sujetos investigados, de aquí que en la clasificación de R. E Stake² se puede ubicar dentro de los procesos de “revisión de los interesados”. Stake (2007; p. 100) indica que en este tipo de procesos “se pide al actor que examine los escritos en borrador en los que se reflejan actuaciones o palabras suyas, en algunos casos cuando acaban de ser anotadas, aunque normalmente cuando ya no se le va a pedir que aporten más datos. Se le pide que revisen la exactitud y la adecuación del material”.

En este caso en particular, como ya se ha indicado, se realizaron un total de 21 Talleres³, siete en cada una de las tres regiones más grande de Chile (Valparaíso, Santiago

¹ Para profundizar sobre esta materia, se puede ver, Baeza, Jorge (2013) “Ellos” y “Nosotros”: la (des)confianza de los jóvenes en Chile. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Colombia 11 (1), Ed. CINDE, Manizales, Colombia; páginas 273 a 286.

² Stake, R. E. (2007) Investigación con estudio de caso. Ed. Morata, Madrid, España.

³ El número de 21 que se repite, obedece a que en cada una de las tres regiones consideradas, la muestra fue integrada por estudiante de 7 establecimientos distintos, que fueron diferenciados por tipo de educación y

³ El número de 21 que se repite, obedece a que en cada una de las tres regiones consideradas, la muestra fue integrada por estudiante de 7 establecimientos distintos, que fueron diferenciados por tipo de educación y

y Concepción). A los Talleres se llevaron 12 afirmaciones que dan cuenta de conclusiones de los investigadores, una vez realizado el trabajo de dos recolecciones de datos: 21 focus group (centrados en qué y en quiénes confían los jóvenes) y 21 Relatos de Vida (centrados en cómo han llegado a confiar o a deconstruir su confianza en alguien o en algo). Las 12 afirmaciones fueron redactadas en un lenguaje más bien coloquial, para que permitieran generar un diálogo. La dinámica de trabajo en los Talleres, consistió en un encuentro con 8 a 10 jóvenes, con un cierto grado de informalidad (facilitado por la posibilidad de compartir un pequeño refrigerio) donde se repartieron al azar tarjetas individuales con cada una de las afirmaciones elaboradas previamente por los investigadores, siendo el responsable de iniciar el comentario sobre la afirmación la persona a la cual le tocó la tarjeta. El paso a una segunda tarjeta sólo se realizó una vez escuchada la opinión sobre la afirmación presentada, de todos los participantes del Taller.

Dentro de esas 12 afirmaciones, dos de ellas estaban íntimamente vinculada al tema de desconocimiento del otro y desconfianza, en el marco de la interrogante hipotética de que *“En los estudiantes que poseen menor experiencia de contacto con otros diversos a ellos en cuanto nivel socioeconómico (por la segmentación del sistema escolar): ¿existe una mayor desconfianza en los otros?”*.

Con respecto a la primera afirmación: *“Los y las jóvenes que estudian en liceos/colegios donde son casi todos del mismo grupo social, tienden a ser más desconfiados, que aquellos que tienen la experiencia de compartir con otros de distintos niveles socioeconómicos”*. La mayoría de los jóvenes participantes del Taller, manifestaron su más amplia aprobación de la frase; pero hicieron notar que cuando todos son de igual grupo social, hay más confianza entre ellos y que cuando se introduce al grupo alguien de otro estrato social, se genera desconfianza respecto a este; por lo tanto, si hay convivencia entre varios grupos sociales habría efectivamente menos desconfianza.

“...las personas que viven en un solo sector socioeconómico [afirma un joven], se cierran por el hecho de que están conviviendo siempre con las

grupo socioeconómico que prevalece en el establecimiento educacional: 5 científico-humanista (de acuerdo a la clasificación utilizada por el SIMCE: grupo socioeconómico Alto, Medio Alto, Medio, Medio Bajo y Bajo) y 2 técnico-profesional (uno Municipal y uno Particular Subvencionado).

mismas personas, como lo que se nombraba ahora con las universidades que son privadas, por ejemplo, que se cierra un poquito en la burbuja, es cómo lo mismo, y siento un cierto rechazo social a las otras (...)... aquí dice eeh [agrega otro joven], a diferencia de los que tienen experiencia de compartir con otros de distinto nivel socioeconómico, yo creo que esta súper correcta la afirmación, porque uno la confianza la va teniendo con experiencia, con compartir y si yo tengo más experiencia con esa persona voy a confiar más en ella, entonces yo creo que si hay un grupo de jóvenes que no comparte con un grupo de nivel socioeconómico diferente no va a terminando confiando, porque no hay una relación” (Taller en Concepción. Establecimiento Científico Humanista Estrato Alto).

El tema que se releva en esta situación es el desconocimiento del otro. Si la persona no se conoce -se plantea en los Talleres- se instala una desconfianza sobre ella, y ello ocurre en general entre todos los grupos sociales, sea el estrato social que sea. No obstante lo anterior, los y las jóvenes de estratos sociales más bajos, manifiestan a este respecto, unilateralmente, que ellos tienen menos dificultad para integrar a los estratos más altos, pero que han experimentado que en los estratos altos les resulta muy difícil integrarlos a ellos.

“... si yo voy a un colegio con los cuicos [señala una joven, refiriéndose a un colegio de estrato alto], igual me sentiría incómoda. ¿Y desconfiarías de gente que es distinta?. Ah obvio que sí [responde la joven]. ¿Los demás? [se pregunta]. Aparte que te miran de pies a cabeza [indica un joven]... el lugar donde estudias... hay discriminación [agrega una joven], porque... ..porque es pobre [termina la frase un joven]. En ese caso ¿ellos desconfiarían más...? ... de nosotros [responde un joven con otra pregunta] ¿que nosotros de ellos?... ah obvio [plantea una joven], si tiene plata o no da lo mismo, si hay que ver la persona como es no más. ¿Los demás también piensan parecido?. Sí po’ [responde un joven]... si [agrega otro]... preocuparte por la plata [señala un tercero] no te lleva a nada, te puede ayudar no más, jeje!! O sea

para ustedes es fácil confiar en un chico que venga de un colegio muy cuico Hay que ver cómo es [responde un joven]... Hay que conocerlos bien [reafirma otro]. Pero al revés sí sienten ustedes que son como... Somos mal mirados [responde un primero]... obvio [señala una joven] que si nos vamos a un colegio que es de 'más alto nivel'... no nos van a mirar de la misma forma [termina la frase un joven]... van a decir 'ah mira ese' [concluye un cuarto]". (Taller en Valparaíso. Establecimiento Científico Humanista Estrato Bajo).

Hay Talleres donde se reconoce que si bien la experiencia del colegio influye en la desconfianza en los otros desconocidos, la formación familiar es muy superior a la experiencia del colegio en la forma de relacionarse con otros de una clase social distinta. Puede darse que el colegio sea muy cerrado en un grupo social, pero si la experiencia familiar es de apertura, ellos serán personas más abiertas a otros desconocidos. Lo cual hace de la frase presentada, algo cierto pero no del todo aceptada.

Se recalca por otros, en igual línea, que frente a esta realidad que se reconoce como tal (de colegios que generan un cierto aislamiento), ello siempre es posible superarlo, buscando conocer más allá del pequeño mundo del colegio. De aquí la importancia de no limitar el mundo exclusivamente al círculo íntimo del colegio (de lo contrario sólo se refuerza el aislamiento).

Por último, en el caso de jóvenes de estrato social bajo, se pone en duda que la diversidad social dentro del colegio (la que se reconoce como importante) ayude realmente a superar la desconfianza entre los otros grupos sociales y ellos, principalmente por lo ya dicho, ya que están convencidos que los y las jóvenes de estrato alto sólo se reúnen entre ellos y desconfían de los estratos más bajos.

En cuanto a la afirmación, la segunda afirmación presentada al Taller, que indicaba que: *"Los y las jóvenes que se relacionan frecuentemente con otros distintos a ellos, en cuanto a nivel socioeconómico, son más tolerantes y confían más en los otros"*, ella es aprobada en los diálogos que se realizan entre los participantes de los Talleres. Se aprueba que el compartir con personas distintas ayudaría a aumentar en tolerancia y confianza en los otros.

“Yo creo que si es verdad [aprueba un joven], porque cuando uno está en un ambiente y con harta gente uno se relaciona mejor, no se distinguen de que clase son... no se diferencian las clases sociales [afirma una joven]” (Taller en Concepción. Establecimiento Científico Humanista Estrato Bajo).

“Estoy de acuerdo con la frase [señala un joven] porque un poco lo que se ha dicho, conocer a otras personas en este caso de otro nivel socioeconómico, ayuda a perder los prejuicios contra ellos, de arriba para abajo y de abajo para arriba. Conocerlos y saber que en realidad sí son buenos tipos, sí piensan, sí hacen lo mismo que uno, al final es romper los prejuicios y pensar que al final todos somos personas. Evidentemente ayuda, porque uno se va humanizando. Concuerdo con la frase [aprueba un segundo joven] (...)... si se relacionan, se conocen y son más tolerantes y obviamente van a tener más confianza, porque yo creo que la confianza se basa en conocer muy bien al otro y por eso creo que la frase está en lo correcto (...)... como que uno confía más en los otros [agrega una joven] y es más tolerante...” (Taller en Santiago. Establecimiento Científico Humanista Estrato Alto).

No obstante la aprobación mayoritaria (no existen voces de rechazo de la afirmación presentada), en algunos casos la frase es sólo aceptada en parte y no totalmente, dado que hay estudiantes que precisan, que lo que se logra es aumentar en tolerancia pero no necesariamente en confianza, ya que la confianza se debe ganar, es más bien el resultado de un proceso, no por el compartir con otros diferentes se logra de inmediato la confianza.

“Yo creo que sí [afirma una joven], porque si tenemos relación con todo tipo de personas, obviamente vamos a ser más tolerantes que cualquier persona... Yo no sabría decir lo mismo [precisa otra joven], es que la confianza se va generando, entonces no depende de si ...ah, yo conozco un pobre, entonces yo puedo confiar en él o no...tengo que conocerlo, y no porque sea de la misma

clase del otro, porque puede ser distinto, entonces no, depende de que si uno quiere establecer una amistad tiene que conocer a la persona y pueden ser dos ricos y uno es totalmente desconfiable y el otro es confiable, entonces no porque sean del mismo rango social pueden tener las opiniones iguales... El compartir con gente distinta no te hace ser más confiada que... No [reafirma su opinión la joven], porque uno tiene que aprender a conocer. ¿Pero te hace más tolerante?. Puede ser tolerante [responde la estudiante], pero no más confiada en las personas porque todos tenemos distintas opiniones (...) Las demás, ¿qué piensas? Igual [varias]”. (Taller en Valparaíso. Establecimiento Científico Humanista Estrato Medio)

Se reitera también lo mencionado sólo un poco más arriba, la opinión de que las clases sociales que son extremas no logran superar sus diferencias, lo que imposibilita aumentar la tolerancia entre ellas; por lo tanto la afirmación sólo sería cierta para las clases medias, que aprenden a ser tolerantes con la clase alta o baja, pero no con igual facilidad, en el caso de la relación entre la clase alta con la baja o viceversa.

En síntesis, según estos resultados sería cierto por lo tanto, que los estudiantes que poseen más experiencia de contacto con otros diversos a su nivel socioeconómico, serían personas con más confianza en los otros o a lo menos, con más posibilidad de conocer a otros diferentes, lo que les ayuda a avanzar en tolerancia y probablemente, luego en confianza, una vez ya conocidos.

Los datos obtenidos en este estudio de Baeza y otro (2014), son por lo demás concordantes con los resultados de muchas de las investigaciones antes citadas que hacen referencias a estas materias. A juicio de Treviño y otros (2011; p. 37), por ejemplo, la separación de grupos sociales que lleva a cabo el sistema educacional de Chile, genera “distancias que impiden la comprensión mutua (...). En términos sociales, la segregación escolar produce una distancia real y simbólica que impide la exposición de personas de distintos niveles socioeconómicos y genera distintas consecuencias para sus vidas (...), la segregación restringe las posibilidades de alcanzar el ideal democrático de construir una comunidad igualitaria y cohesionada (...). En suma, la segregación tiene consecuencias palpables en la vida de las personas y también efectos inmateriales que podrían socavar la

convivencia social y la construcción de una democracia sólida basada en principios de igualdad”.

La escuela, al no facilitar la disminución de las distancias, pierde su valor de ser un espacio de encuentro y de reconocimiento. A lo que se agrega lo que sostienen Carrasco y otros (2014, p. 10), de que “estudiantes expuestos a altos niveles de segregación tienen muy bajos resultados en indicadores de participación ciudadana”. Como señala Mizala (2012b, p. 1) a este respecto, “un fuerte grado de homogeneidad interna de los colegios en Chile es algo preocupante. En particular, esta realidad implica que los niños no aprenden a interactuar con otros niños provenientes de diferentes contextos sociales y culturales, lo que en sí mismo es malo para la democracia, más allá de lo que ocurra con los resultados escolares. Idealmente la escuela debería ser una instancia de aprendizaje con los demás y acerca de los demás, de forma de educar en el respeto de los derechos del otro, formando individuos que sepan asumir sus responsabilidades ciudadanas”.

Concordante con lo dicho, y a modo de síntesis, se puede afirmar con Briebe (2014, p. 10), que “la falta de conocimiento de primera persona respecto a las experiencias y modos de vida de personas social y culturalmente diversas puede limitar la capacidad futura de comprender, empatizar y comunicarse exitosamente con ellas en la adultez. Déficits en capital cultural y capital social entre distintas clases sociales dificultan a todos los participantes (y no sólo a los desaventajados) comunicarse efectivamente, establecer lazos de confianza e interactuar como iguales. Esto reduce y limita la capacidad de los niños de navegar en la complejidad social y cultural del mundo moderno. En otras palabras, un sistema educativo debiera preparar a todos sus alumnos para lidiar con la diferencia y para establecer lazos efectivos de relaciones y comunicación que crucen diferencias sociales y culturales. Un sistema escolar altamente segregado parece constituir, pues, un obstáculo para ello”.

C.- Algunas conclusiones

La distancia en los resultados escolares, según el colegio en que se estudia y la distancia entre las personas, que no permite conocer a otros diferentes; no son otra cosa,

que el resultado de un modelo social y económico aplicado en Chile, que coloca distancia entre los grupos socioeconómicos. Los segrega en espacios distintos y los hace parte de vidas que en lo cotidiano no interactúan entre ellos.

La distancia buscada por algunos como una forma de diferenciación social, sufrida por otros como una imposición que coloca barreras para la integración, lamentablemente dejada a su propio arbitrio, tiende a crecer -a aumentar las brechas- más que a disminuirlas.

La distancia en los resultados escolares, atenta contra el desarrollo pleno, aquel que busca, al igual que la buena educación, el desarrollo de todos los hombres y de todo el hombre (Cf. Carta Encíclica *Populorum Progressio*, N° 14). Cuando una nación no busca que avancen por igual todas las personas, tanto en sus beneficios sociales como en la calidad de la educación que reciben, puede ser que crezca económicamente, pero no necesariamente avanza en el camino del desarrollo auténtico.

Cuando un país no facilita el encuentro entre los miembros de una misma nación, sino que los segrega y los distancia, no permite construir el “nosotros” común que nace del conocimiento del otro y la construcción conjunta de la confianza entre ellos. La escuela no es solo el espacio de adquisición del “pegamento social” que trae consigo un currículum común, sino que también, es el espacio que permite tejer la trama de redes y encuentros de personas diferentes que habitan una misma sociedad, lo que educa en el ejercicio de la democracia.

Más de un modelo social ha colocado su centro en la libertad, mientras otros en la justicia; pero pocos han colocado igual empeño en la libertad y la justicia a un mismo tiempo. Mucho menos todavía, son aquellos, que junto a la libertad y la justicia, buscan la fraternidad (viejo lema de la Revolución Francesa). No hay libertad completa, ni hay justicia verdadera, distanciando a algunos y menos a muchos (como es en este caso), de la libertad para encontrarse con los otros diferentes y para acceder a la justicia, de una igual calidad en educación.

D.- Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación (2014): Informe Nacional Resultados Chile PISA 2012. Editado por Agencia de Calidad de la Educación, Santiago, Chile.
- Arzola, María Paz y Troncoso, Rodrigo (2013): Indicadores de Inclusión Socioeconómica del Sistema Escolar Chileno. Serie Informe Social 141. Libertad y Desarrollo. Santiago, Chile.
- Baeza, J. y otros (2014) Construcción y deconstrucción de la confianza en jóvenes chilenos: desafíos a la cohesión social y la democracia. Editorial UCSH, Santiago, Chile.
- Baeza, Jorge (2008): El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. Revista Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 2, Valdivia, Chile; pp. 193-206.
- Baeza, Jorge (2013) “Ellos” y “Nosotros”: la (des)confianza de los jóvenes en Chile. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Colombia 11 (1), Ed. CINDE, Manizales, Colombia; páginas 273 a 286.
- Bauman, Zygmunt (2008) Confianza y temor en la ciudad. Ed. Arcadia, Barcelona. España
- Bellei, Cristián (2013): El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. Revista Estudios Pedagógicos XXXIX, N° 1: Valdivia, Chile, pp. 325-345.
- Brieba, Daniel (2014): ¿Es la segregación escolar un problema de justicia?. En Segregación Escolar en Chile. Editado por Horizontal; Santiago, Chile; pp. 4 - 19. En: www.horizontalchile.cl
- Carrasco y otros (2014) Hacia un sistema escolar inclusivo: Cómo reducir la segregación escolar en Chile. Editado por Espacio Público. Informe de Políticas Públicas 03, Santiago, Chile.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2014): Panorama Social de América Latina. Editado por ONU-CEPAL, Santiago, Chile.
- Conferencia Episcopal de Chile, CECH (2012): Humanizar y compartir con equidad el desarrollo de Chile. Carta Pastoral del Comité Permanente de la CECH. En http://documentos.iglesia.cl/conf/doc_pdf.php?mod=documentos_sini&id=4192

- Conferencia Episcopal de Chile, CECH (2014): Orientaciones Pastorales 2014 – 2020. Una Iglesia que escucha, anuncia y sirve. En <http://www.iglesia.cl/especiales/oopp2014-2020/>
- Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, CRUCH, Informe de Admisión 2015. En http://sistemadeadmission.consejodirectores.cl/documentos/noticias/20141228/Prese ntacion_Conferencia_de_Prensa_28-12-14_Resultados_PSU_Admission_2015.pdf
- Flores, C. y Carrasco, A. (2013): (Des)igualdad de oportunidades para elegir escuela: Preferencias, libertad de elección y segregación escolar. Documentos de Referencia N° 2 de Espacio Público, Santiago, Chile. En: www.espaciopublico.cl
- García-Huidobro, Juan Eduardo (2007): Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 40, N° 1, Santiago, Chile; pp. 65-85
- García-Huidobro, Juan Eduardo y Bellei, Cristian (2003): Desigualdad educativa en Chile. Universidad Alberto Hurtado, Escuela de Educación, Santiago, Chile. En: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/Reduc/pdf/pdf/9272.pdf>
- Gubbins, Verónica (2013): La Experiencia Subjetiva del proceso de Elección de Establecimiento Educacional en Apoderados de Escuelas Municipales de la Región Metropolitana. Revista Estudios Pedagógicos XXXIX, N° 2, Valdivia, Chile; pp. 165-177
- Hernández, Macarena y Raczynski, Dagmar (2010). Cómo eligen escuela las familias chilenas de estratos medios y bajos? Información, representaciones sociales y segregación. Editado por asesorías para el Desarrollo. En: http://www.ciie2010.cl/docs/doc/sesiones/211_DRaczynski_Eleccion_de_escuela_informacion.pdf
- Hernando A. y Niklitschek, K. (2014): Segregación escolar, financiamiento compartido y el sector educacional chileno. En Segregación Escolar en Chile. Editado por Horizontal; Santiago, Chile; pp. 20 - 33. En: www.horizontalchile.cl
- LAPOP (2010) Cultura política de la democracia, 2010 *Consolidación democrática en las Américas en tiempos difíciles: Informe sobre las Américas*. Editado por: Seligson, Mitchell A. y Smith, Amy Erica del Proyecto de Opinión Pública de América Latina. En: <http://www.vanderbilt.edu/lapop/>

- Latinobarómetro (2010): Informe 2010. Diciembre, Santiago, Chile. Banco de datos en línea: www.latinobarometro.org
- MINEDUC (2012): Medidas de segregación escolar: discusión para el caso chileno. Serie Evidencias, Ministerio de Educación de Chile, Año 1, N° 12, Santiago, Chile.
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile (2014): Encuesta Casen 2013. Una Medición de la Pobreza Moderna y Transparente para Chile. En <http://www.gob.cl/wp-content/uploads/2015/01/CASEN-2013.pdf>
- Mizala, A. y Torche, F. (2012a): Bringing the school back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development* v32 n1 p132-144 Jan 2012.
- Mizala, Alejandra (2012b): Estratificación de la educación en Chile. En: <http://www.uchile.cl/noticias/86113/alejandra-mizala-estratificacion-de-la-educacion-en-chile>
- Montt, P., Elacqua, G., Gonzalez, P., Pacheco, P. y Razynski, D. (2006): Hacia un sistema escolar descentralizado, sólido y fuerte. Editado por MINEDUC, Serie Bicentenario. Santiago, Chile.
- OECD (2014a): Education at a Glance 2014: OECD Indicators. OECD Publishing. En: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>
- OECD (2014b): Chile – Country Note – Education at a Glance 2014: OECD Indicators. En <http://www.oecd.org/edu/Chile-EAG2014-Country-Note.pdf>
- Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (2012): Desarrollo Humano en Chile. Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo. Editado por PNUD, Santiago, Chile.
- Puga, Ismael (2011): Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social?. *Revista Estudios Pedagógicos XXXVII*, N° 2; Valdivia, Chile, pp. 213-232.
- Rojas, María Teresa y Falabella, Alejandra (2013): Estrategias educativas de las clases medias: opciones y dilemas. En Azun Candina (Editora): *La frágil clase media. Estudios sobre grupos medios en Chile contemporáneo*. Editado por Programa

- UREDES, Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Chile. Impreso por Editorial LOM. Santiago, Chile; pp 27 – 36.
- Rorty, R. :(1995) Pragmatismo y política. Ed. Paidós, Barcelona, España.
- Stake, R. E. (2007): Investigación con estudio de caso. Ed. Morata, Madrid, España.
- Treviño, E., Valenzuela, J.P. y Villalobos, C. (2014): ¿Se agrupa o segrega al interior de los establecimientos escolares chilenos?. Documento de trabajo N° 11; Universidad de Chile, Centro de Investigación Avanzada en Educación CIAE Santiago, Chile.
- Treviño, E.; Salazar, F. y Donoso, F. (2011): ¿Segregar o incluir?: esa no debería ser una pregunta en educación. Revista Docencia N° 45, Santiago, Chile.
- Valenzuela, E. y Cousiño, C. (2000): Sociabilidad y asociatividad. Un ensayo de sociología comparada. Eduardo Valenzuela y. CEP, Estudios Públicos: N° 77.
- Valenzuela, Juan Pablo (2008): Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Financiamiento Compartido. Informe Final Proyecto FONIDE N°: 211 – 2006, Santiago, Chile.

