



**Centro UC**  
**CLAPES UC**  
Centro Latinoamericano de  
Políticas Económicas y Sociales

# Selección, diversidad y libertad de enseñanza

Arturo Fontaine  
Universidad Diego Portales y Universidad de Chile

Sergio Urzúa  
University of Maryland y CLAPES-UC

Documento de Trabajo N°10

Noviembre, 2014

[www.clapesuc.cl](http://www.clapesuc.cl)

# Selección, diversidad y libertad de enseñanza<sup>1</sup>

Arturo Fontaine

Sergio Urzúa

Noviembre 7, 2014

## Resumen

Establecimientos educacionales financiados con fondos públicos no deben discriminar, pero un proceso de selección bien diseñado no necesariamente constituye discriminación en el sentido negativo. Por el contrario, puede permitir identificar, tratar y aliviar desigualdades que emergen tempranamente. Del mismo modo, puede permitir un pleno desarrollo de estudiantes con determinadas preferencias y habilidades académicas. Métodos de selección no discriminatorios, como se acredita, existen en la mayor parte de los países con los sistemas educacionales más exitosos del mundo, según PISA, y tanto entre colegios como adentro del mismo colegio. Es posible combinar selección e inclusión y se sugieren medidas al respecto. El texto examina las objeciones más comunes a la selección, tales como, el perjuicio a los alumnos de menor rendimiento, la segregación, la educación como bien posicional, el efecto par, la inmadurez de los alumnos, y la cohesión social. Por otra parte, argumentamos que el término de la selección afecta la libertad de enseñanza. Se entrelazan aquí, por una parte, la libertad de los padres para escoger un colegio con la libertad de los colegios para seleccionar a sus alumnos. Son, en el fondo, dos caras de la misma moneda. En este contexto, examinamos la crisis de la educación pública, asociando la caída en su demanda con las conductas de riesgo de sus estudiantes. Las cifras le dan la razón a las familias. Sin revertirlas la educación pública seguirá desapareciendo. Finalmente, se comenta críticamente los aspectos que dicen relación con las nuevas normas sobre admisión y expulsión de alumnos y las referidas a la creación de colegios que plantea el Proyecto de Ley que regula la selección, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos que reciben aportes del Estado, aprobado por la Cámara de Diputado el 21 de octubre del presente año.

## 1. Introducción

Lo principal es que la educación sea para todos y de un nivel suficiente; que sea un camino para que todos los alumnos desplieguen sus propias potencialidades. Sin embargo, los alumnos difieren en sus habilidades, capacidades, intereses y preferencias; y por lo tanto, un sistema que brinde igualdad de oportunidades debe fundarse sobre dichas diferencias. Una educación de calidad no implica una educación homogénea, sino que todo lo contrario.

Este artículo pone el contexto el debate que ha cubierto la agenda pública durante los últimos años en materia educacional. Nuestra intención no es la de defender el sistema existente, que, sin duda, requiere reformas profundas, pero tampoco consideramos conveniente desmantelarlo y partir de cero. Analizamos críticamente los fundamentos de las propuestas hoy impulsadas, particularmente el Proyecto de Ley que termina con la selección.

---

<sup>1</sup> Este documento se basa en las presentaciones de Arturo Fontaine y Sergio Urzúa en el Seminario “¿Existe espacio para liceos de excelencia en la reforma educacional?” de Clapes-UC (Octubre del 2014). Agradecemos la colaboración de Silvia Leiva en el desarrollo de este documento, los comentarios de Ricardo Espinoza y la ayuda de Macarena Kutscher.

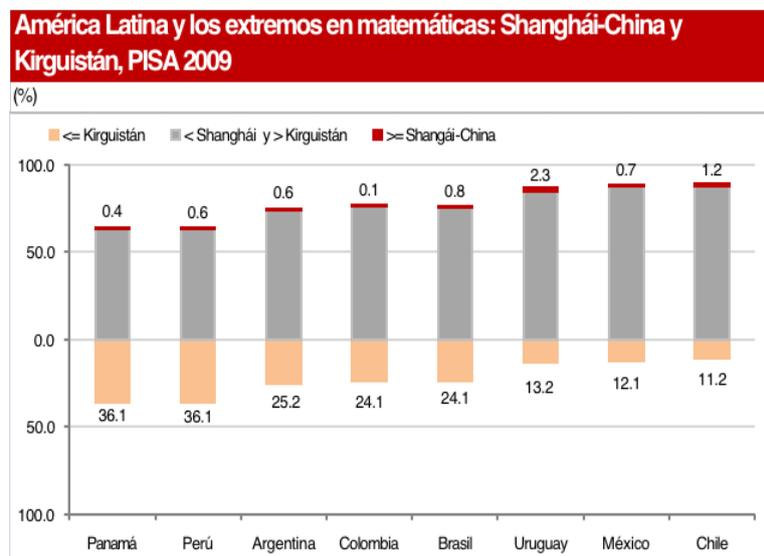
La sección 2 presenta nuestra defensa del concepto de la selección. La sección 3 describe la realidad de nuestro país documentando su gran heterogeneidad y la necesidad de centrar los esfuerzos en la desigualdad temprana de los niños. La sección 4 se refiere a la selección académica y a las normas con las que el Proyecto de ley prohíbe la selección. La sección 5 que sigue aborda las objeciones más comunes a la selección. En la sección 6 comentaremos la experiencia comparada y en la sección 7 el tema de la selección y la libertad de enseñanza. La sección 8 aborda la crisis de demanda de la educación pública y las conductas de riesgo. La sección 9 concluye.

## 2. En defensa de la selección

“En todas partes de la sociedad debiera haber aproximadamente las mismas perspectivas de cultura y logro para aquellos con motivación y talento similar”, escribe Rawls. (Rawls, 1971, p.44) La desigualdad es legítima, según Rawls, si beneficia a todos o, al menos, a los más desfavorecidos. Llevado al campo de la educación esto significa que el alto rendimiento de los mejores es legítimo si beneficia a los más desfavorecidos.

Este objetivo en Chile está muy lejos de cumplirse. La figura 1 ilustra los desafíos que enfrenta el país, particularmente a la luz de su atraso respecto de los líderes mundiales en las pruebas PISA. Tenemos un 11.2% de alumnos que tienen un nivel equivalente al promedio de Kirguistán, el último país medido en la PISA, y sólo un 1.2% de los alumnos en el promedio que tiene Shanghái China (Pisa, 2009). Los resultados son similares al analizar PISA 2012. En este caso, un 51,5% de nuestros alumnos de 15 años tienen un nivel muy bajo (1 y 2) de matemáticas según el examen. Chile está algo mejor que cualquier otro país de Latinoamérica, pero su situación educacional ciertamente no es buena.

Figura 1. Posición relativa de los países de América Latina en PISA



Fuente: Bassi et. al. (2012)

En Chile hay una fuerte correlación entre resultados académicos y el estrato socioeconómico de la familia. Éste, a su vez, se vincula en gran medida el nivel cultural de la familia. Según la prueba PISA la relación entre rendimiento en matemáticas y estrato socio-económico (medida como el porcentaje de la varianza explicada en el rendimiento en matemáticas) en los países de la OCDE alcanza a un 14.8%. En Chile el porcentaje es muchísimo más alto: 23,1%. Esto indica una excesiva dependencia del

rendimiento académico respecto del nivel socioeconómico y cultural de las familias. En Finlandia es un 9,4; en Singapur, un 14,4; en España un 15,8; en Portugal un 19,6; en Francia, un 22,5, y en Uruguay, un 22,8 %, por señalar algunos países.

Con todo, en Uruguay y en Francia la situación es muy próxima a la de Chile. Esto sugiere que esta fuerte dependencia de los resultados académicos respecto del estrato socioeconómico también puede darse en sistemas educacionales estatales y gratuitos, como son el francés y el uruguayo.

Es claro que este gravísimo problema requiere ser abordado con urgencia. La pregunta es cómo. Si el sistema educacional no existiera, la educación de la población reflejaría exactamente, como un espejo, la de los hogares. Estos datos de las pruebas PISA revelan hasta cierto punto que el sistema educacional chileno es poco efectivo y, por lo tanto, requiere cambios profundos.

Nuestra preocupación por este tema y por la libertad de enseñanza nos llevan a la cuestión de la selección. Creemos que la selección entre colegios y adentro del colegio puede contribuir decisivamente a mejorar la calidad de la enseñanza y, por lo tanto, a debilitar el vínculo entre el rendimiento académico de un alumno y el estrato socioeconómico de su hogar.

Ya lo anticipamos: los niños y jóvenes son diferentes. Creemos que para que todos logren conocimientos básicos y se acerquen a su potencial es conveniente contar con mecanismos que permitan a los profesores adecuar la enseñanza mediante procedimientos de selección que ayuden a focalizar los esfuerzos. Niños y jóvenes que tienen talentos, hábitos, motivaciones, cultura familiar, atributos personales e inclinaciones diversas requieren que la enseñanza se adapte a esas realidades. Hay niños a los que puede convenir más un cierto tipo de pedagogía, y a otros, tal vez, no. Y están, por cierto, las convicciones y formas de vida de los padres. Algunos prefieren la pedagogía de Montessori, por ejemplo, y otros, no. Y hay padres que prefieren educar a sus hijos con familias de la misma religión o con visiones de mundo similares, y otros no. La uniformidad no se aviene bien con la diversidad. “La tarea de la educación no es enseñar asignaturas: es enseñar estudiantes”. (Robinson, 2011, p. 267).

Dado lo anterior, es que la selección, cuidadosamente hecha, es un método que puede contribuir a modelar la enseñanza en función de las características propias de los diferentes alumnos. Ya Aristóteles distinguía entre la inteligencia especulativa o teórica –la que se ejercita en las matemáticas o la astrofísica, por ejemplo– de la inteligencia práctica, la frónesis, que se manifiesta en la capacidad para tomar buenas decisiones en el aquí y ahora de la vida. Howard Gardner catalogó al menos siete tipos diversos de inteligencia. (Gardner, 2006, 2011). Las pruebas de IQ miden sólo un tipo de inteligencia. Crear una obra de teatro o una empresa requieren otro tipo de inteligencia. Hay inteligencia en un deportista muy destacado como la hay en un político o en un actor de talento. Y son inteligencias diversas.

La intuición es que “dividir a los estudiantes en grupos más homogéneos permite a los profesores dirigir su foco a un rango más limitado de estudiantes y satisfacer las necesidades de esa clase específica de manera más eficiente”. (Courtney A. Collins y Li Gan, 2013) A la inversa, ante “un grupo heterogéneo los profesores estarán obligados a pasar a la vez materia simple y avanzada, dedicando tiempo a cada una, lo que dañará a todos los estudiantes”. (Duflo et. al., 2009).

Selección, entonces, para la diversidad. Y no sólo para los mejores sino para atender a las necesidades de todos y, en primerísimo lugar, las de los más débiles en habilidades, conocimientos y hábitos.

La práctica de la selección es una cuestión disputada. Hay una muy vasta literatura, en distintas ramas de las ciencias sociales, que la critica (Ray, 1970; Hanuschek y Woerman, 2006; Rosenbaum, 1976), siendo *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* de Jeanie Oakes probablemente la referencia obligada al respecto. Para los Estados Unidos, por ejemplo, Carol Burris sintetiza la postura de los que se oponen a la selección en el país del norte planteando que “a pesar de toda la evidencia de estratificación racial y socioeconómica que la selección (tracking) perpetúa, prácticas de selección inequitativas y de resultados deprimidos para todos salvo para los más aventajados, la selección continúa”. (Burris, 2014, p.912) La pregunta, claro, es ¿por qué?

Por otra parte, Loveless (1999) discute la evidencia de las políticas de no selección implementadas en Massachusetts y California, prestando particular atención a la fuerte oposición de los establecimientos educacionales que se opusieron a los cambios. Kulik (1992) y Duflo et al (2009) son otros ejemplos de estudios que se inclinan a favor de la selección.

**Discriminación versus selección.** Hay que distinguir, desde luego, entre selección y discriminación. La selección establece requisitos o condiciones necesarias para el logro de los objetivos del proyecto educacional en cuestión. Un colegio no debe considerar en su admisión ni implementar adentro del colegio secciones o clases que tengan como criterio diferenciador la raza o la clase social, por ejemplo. En cambio, la selección por mérito artístico o científico no es un criterio discriminatorio. Lo primero atenta contra la dignidad de la personas; no lo segundo, pues no constituye ofensa a la igual dignidad de las personas el carecer de las aptitudes que requiere tocar el violín o sobresalir en las ciencias o en el fútbol. Esto vale tanto para colegios particulares como públicos. “Un colegio secundario con un destacado programa en las bellas artes, pero no en las ciencias y otro que brille en las ciencias, pero no en las bellas artes pueden ser igualmente colegios públicos, en mi sentido del término, a pesar de que ninguno de ellos matricule a todos los alumnos indistintamente sino que consideren sus aptitudes artísticas o científicas.” (Callan, 2010, p. 238)

No estamos proponiendo que la selección sea obligatoria; sólo que no se la prohíba. No es una práctica respecto de la cual sea necesario que el Estado adopte una política única y obligatoria. Los exámenes y /o certificados de notas, ya sea para los efectos de la admisión o de la organización del alumnado adentro de un colegio en función del talento, conocimientos y motivación deben estar permitidos. En ciertas materias, como la música la selección deberá ser muy temprana. En otras no resulta necesario y puede hacerse más tarde. Nos parece preferible permitir la selección de distintos tipos y con distintos objetivos, y conveniente monitorear sus resultados. La selección es un mero instrumento para facilitar el aprendizaje. En tal sentido, es importante que la selección no establezca estamentos que queden definidos e inamovibles. Los niños y jóvenes cambian de intereses, de motivaciones, de rendimiento. Los grupos seleccionados deben ser porosos y fluidos. Un niño seleccionado en una clase de nivelación, lograda ciertas destrezas, debe poder salir de ella y subir al nivel medio. Un alumno seleccionado en una clase de nivel alto de matemáticas debe poder bajar al nivel medio si no rinde; y a la inversa, debe ser posible que un alumno de nivel medio que destaque llegue al grupo alto.

Como veremos, en la experiencia comparada, hay mucha evidencia de selección entre colegios (es decir, en el proceso de admisión) y adentro de los mismos. En este último caso, el colegio matricula alumnos de habilidades dispares, pero en algunas o en todas las asignaturas el curso se divide en distintos niveles, por ejemplo, nivel alto, medio y mínimo de matemáticas o de inglés. Los alumnos están en el mismo colegio, pero toman cursos diferentes en los que se trabajan materiales diferentes y tienen exigencias diferentes. Son seleccionados para ellos según sus habilidades, inclinaciones y conocimientos.

En rigor, los mismos argumentos que se esgrimen en contra de la selección entre colegios, son los que se han planteado en la literatura para la selección al interior del colegio. Porque la selección dentro del colegio implica que dos alumnos, aunque estudien formalmente en la misma institución, tienen planes de estudio diferenciados y, en definitiva, reciben una educación distinta según sus talentos y preferencias. Es decir, de hecho, están en colegios diversos. Si se prohíbe a los colegios seleccionar académicamente a sus alumnos al momento de la admisión en rigor debiera prohibirse, asimismo, que el colegio filtre académicamente a los alumnos una vez que son admitidos.

Por ejemplo, si se objeta la selección porque su consecuencia colateral puede ser segregar a los alumnos por nivel socioeconómico, lo mismo puede ocurrir al interior de un colegio en el que haya estudiantes de diversos estratos socioeconómicos. En tal caso, el colegio será formalmente "inclusivo", pero los alumnos estarán segregados en su interior. Si se objeta la selección en la admisión invocando el efecto par, es decir, la influencia académica positiva de los mejores alumnos sobre los demás, lo mismo ocurre si los alumnos más talentosos estudian en el mismo colegio, pero en clases especiales, separados de los demás. Si se objeta la admisión selectiva porque se valora la cohesión social y se estima que los colegios que seleccionan corroen la unidad y cohesión al apartar a los más dotados, pues lo mismo sucede si se los aparta dentro del mismo liceo. Y así con las demás objeciones.

Por lo tanto, no parece coherente prohibir la existencia de colegios que admitan alumnos seleccionados académicamente y, a la vez, permitir la división de todas o algunas asignaturas del colegio según una selección académica. Sin embargo, el Proyecto de Ley que regula la selección, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos que reciben aportes del Estado, aprobado por la Cámara de Diputados el 21 de octubre del presente año, Oficio No 11.545, (en adelante el "Proyecto de Ley") sólo prohíbe expresamente que el colegio seleccione al momento de la admisión y, en la práctica, como veremos, que expulse por razones académicas. La prohibición de expulsar por razones académicas es coherente con la prohibición de seleccionar al momento de la admisión. Pero no queda prohibido "descremar" a los mejores del colegio y darles una formación de mayor nivel y exigencia. La selección que se quiere evitar entre colegios se permite al interior del colegio.

El desafío es cómo enseñar a alumnos con habilidades, conocimientos e intereses diversos. ¿Es mejor priorizar la igualdad y la uniformidad de la enseñanza mezclando alumnos de diferentes talentos e inclinaciones en la misma clase? Es evidente que la prohibición de seleccionar alumnos y alumnas, si se la toma en serio, lleva a enseñar a alumnos y alumnas de diversas habilidades, conocimientos y motivaciones mezclándolos en la misma clase.

¿Conviene seleccionar y dividir el curso en grupos al interior de la misma sala de clases? ¿O seleccionar para establecer niveles en ciertas o todas las asignaturas? ¿Es bueno establecer en la asignatura de inglés, por ejemplo, un nivel alto, otro medio y otro de nivel mínimo? ¿Es adecuado seleccionar alumnos al momento de la admisión a ciertos colegios? Todas estas son, para los efectos de este estudio, variantes de la selección. Se discute, asimismo, por quienes defienden la selección a qué edad corresponde hacerla.

Con todo, ¿no implica la selección un enfoque *laissez-faire* o de competencia tipo darwinismo social? Esta pregunta se contesta mejor examinando con algún detalle lo que motiva la selección y las objeciones contra ella, lo que haremos más adelante. Por ahora, baste con afirmar rotundamente que no es así. Muy por el contrario, creemos que la selección permite aproximarse más que la no selección al principio que Rawls plantea como un modo de expresión de la fraternidad: "no querer tener ventajas más grandes a menos que ello vaya en beneficio de los menos favorecidos" (Rawls, p.115,

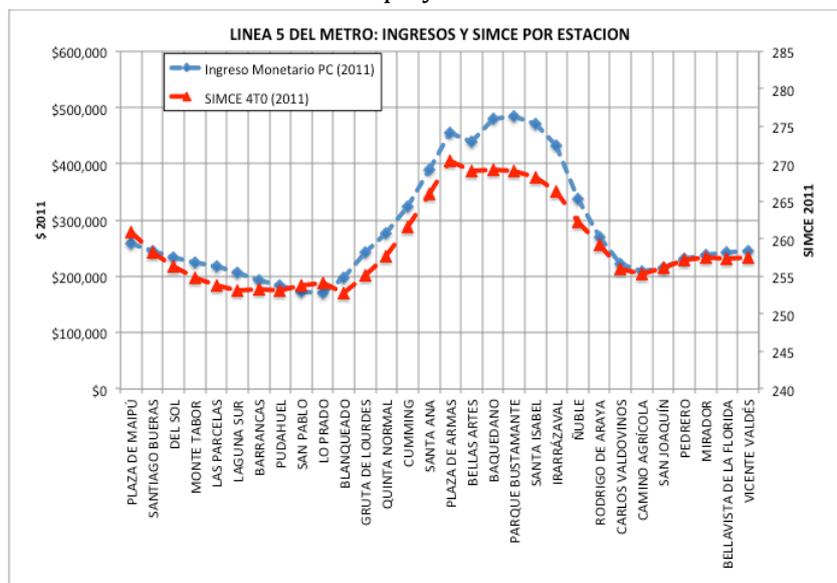
1971). T.H. Marshall, célebre por su defensa de los derechos sociales como derivados de la ciudadanía, escribió: “El derecho a la educación es un derecho social de ciudadanía, porque el objetivo de la educación durante la niñez es formar al adulto futuro... Esencialmente, es el igual derecho a desplegar y desarrollar diferencias o desigualdades; el igual derecho a ser reconocido como desigual....La igualdad de oportunidades se ofrece a todos los niños al ingresar a la educación primaria, pero a una edad temprana habitualmente se los divide en tres –los mejores, los del medio y los rezagados–....Alrededor de los once años son examinados de nuevo....No hay razón para deplorar esto, pero debiéramos estar conscientes de sus consecuencias”. (T.H. Marshall, 1950, p.16 y 38-39)

### 3. Diversidad y políticas públicas

**Segregación y heterogeneidad.** Es esperable que en una población diversa y segregada geográficamente, como ocurre en las grandes ciudades de Chile, los resultados educacionales de los establecimientos educacionales sean un reflejo de dicha diversidad. Por eso, las brechas entre colegios en, por ejemplo, los puntajes en las pruebas SIMCE no pueden ser interpretadas como simplemente el reflejo de las diferencias en la calidad de la educación. La familia importa y su capital cultural determina el rendimiento académico de sus hijos. Por cierto, esta es una realidad que no afecta solo a Chile, pero nuestro país no ha sabido hacerse cargo del problema. La gran segregación que caracteriza al sistema educativo nacional y el resultado del desencanto de las familias por la educación pública, ha ofrecido una oportunidad de oro al Estado para intervenir y mejorar los resultados de los estudiantes y colegios con peores resultados educativos. El Estado sabe donde viven y el colegio al que asisten, pero aun así ha dejado pasar la ocasión.

La asociación entre los niveles socio-económicos de las familias y los resultados académicos de sus hijos puede ser documentada utilizando complejos métodos estadísticos. Pero en este caso un gráfico vale más que mil palabras. La Figura 2 analiza la correlación entre los puntajes promedio de los colegios en SIMCE (cuarto básico) y los ingresos (per cápita) de las familias en las vecindades de distintas estaciones en los trayectos de la red de metro de Santiago. La casi milimétrica asociación es evidente.

Figura 2. Puntajes SIMCE e ingreso per cápita en las vecindades del trayecto \entre las estaciones Plaza de Maipú y Vicente Valdés.



Fuente: Echenique y Urzua (2012).

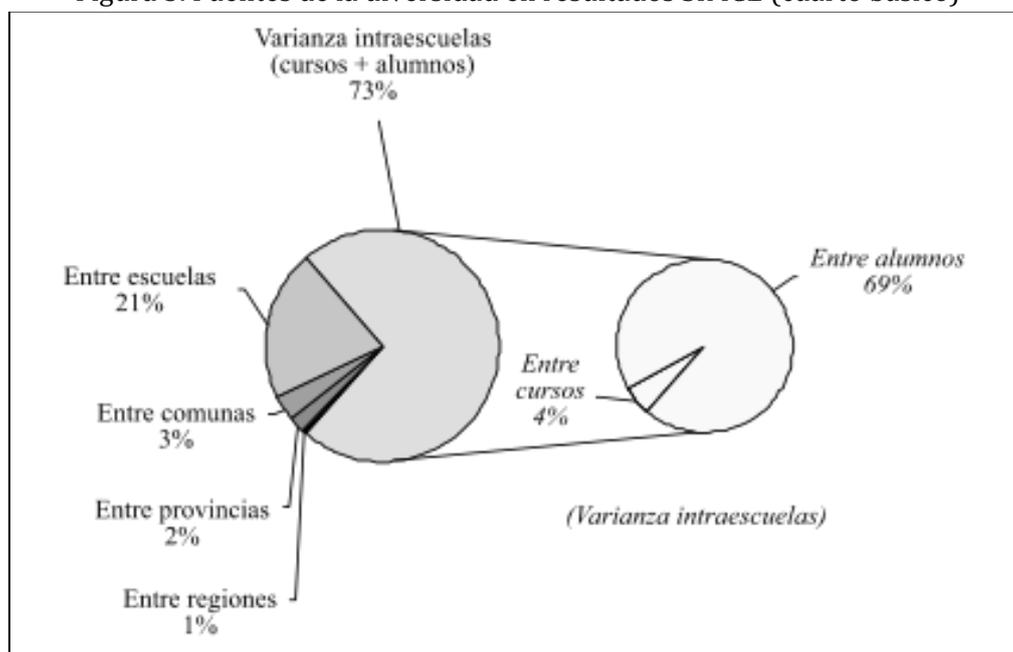
Desde el punto de vista de las políticas públicas, la figura 2 demuestra uno de los más importantes desafíos: ¿Cómo ofrecer una educación que permita que aquellos que tempranamente evidencia desventajas puedan ser identificados, intervenidos y compensados en materias educativas? Paradójicamente la respuesta no pasa por seleccionar menos, sino que probablemente más y mejor.

**Diferencias entre versus dentro de colegios.** Dada esta compleja realidad, ¿tiene importancia la selección académica desde el punto de vista de la enseñanza? Según el informe PISA “de todos los indicadores considerados, según los directivos de los colegios, tener que enseñar en la misma clase a alumnos de habilidades heterogéneas es lo que más obstaculiza el aprendizaje”. (PISA Results 2012, Vol.IV, p. 177) Y según ese mismo estudio PISA más del 70% de los estudiantes chilenos está en clases en las que, según los directivos de los colegios, “la heterogeneidad de las habilidades de los alumnos” perjudica el aprendizaje. (PISA Results 2012, vol.IV, p.178) Hay sólo nueve países de los que rinden la PISA donde hay más alumnos en situación similar, es decir, donde hay menos selección. Y, a juicio de nuestros profesores, los cursos que mezclan alumnos de habilidades e inclinaciones diversos son un problema real que dificulta la enseñanza.

Este estudio considera que este dato –la falta de selección como problema que obstruye el aprendizaje– es muy importante y se desarrolla a partir de él. Refleja, a nuestro parecer, una opinión fundada del profesorado chileno que debe ser tomada en serio. Si queremos mejorar la enseñanza hay que incorporar y darle prioridad a la visión de los profesores que son los que tienen la experiencia de primera mano.

Una visión complementaria la ofrece Ramírez (2007). La autora también analiza la heterogeneidad en los resultados de los puntajes en las pruebas SIMCE de cuarto básico, pero brindando atención a si ésta se origina dentro o entre las escuelas. La figura 3 resume sus resultados estimados con los datos SIMCE cuarto básico 1999.

Figura 3. Fuentes de la diversidad en resultados SIMCE (cuarto básico)



Fuente: Ramírez (2007)

La diversidad (varianza) en los resultados educativos de los estudiantes de cuarto básico no se explica por la región, provincia o comuna en que viven (en total éstas explican solamente un 5% del total de la varianza). Las diferencias entre escuelas tampoco es el factor más relevante (21% de la varianza se explica por ellas). Es la diversidad dentro de los establecimientos y, en particular, entre alumnos dentro de la misma sala de clase lo que explica casi el 70% de la variabilidad de los resultados SIMCE. Esto explica que la autora plantee que en Chile un curso típico cubre sobre tres desviaciones estándares de la distribución nacional de puntajes, que sea usual que dentro de un mismo curso haya desde alumnos que no alcanzan el nivel de desempeño básico de matemáticas hasta alumnos que alcanzan el nivel alto. Esto tiene profundas implicancias sobre qué se entiende como escuela efectiva. Volveremos sobre este punto más adelante.

Entonces, la evidencia no solamente demuestra la existencia de significativas diferencias entre colegios que parecen ser un espejo de las características socio-económicas de los hogares, sino que incluso dentro de la sala de clase en donde se supone que existe una mayor homogeneidad.

Pero, ¿habrá cambiado la situación desde 1999 a la fecha? En principio, los significativos cambios que ha experimentado la oferta educacional desde finales de la década de los 90, que incluyen una estampida de estudiantes desde el sector público al particular subvencionado, podría haber modificado los resultados descritos por M.J. Ramírez. Para evaluar esta posibilidad, replicamos su metodología pero en los cuartos básico del 2013. La Tabla 1 compara los resultados originales con los datos de SIMCE 1999 con los de SIMCE 2013.

Tabla 1. Estructura de la varianza de puntajes SIMCE matemática

Fuente de heterogeneidad	Proporción de la Varianza Ajustada por grupo	
	1999	2013
Entre regiones (1)	0.005	0.005
Entre provincias (2)	0.02	0.01
Entre comunas (3)	0.03	0.04
Entre escuelas (4)	0.21	0.23
Entre cursos (5)	0.04	0.02
Intra escuelas alumnos (6)	0.73	0.72
<i>Entre alumnos</i>	<i>0.69</i>	<i>0.70</i>
<i>Entre cursos</i>	<i>0.04</i>	<i>0.02</i>
Total: (1)+...+(6)	1	1

Fuente: Ramírez (2007) y cálculos propios en base a SIMCE 2013.

Entonces, la evidencia no solamente demuestra la existencia de significativas diferencias entre colegios que parecen ser un espejo de las características socio-económicas de los hogares, sino que también dentro de la sala de clase de colegios bastante homogéneos desde el punto de vista socioeconómico. Dicha realidad además se ha mantenido inalterada durante casi dos décadas.

Es interesante notar que esta evidencia sustenta, por lo tanto, el diagnóstico de los profesores, que recoge la OCDE a través de sus estudios PISA. La cuestión, de acuerdo a los docentes entrevistados en el contexto de las pruebas PISA, pasa a ser cómo conviene adecuar la enseñanza ante el hecho de

cursos heterogéneos desde el punto de vista de su rendimiento académico. En Chile hay muchos niños pobres que se ubican del lado de los mejores puntajes de la distribución de desempeños. De igual forma, niños de los estratos más acomodados muestran resultados bastante precarios. Esto no quiere decir que las características de las familias no importen, pero sí nos sugiere que existe mucha más heterogeneidad de lo que se cree. Gran parte del problema se produce por lo que ocurre dentro de las escuelas y no fuera de ellas. Una vez sentado en la sala de clase, el ingreso del hogar o la educación de los padres no necesariamente explican el rendimiento escolar (Ramírez, 2007).

Todo esto indica que hacerse cargo de la heterogeneidad existente obliga a modelar la enseñanza en función de las necesidades, conocimientos y motivaciones concretas de alumnos diversos. Parece conveniente, entonces, abordar el tema de la selección de un modo razonable, realista y sin prejuicios, siempre y cuando no sea una manera de disimular una discriminación arbitraria o injusta. Una reforma educacional que quiera mejorar la calidad de la enseñanza, a nuestro juicio, debe considerar la selección en sus distintas variantes como un modo de aproximarse a una enseñanza personalizada. Como afirman Barr y Dreeben la selección tiene dos objetivos: primero, abordar la heterogeneidad de los estudiantes y, segundo, individualizar la instrucción. Pero, en verdad, ambos objetivos son “nombres diferentes para la misma cosa.” (Barr y Dreeben, 1983, 161)

**Selección temprana.** Los niños se diferencian muy rápido en sus habilidades, lo que influye poderosamente en sus perspectivas futuras. Las diferencias que nos preocupan en este trabajo son las que no se deben ni a la herencia genética ni al esfuerzo individual sino que al entorno. ¿Cuán temprano es posible identificar estas diferencias? La Tabla 2 compara resultados en distintas pruebas de desarrollo cognitivo y socio-emocional de menores residiendo en una de las comunas más pobres de Santiago respecto de las más ricas, de madres menos y más educadas. Los resultados demuestran que las brechas emergen tempranamente, incluso antes de que los niños interactúen con el sistema escolar.

Tabla 2. Brecha y diversidad temprana: Impacto del velo de la ignorancia

Instrumento	Educación Madre	Comunas	
		La Pintana	La Condes, La Reina, Lo Barnechea, Vitacura
TADI <small>Test de aprendizaje de desarrollo infantil</small>	<12	53.01	55.11
	>=12	54.69	56.29
TVIP <small>Test de vocabulario receptivo</small>	<12	99.4	107.48
	>=12	103.49	111.22
BATELLE <small>Mide atributos sociales de adaptación, y habilidades motoras, de comunicación y cognitivas.</small>	<12	55.46	56.71
	>=12	55.45	57.10
CBCL2 <small>Agrupasíndromes de ansiedad, depresión, problemas atencionales y conductas agresivas.</small>	<12	57.21	53.72
	>=12	56.88	54.39

Fuente: Preparación de los autores en base a Encuesta Longitudinal de Primera Infancia (ELPI).

La tabla muestra cuán velozmente se producen divergencias entre menores de 83 meses en función del ambiente cultural en el que se desenvuelven. Adicionalmente, si bien Chile ha realizado importantes avances en materia de nutrición infantil, deficiencias en este ámbito también pueden contribuir a las divergencias. Pero cualquiera sea el caso, lo cierto es que estas ventajas iniciales resultarán virtualmente imposibles de remontar. Y son consecuencias de la vida familiar que le tocó a

ese niño o niña. Por ejemplo, el temprano desarrollo del lenguaje es un factor determinante. Igualar las oportunidades requiere, hasta donde sea posible, hacerse cargo de esta realidad.

Sorprende que la ciencia moderna valide las convicciones de Platón, quien propuso una solución radical: abolir la familia. En efecto, Platón plantea en *La República* una sociedad estrictamente meritocrática. Propone para ello que los niños recién nacidos sean separados de las madres y criados por ayas, y, posteriormente, educados en común. La idea es que los padres y madres no sepan nunca quiénes son sus hijos y traten a todos los niños y jóvenes nacidos al tiempo correspondiente, como un posible hijo. “Ni el padre conocerá a su hijo ni el hijo a su padre”, escribe Platón. (*La República*, Libro V, 458, d1) Al no saber jamás los padres quiénes son sus hijos ni los hijos quienes son sus padres la sociedad sería como una gran familia. Se crearía así una sociedad cohesionada por fuertes lazos afectivos. Habría personas especializadas a cargo de la crianza y educación de los niños y jóvenes. La mujeres no estarían limitadas por las labores de la crianza y podrían ser educadas igual que los hombres, incluso para la guerra. De este modo, “la mujer tiene acceso a todas las labores”, dice Platón, (*La República*, Libro V 455, e) lo cual permite una igualdad en el campo del trabajo. No hay labores “femeninas” ni responsabilidades domésticas propias de la mujer. No habría modo, entonces, de traspasar ventajas hereditarias a los hijos, puesto que nunca habrían vivido en familia, sino que en internados. Sólo así podemos estar ciertos de que los méritos son personales y no se deben al entorno. Sólo así las recompensas a los mejores serán plenamente legítimas y justas.

Esta utopía de Platón sigue siendo la formulación más radical jamás planteada para lograr plenamente lo que hoy llamamos igualdad de oportunidades. Que nunca haya sido puesta en práctica y que no tenga muchos defensores sugiere que los seres humanos no estamos dispuestos a sacrificar la familia al ideal de una perfecta igualdad de oportunidades que legitime la meritocracia. En otras palabras, hay una pluralidad de bienes –la familia, la igualdad de oportunidades, en este caso– y si chocan damos prioridad a la familia. Pero es importante tener presente que al hacerlo, estamos tolerando una cierta desigualdad de oportunidades. La podremos mitigar hasta cierto punto, pero no erradicar.

Rawls es consciente de esta limitación cuando afirma que el principio de “justa igualdad de oportunidades sólo puede ser llevado a cabo imperfectamente, al menos mientras exista la institución de la familia. El grado en que se desarrollan las capacidades naturales y logran fructificar es afectado por todo tipo de condiciones sociales y actitudes de clase. Incluso la voluntad de hacer un esfuerzo, de tratar, y, por tanto, de ser merecedor en el sentido corriente depende de haber tenido felices circunstancias familiares y sociales.” (Rawls,1971; p. 74) Fishkin va más allá y sostiene que hay una tensión irremediable entre libertad e igualdad de oportunidades si se la interpreta como igual probabilidad de logros: “O sacrificamos la autonomía de la familia o buscamos igualdad de resultados. Cualquiera de estas opciones requeriría un sacrificio sustancial de la libertad”. Para Fishkin donde la libertad más se valora es en el área que tiene que ver con la familia. Es la zona de “las relaciones íntimas y consensuales” donde, salvo daño grave, la “interferencia de la coerción” queda prohibida. Con todo, afirma, “hay muchas intervenciones gubernamentales compatibles con la autonomía de la familia y la asignación por mérito que pueden conducir a una mucho mayor igualdad en las oportunidades de vida que la se ha conseguido hasta ahora”. (Fishkin, 1983; p.42, 146, 148)

En Chile hay muchísimo qué hacer esta materia y desde el punto de vista de la equidad debiera ser un área prioritaria de las políticas públicas. El programa “Nadie es Perfecto” de la política pública *Chile Crece Contigo* representa un tibio intento en esta dirección, pero no ha sido extendido, ni evaluado, ni promocionado lo suficiente. Los padres mismos pueden ser más activos si se les instruye para que colaboren activamente y desde el primer momento al desarrollo intelectual y emocional de sus hijos. La antigua costumbre de contarles y leerles cuentos a los niños pequeños, por ejemplo, podría ser

bastante más general de lo que es. Hoy existen muchísimos recursos audio visuales que podrían ponerse alcance de familias de escasos recursos. El impacto sobre el desarrollo educativo del programa Plaza Sésamo es un ejemplo (Cole, 2014). Y, desde luego, urge mejorar y ampliar el prekinder, lo mismo que el resto de los niveles de educación preescolar, dotándolos de mayores y mejores recursos humanos y económicos según sea la mayor precariedad cultural de las familias. Todo eso supone la posibilidad de identificar, tratar y aliviar las necesidades de los niños más vulnerables, ajustando la enseñanza a sus necesidades y no viceversa. Esto guste o no, requiere un sistema de selección. Por eso, la selección no debe traducirse en un dejar atrás a los más débiles. Al contrario, ellos deben ser prioritarios.

Con todo, no es tan controvertida la selección destinada a compensar deficiencias en la educación temprana ni tampoco la destinada a sacar adelante a niños con problemas de aprendizaje, como la dislexia. Seleccionar para nivelar no es objetado. La crítica es a la selección de los mejores académicamente. Y, por lo tanto, este estudio –que es complementario de nuestro documento anterior (Fontaine et. al., 2014) – se concentra más en este tema, por ser el más disputado. Aunque debe tenerse presente que si se admite alguna forma de selección dirigida a los más débiles –una clase especial de matemáticas o de inglés para los que están rezagados, por ejemplo– automáticamente se produce el “descreme”. Los alumnos de nivel promedio y los de nivel alto quedarán en clases separadas.

#### **4. La selección por rendimiento**

¿Es justo seleccionar por rendimiento? La pregunta podría perturbar a muchos paladines de la igualdad mal entendida, pero consideramos que es crítico hacerla y responderla. Anticipamos nuestra respuesta: Sí. Consideramos que la selección por rendimiento es necesaria para asegurar un sistema educacional más justo. Incluso el Proyecto de Ley hoy en discusión en el Congreso también lo acepta, aun cuando en forma limitada.

Comenzamos nuestra argumentación considerando, por ejemplo, La Palucca Schule de Dresden, una escuela de ballet de alto nivel, selectiva y especializada. Se trata de un internado en el cual el programa académico está diseñado de modo que sea compatible con la intensa y dedicada preparación que requiere formar bailarinas. Es una escuela estatal, gratuita y sumamente selectiva. Hay exámenes no sólo al ingreso sino que la permanencia en la Palucca Schule requiere la continua aprobación de exámenes de gran exigencia.

Una escuela de este tipo es una maravilla para estudiantes especialmente dotados para el ballet y con una fuerte vocación. Para otros sería un lugar insoportable. ¿Es bueno permitir que haya colegios que se especialicen en alumnos de alto rendimiento o con una marcada vocación artística como el Palucca Schule de Dresden? Consideramos que lo es y el Proyecto de Ley del Gobierno estaría de acuerdo con nosotros.

El Proyecto de Ley prohíbe la selección, pues de acuerdo a su texto todos los colegios municipales y particular subvencionados están obligados a admitir a todos los postulantes y, exclusivamente, en el caso de que haya más postulantes que vacantes se aplicará un sorteo para signar los cupos.<sup>2</sup> Sin

---

<sup>2</sup> "La etapa de postulación se realizará directamente en los establecimientos educacionales de preferencia de los padres, madres o apoderados a través de un registro que pondrá a disposición del público el Ministerio de Educación....Se prohíbe que durante estos procesos que los establecimientos educacionales exijan, como condición para participar en ellos, entrevistas,

embargo, sorprendentemente, sí permite que seleccionen los colegios artísticos, como la Palucca Schule.<sup>3</sup> La pregunta es ¿por qué esta diferencia? La respuesta no es obvia.

En su estructura actual, es posible identificar al menos tres tipos de colegios especialmente afectados por el Proyecto de Ley: primero, todos los de la enseñanza media técnico profesional. Un área que todos los estudios sugieren que habría que potenciar en Chile queda así muy debilitada. Si nadie puede ser expulsado por su rendimiento académico, como veremos más adelante, y no hay exámenes de admisión obligatorios es improbable que haya jóvenes que opten por la enseñanza media técnico-profesional. La inmensa mayoría preferirá mantenerse en la enseñanza media científico-humanista en la esperanza de llegar a la universidad. Es lo que ha tendido a ocurrir en Estados Unidos, por ejemplo. La inteligencia y habilidades manuales seguirán equivocadamente desvalorizadas, serio problema nacional que ya planteaban Zorobabel Rodríguez y Francisco Antonio Encina, y que en economía ha sido un tema que ha recibido reciente atención por las consecuencias de los cambios tecnológicos sobre la demanda de “los nuevos artesanos” (Goldin y Katz, 2010; Prada y Urzúa, 2014). ¿Al prohibirse la selección se busca terminar con la enseñanza técnico- profesional?<sup>4</sup>

El segundo tipo de establecimientos afectados por la no selección son los colegios bilingües, que incluyen en sus procesos de admisión pruebas de idiomas. ¿Se querrá terminar con estos también en un país que busca tener a una población capaz de competir en la era de la globalización?

El tercer tipo de colegios que se dañan son los liceos emblemáticos. El texto del proyecto indica que "aquellos establecimientos que, atendidas sus características históricas, de rendimiento académico destacado dentro de su región, que sean gratuitos, que presenten una demanda considerablemente mayor a sus vacantes y que hayan establecido procedimientos de selección académica, podrán desarrollar el procedimiento de admisión señalado en los artículos precedentes de entre aquellos postulantes que pertenezcan al 20% de los alumnos de mejor desempeño escolar, relativo a generaciones anteriores del establecimiento educacional de procedencia, en la forma que determine el reglamento. Lo dispuesto en los incisos anteriores no podrá aplicarse hasta sexto año de educación básica inclusive."<sup>5</sup> El "procedimiento de admisión señalado" es el que se mencionó anteriormente y determina que respetando ciertos postulantes prioritarios se aplicará "un procedimiento de admisión aleatorio". Es claro que un sorteo entre los alumnos del 20% superior de las escuelas de origen no

---

pruebas de admisión de cualquier tipo, u otro antecedente vinculado a su desempeño académico, condición socioeconómica o familiar..." (Artículo Segundo, 6), Artículo 7º bis) Y "Todos los estudiantes que postulan a un establecimiento educacional deberán ser admitidos, en caso de que los cupos disponibles sean suficientes en relación al número de postulaciones." Sólo si hay más postulantes que vacantes y respetando a ciertos postulantes prioridades —hermanos en colegio, hijos de profesores y funcionarios administrativos del colegio, alumnos vulnerables hasta un 15 por ciento del total de la matrícula y el hecho de haber estado antes en el colegio— se aplicará "un procedimiento de admisión aleatorio". (Artículo Segundo 6), Artículo 7º ter) Dice, en efecto, el Proyecto de ley: "Sólo en los casos de que los cupos disponibles sean menores al número de postulantes, los establecimientos educacionales deberán aplicar un procedimiento de admisión aleatorio"... (Artículo Segundo 6), Artículo 7º ter)

<sup>3</sup> "Los liceos con modalidad artística, previa autorización del Ministerio de Educación, podrán implementar su propio sistema de admisión y realizar pruebas de habilidades específicas relacionadas con la especialidad." (Artículo Segundo 6), Artículo 7º quinquies)

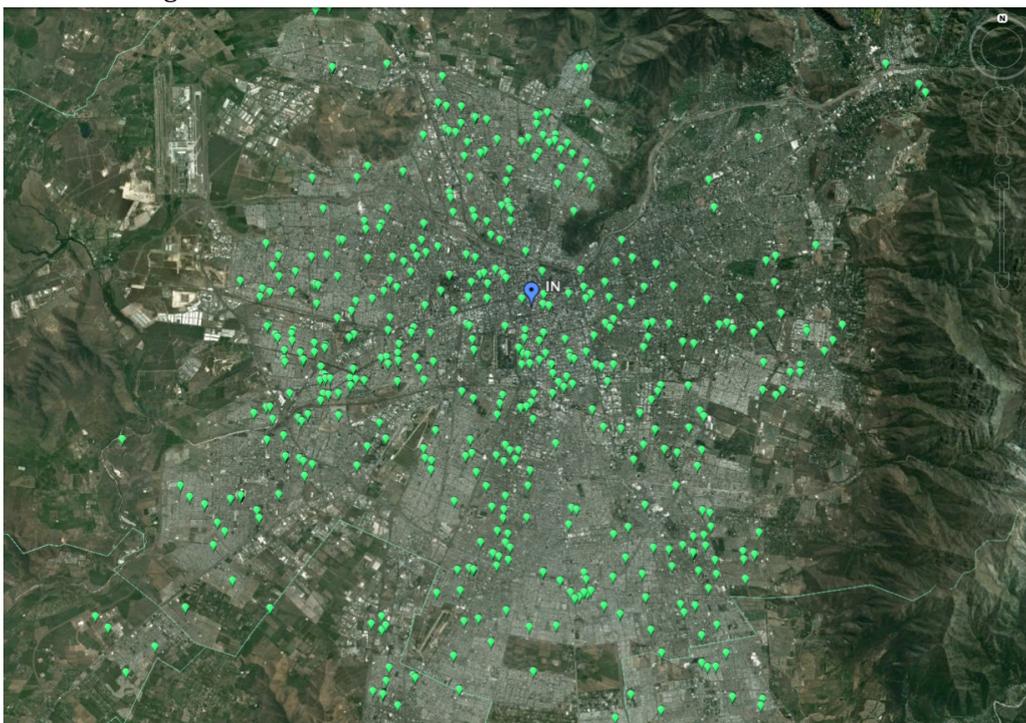
<sup>4</sup> Estudios sugieren que una enseñanza media técnico-profesional puede ser muy conveniente para ciertos alumnos (Bucarey y Urzúa, 2013). "Nuestros resultados sugieren un nuevo marco de análisis donde individuos con bajos niveles cognitivos y baja habilidad socio-emocional, pueden tener gran habilidad motora y pueden beneficiarse de ella....Estos individuos pueden esperar mayores ingresos si escogen no ingresar a la universidad [college de cuatro años]. Los resultados de nuestro modelo empírico subrayan la importancia de abandonar el discurso "una talla para todos" de la universidad y explorar caminos alternativos para que logren hacer carreras exitosas individuos con habilidades de un perfil diferente" (Prada y Urzúa, 2014).

<sup>5</sup> Artículo Segundo, 6), Artículo 7º quinquies

permite mantener el nivel académico que ha caracterizado a los alumnos seleccionados por el Instituto Nacional.

Como hemos sostenido en otro estudio (Fontaine et al, 2014), la combinación de ranking para el ingreso a la universidad y prohibición de examen de admisión aseguran la muerte lenta de los liceos emblemáticos. Estos liceos seleccionan por mérito académico a alumnos principalmente de ingresos medio y bajos y logran igualar a los particular pagados en cuanto a la probabilidad de que sus alumnos ingresen a las universidades más selectivas, la PUC y la Universidad de Chile. Son los únicos colegios chilenos donde se rompe la cadena entre cuna y rendimiento académico. Son colegios inclusivos. Sus alumnos, como lo muestra la Figura 3, provienen de casi todo Santiago.

Figura 3. Residencia de los estudiantes del Instituto Nacional



Fuente: Bucarey et al (2014).

No tenemos mejor vehículo de movilidad social para lograr una capa dirigente inclusiva. Estos liceos son las instituciones más importantes del sistema educacional chileno. Son lo mejor que ha producido la educación pública chilena y ejemplifican lo que ella es capaz de lograr. Su muerte significará que en el futuro en los primeros lugares de las pruebas de admisión a la universidad sólo aparecerán colegios particular pagados. Estos colegios públicos y gratuitos son, además, escuelas de democracia. Su ethos meritocrático los compromete con el cultivo de las ciencias, las humanidades y las artes, pero también con los asuntos públicos del país. Son instituciones que influyen en la preparación y en formación del carácter de sus alumnos (Fontaine et. al., 2014). Sabemos que agregan valor a sus estudiantes; es decir, alumnos de capacidad similar pero que no quedaron en el Instituto obtienen algo de 25 punto menos en la PSU (Bucarey et. al., 2014). Esto desmitifica la creencia que los alumnos son tan buenos que les iría igual de bien si estudiaran en cualquier otro colegio. La institución importa. Los alumnos son lo que son, en parte, porque pertenecen a ese colegio y no a otro.

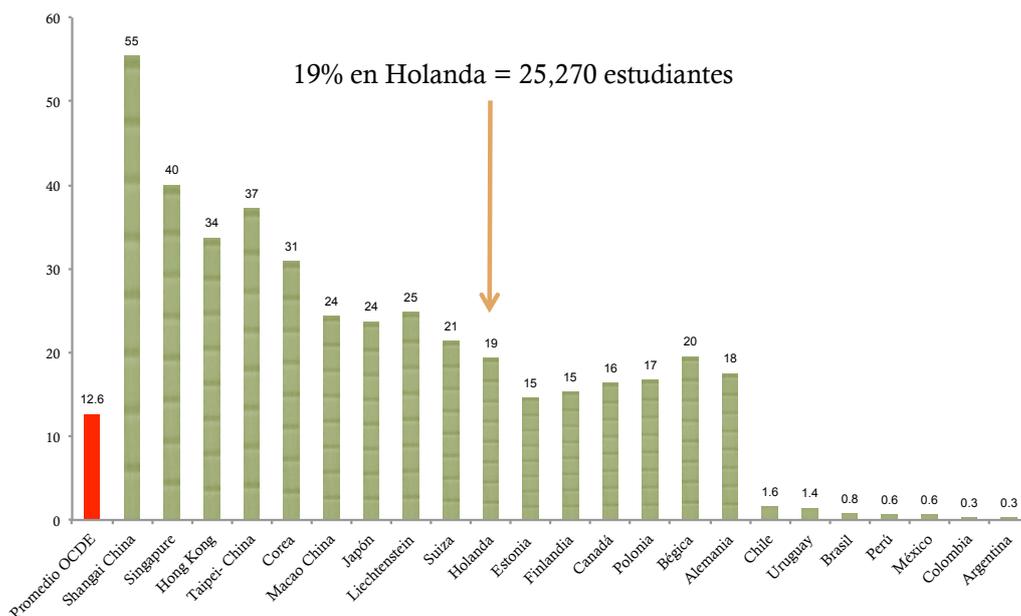
Pero, claro, se selecciona. En el caso del Instituto Nacional, por ejemplo, en función de notas de los de los dos últimos años de la enseñanza básica y de un examen académico exigente. Son, entonces, colegios para alumnos de especial talento y marcada vocación por el estudio. Un estudiante inteligente,

pero inquieto y más interesado en los deportes, la música, los trabajos manuales, obras sociales o actividades religiosas no se sentirá cómodo en una escuela de tan alta exigencia académica.

Por otra parte, en principio, como ya hemos dicho, la prohibición de la selección académica debiera prohibir también la selección al interior de ellos. Volveremos a este punto más adelante.

Pregunta: con los problemas acuciantes que tiene la educación chilena, ¿tendrá sentido preocuparse de una pequeñísima minoría de alumnos sobresalientes?

Figura 4. Porcentaje de estudiantes con alto rendimiento en Pisa 2012



El gráfico indica que en Chile hay un 1,6% de alumnos de alto rendimiento (nivel 5-6 de la PISA). En Shangai China (país número 1 del mundo en matemáticas) ese porcentaje es del 55%, en Singapur (número 2) es un 40%. En Singapur, un 40%; en Corea un 31%; en Suiza, un 21%; en Bélgica, un 20%; en Alemania un 18%... En Holanda es un 19% (número 10) y en Finlandia (número 12) es un 15%. Pero en Chile, dada la población, ese 1,6% equivale a sólo 2.019 estudiantes. En Holanda, su 19% equivale a 25.270 estudiantes. Para que Chile entre a la sociedad del conocimiento y desarrolle su creatividad en la cultura, la ciencia y la tecnología debe ampliar este grupo de alto rendimiento. Para depender menos de los recursos naturales el país debe dar un salto en innovación, tecnología y liderazgo. Y eso supone dar oportunidades a los jóvenes de más talento para que puedan desplegar sus potencialidades al máximo posible. La poca población hace que la necesidad y el desafío sean mayores. Puesto en términos económicos esta pequeña minoría puede generar grandes externalidades positivas para la sociedad.

### 5. Principales Objeciones a la Selección

**Objeción 1 a partir del perjuicio a los alumnos de menor rendimiento.** La principal objeción en contra de la selección es que los cursos de alumnos de bajo rendimiento tienden a ser de baja calidad. Es un argumento clave: si la selección perjudica a los alumnos de bajo rendimiento este método de enseñanza es incompatible con el principio rawlsiano de la diferencia, es decir, el que establece que las

desigualdades son justas si benefician a los más desfavorecidos y que planteamos como supuesto ético al comienzo de este estudio.

La investigación de Oakes la llevó a concluir que en “las clases de alumnos de bajo rendimiento es más probable que a los alumnos se les exponga a tópicos que enfatizan destrezas verbales básicas....Es más probable que estos alumnos se comprometan en actividades que requieren un bajo nivel de procesos cognitivos –memorización, comprensión y aplicación–. Es improbable que se les pida evaluar o pensar críticamente...” (Oakes, p.42-43). En general, lo que ocurre, según Oakes es que los cursos de los alumnos de menos rendimiento tienen profesores de menor calidad y tanto los profesores como los alumnos están desmotivados. A consecuencia de ello, la calidad decae.

En la misma línea, un estudio de Brewer encontró, comparando cursos con y sin selección, que la selección empeoraba el rendimiento de los de bajo rendimiento y mejoraba el rendimiento de los de alto rendimiento. (Brewer, 1995). Peterson (1989) estudiando tres colegios de Utah encontró evidencia de que los alumnos de bajo rendimiento se benefician más si se los incorporaba a clases de alto rendimiento que si quedaban en clases remediales supuestamente diseñadas para ellos. Hanushek y Woessmann (2006) investigando diversos países concluyen que la selección aumenta la desigualdad de las notas y perjudica el rendimiento general, de manera que tanto los alumnos de alto rendimiento como los de bajo rendimiento pierden a consecuencia de la selección. Burris (2014) informa que, como subdirectora de un colegio, tratando de mejorar el rendimiento de los alumnos que estaban en el nivel bajo de matemáticas, traspasó a los más desordenados al nivel alto. “Cada vez que hacía esto, el rendimiento del alumno reubicado mejoraba”... (Burris, 2014; p.726) Más aún, según Burris, no ha sido posible reorganizar las clases para alumnos de bajo rendimiento de modo que corrijan los problemas señalados.

Por otra parte, un experimento realizado en Kenia que comparó alumnos en clases con selección y sin selección concluyó que “la selección (tracking) beneficia a todos los estudiantes: para los alumnos de alto rendimiento la selección implica efectos par más fuertes y mayor esfuerzo del profesor, mientras que para los alumnos de bajo rendimiento la selección implica un nivel de instrucción que se corresponde mejor con sus necesidades... La selección elevó las notas de los estudiantes en toda la distribución inicial de resultados... les fue mucho mejor que sus contrapartes en los colegios sin selección.” (Duflo et. al., 2009).

Una investigación de Courtney A. Collins y Li Gan, utilizando datos de Dallas, concluye que “no es efectivo que la selección cause que los alumnos de gran habilidad ganen a costa de los de bajo rendimiento; al contrario, ambos grupos de estudiantes se benefician de clases más homogéneas... Encontramos evidencia convincente de que seleccionar a los alumnos en grupos más homogéneos es beneficioso, especialmente si se selecciona de acuerdo al promedio de notas. ... Encontramos resultados positivos y significativos tanto para los alumnos de alto promedio como para los de bajo promedio, lo que sugiere que ambos grupos se benefician de las clases con selección.” (Collins y Gan, 2013) A un resultado similar llegaron Figlio y Page (2002), y Card y Giuliano (2014) quienes sostienen que “las evidencias de nuestra investigación sugieren que un programa comprensivo con selección que establece una clase separada en cada colegio para los estudiantes de alto rendimiento podría elevar el rendimiento de los estudiantes incluso en los más pobres, casi sin o sin costo para los demás estudiantes del Distrito”. Según Barr y Dreeben, por otra parte, “el hecho de agrupar brinda oportunidades para que profesores sesgados, abierta o disimuladamente, perpetúen desigualdades vinculadas a la raza, la etnia y el estrato socioeconómico; pero es difícil ver cómo al agrupar se incrementan las oportunidades para esa maldad por sobre las que existen en otros tipos de

organización de la instrucción, incluyendo la instrucción a una sola clase heterogénea.” (Barr & Dreeben, 1983, p.163)

En Shanghái China y Finlandia, por ejemplo, con frecuencia son los mejores profesores lo que van a los colegios de los alumnos más vulnerables. En Shanghái para llegar a ser rector de un colegio ayuda haber trabajado en un colegio vulnerable y haberlo mejorado. En Holanda se asigna más recursos a las escuelas de sectores con mayor proporción de inmigrantes, por ejemplo. No se ve por qué algo análogo no podría ocurrir si hay selección entre colegios o adentro del colegio, como de hecho ocurre en Holanda.

Es decir, pareciera que Oakes y sus seguidores extrapolan la situación de escuelas de Estados Unidos donde seguramente ocurre lo que señalan, pero no es una conducta generalizable. Si el profesorado tiene un compromiso ético con sacar adelante a los alumnos que más lo necesitan no tiene por qué producirse esa desmotivación y rebaja de la calidad de la enseñanza. En otras palabras, si donde hay alumnos académicamente débiles los profesores se desaniman, el sistema tendrá problemas aunque no haya selección. Porque siempre habrá colegios donde la segregación urbana produzca una alta concentración de alumnos vulnerables, y esos estudiantes son los que más necesitan profesores capaces y motivados.

**Objeción 2 a partir de la segregación.** La selección académica es un filtro, pero los que quedan a un lado del filtro tienden a no ser equivalentes –desde el punto de vista socioeconómico– a los que quedan del otro lado del filtro. Es más probable que pase el filtro quien viene de un hogar con más cultura, lo que a su vez tiende a estar asociado con mayores ingresos. Si uno quiere que la escuela se acerque a ser un reflejo de la estratificación socioeconómica de la sociedad, la selección por mérito académico no es un buen sistema. Entonces, se argumenta, la selección académica implica segregación por estrato socioeconómico. Luego, la selección académica debe prohibirse.

Si los seleccionados tienden a provenir de grupos medio y altos, la educación con selección tiende a darles a los hijos de esos grupos nuevas ventajas, es decir, la selección académica transmite más oportunidades a las familias que ya las tienen. En otras palabras, la selección académica replica y refuerza la estructura socioeconómica vigente, y sus desigualdades. La meritocracia es, en realidad, una ideología que legitima una sociedad de herederos.

Este argumento es, en pocas palabras, el que desarrolla Pierre Bourdieu estudiando la sociedad francesa, cuyo sistema educacional público, laico y gratuito es ejemplar en su tipo. Es decir, el argumento no descansa en que la educación escolar y la universidad sean pagadas. La discriminación viene de la selección misma que premia a los que poseen la cultura de los grupos dominantes. La gratuidad por sí misma no soluciona este problema.

Hay aquí algo sin duda verdadero: los “méritos” de los hijos son, en parte, “méritos” de sus padres. Y hemos visto ya por qué. La familia es la primera y principal educadora y, por tanto, el primer y principal factor de transmisión de la desigualdad.

El mismo punto plantea Oakes: a través de la selección entre colegios o adentro del colegio se reproduce la estratificación social que existe en la sociedad. La importancia de su libro tiene que ver mayormente con este aspecto y así sigue siendo leído. “Para Oakes, el descubrimiento más profundo de su investigación fue la estratificación racial impuesta por la selección”. La crítica de ella y otros, en esencia, apunta que “la selección está asociada a estratificación racial y social” (Burris, 2014; p.337 y p.615).

¿No ocurre, entonces, que los colegios en virtud de la selección, simplemente, segregan socioeconómicamente, y los padres, a su vez, a través de ella “compran segregación”, gracias a lo cual se diferencian de otros y configuran su identidad? En otras palabras, ¿no es la selección una mera máscara ideológica del clasismo? Esta visión, que atribuye las decisiones de los padres a la hora de elegir colegio a su clasismo, se ha hecho muy común en Chile. Los padres vivirían sumidos en “la falsa conciencia” propia del estado de alienación y habría llegado la hora de sacarlos de una buena vez de su error, de reeducarlos mediante leyes, decretos y reglamentos y de forzarlos a “mezclarse,” a educar a sus hijos en colegios heterogéneos desde el punto de vista no sólo socioeconómico sino ojalá también político, moral, filosófico y religioso. Dada la cultura imperante es una misión “contra-cultural”. Planteadas así las cosas es fácil notar el aliento paternalista de este análisis. Los padres no saben lo que quieren; ignoran el “verdadero”, el “auténtico” bien de sus hijos que, en cambio, nosotros sí conocemos. Les iremos enseñando a tomar conciencia de él con el poder de nuestro sabio discernimiento y, claro, también disciplinándolos por medio de leyes, decretos, reglamentos que impidan la recaída en la “mala conciencia”.

Con todo, el caso de los liceos emblemáticos chilenos muestra que es posible tener selección académica e inclusión, es decir, colegio selectivos, con un alumnado de composición socioeconómica heterogénea y con importante presencia de grupos vulnerables (Fontaine et. al. 2014). Cuando la educación es de calidad, los padres no vacilan en matricular a sus hijos aunque el colegio sea muy dispar en cuanto a estratos socioeconómicos. El “clasismo”, si existe, se subordina a la posibilidad de una educación de excelencia que abre las puertas de las mejores universidades.

Para incentivar, en general, la inclusión social nuestra propuesta es que los colegios subvencionados que seleccionen por mérito académico tengan la obligación de matricular al menos un 20% de alumnos vulnerables. Es decir, que en ellos haya una admisión normal y una admisión especial en la cual se seleccione entre alumnos vulnerables.

Tenemos una segunda propuesta: incentivar que los colegios se especialicen en educación básica o media. (Fontaine, 2002). De ese modo los alumnos pueden cambiar de establecimiento al ingresar a la enseñanza media. A esa edad, los alumnos ya pueden ir al colegio solos y usar el transporte público que está subsidiado para los escolares. Hay más flexibilidad para ir a un colegio fuera del barrio, lo que permite liberarse de la segregación residencial. El caso del Instituto Nacional prueba que cuando hay reconocida calidad, los alumnos están dispuestos a viajar desde cualquier punto de la ciudad para llegar a ese colegio.

Por otra parte, desde un punto de vista pedagógico tiene mucho sentido: los desafíos de los niños en la educación básica son muy distintos a los desafíos que representa la educación de adolescentes. Los profesores y la organización del currículum son muy diferentes. Y, desde luego, es una práctica común en muchísimos países.

Si a eso se agrega una subvención especial, como ya existe, la SEP, que estimule a los colegios a matricular alumnos vulnerables, se puede facilitar de modo muy efectivo la inclusión.

Finalmente, si la selección entre colegios y/o adentro del colegio se hace en una amplia gama de dimensiones debiera haber una gran cantidad de jóvenes seleccionados en el nivel alto en algún área, actividad o asignatura. Eso hace menos probable la vinculación entre clase de alto nivel y estrato socioeconómico.

**Objeción 3 a partir de la tesis de la educación como bien posicional.** El argumento en contra de la selección debe demostrar que los no seleccionados estarán peor con selección que sin selección. “Filtrar a los muchachos más brillantes puede mejorar *sus* resultados educacionales pero empeora los de los demás.” (Swift, 2003; p.35) En tal sentido, un primer argumento apunta a que en virtud de la selección institucionalizada (entre colegios o en el colegio) los más dotados consiguen una ventaja adicional respecto de los demás, lo que se traduce en una mayor probabilidad de ingresar a la universidad a carreras selectivas, lo que, a su vez, tenderá a traducirse en más ingresos y más influencia en la sociedad. Esta vez no es porque en términos absolutos los alumnos de bajo rendimiento aprendan menos. La objeción persiste aunque con selección aprendan más. ¿Por qué?

Porque “el valor de la educación de una persona depende no sólo de cuán buena es en términos absolutos, sino que también de cuán buena es comparada con la de otra gente. La educación es en parte un bien posicional e instrumental. “Lo que importa no es cuánta educación uno logra, o cuán buena es esa educación, ni siquiera los resultados de uno, sino que la posición de uno en la distribución de esos bienes” (Swift, 2003) “En el mercado del trabajo, lo que importa no es cuánta educación usted tiene sino cuánta en relación con otros.” (Brian Barry, 2005; p.176-177) “Si la educación es un bien posicional fuerte, entonces las desigualdades en cuanto a oportunidades educacionales por encima de un umbral adecuado son objetables, puesto que poseer bienes educacionales por sobre un mínimo adecuado o incluso alto crea una posición ventajosa para sus poseedores, lo que afecta el valor de la educación de los que tienen el mínimo” (Reich, 2013). Si la educación es un bien “posicional”, algo así como un ranking en el que lo que uno sube otro lo baja, ¿por qué potenciar las ventajas individuales o heredadas que ya tienen los más talentosos o preparados?

Desde luego, el argumento no se aplica a la selección que busca atender las necesidades de un grupo más vulnerable, por ejemplo, niños con problemas de aprendizaje. Sólo tiene sentido como crítica a la selección de los mejores desde un punto de vista académico. Y –conviene reiterarlo– el argumento no supone que los alumnos de bajo rendimiento aprendan menos porque haya selección. Lo único que supone es que si hay selección los que queden en el grupo alto mejorarán su rendimiento más que si no hubiera selección.

En general, este argumento, aunque de talante igualitarista, se basa en un enfoque individualista y economicista de la educación. Se piensa el tema a partir de individuos que consumen educación y obtienen así bienes privados que se traducen en ingresos. Habría que completar esta mirada, que es verdadera, pero parcial, considerando también el bien general. Desde una perspectiva rawlsiana el mero hecho de una desigualdad, en este caso, adquirida gracias a una mejor educación no la vuelve necesariamente ilegítima o injusta. Lo que habría que preguntarse es si estas desigualdades favorecen a la sociedad en su conjunto o, al menos, a los más desfavorecidos.

Si un adolescente comienza a ir a una escuela de fútbol que selecciona alumnos especialmente dotados, ese muchacho con el tiempo y gracias a su talento, esfuerzo y oportunidades de entrenamiento que le da la escuela, sacará ventaja a sus compañeros que no ingresaron a esa escuela porque no quisieron o no quedaron seleccionados. Su posición en el ranking mejorará enormemente en términos relativos. Si ese joven se llama Lionel Messi o Alexis Sánchez llegará a ser un jugador de fama mundial y se hará millonario. ¿Injusto? Si ese mismo entrenamiento intensivo y especializado se imparte al interior de un colegio que selecciona deportistas, ¿pasaría a ser inaceptable? Y lo que vale para una escuela de fútbol, ¿por qué no ha de valer para una escuela de música o de ballet como la Palucca Schule? Y si la selección y sus consecuencias son aceptables en los casos anteriores, ¿por qué no habrían de serlo si el colegio prepara alumnos especialmente dotados para las ciencias o, en general, para las ciencias y humanidades? En todos estos casos, quien sabe más se beneficia al

adelantar su posición respecto de otros. El error está en concentrar la atención sólo en los beneficios privados y no en los generales. Es una forma de miopía.

“Creo que tenemos que redirigir esta discusión y trasladar nuestro foco desde el bien que la educación se supone hace a los individuos que la reciben al bien que los más educados se supone que hacen a todos los demás... Más educación para las élites no necesariamente amplía las desigualdades de funcionamiento entre las élites y el resto. Si se educa a las élites para que respondan a los demás, más educación para ellas acarreará beneficios para los menos aventajados”. (Anderson, 2007) Puesto en términos de teoría económica lo que hay que incorporar al análisis son las externalidades positivas que genera para un país el contar con una capa dirigente ilustrada y con creadores e innovadores en el campo cultural, científico, tecnológico, político, empresarial, laboral, etc.

Es difícil negar que quienes han descubierto remedios o quienes desarrollaron los chips que emplean los celulares han producido no sólo beneficios para sí mismos sino que para millones de personas. Lo mismo vale, por ejemplo, para los que descubrieron la tecnología LED que ganaron el premio Nobel de física de este año. Los profesionales sobresalientes no sólo se benefician a sí mismos sino que producen externalidades positivas. Un buen cirujano no sólo saca él ventaja de su oficio. Su paciente valora ese oficio porque también se beneficia de él. Pero hay beneficios indirectos que no son apropiables por el cirujano y su paciente. La técnicas de ese cirujano se difunden, médicos jóvenes que lo ayudan las aprenden y transmiten, en fin, la sociedad se favorece si la calidad del cuerpo médico mejora.

En el caso del futbolista de excepción, aunque es verdad que su calidad como deportista deja a otros en la banca, su oficio mejora el nivel del equipo y, por ende, del fútbol, lo que es un bien intrínseco para los amantes del fútbol. La gente ve a Lionel Messi o a Alexis Sánchez porque ama el buen fútbol. Y eso es un bien económico para el canal que trasmite el partido, ya que se puede cobrar más por el avisaje, y es el avisaje -en último término, la masa de telespectadores globales- la que financia los altos ingresos de los futbolistas. Por lo tanto, la desigualdad de Lionel Messi y Alexis Sánchez respecto de tantos otros, produce un bien general, genera externalidades positivas, en otras palabras, lleva alegría a las casas de millones de personas que gozan viendo buen fútbol. Nicanor Parra estudió en un liceo selectivo emblemático, el Internado Nacional Barros Arana, y después en Brown University y todavía después en Oxford. Su creación poética se nutrió, en parte, de esa experiencia. Por cierto, en ese proceso dejó atrás a muchos otros, pero ha sido un bien para la poesía y, por tanto, para nuestra cultura que Parra haya tenido esas excepcionales oportunidades educacionales.

En suma, la buena educación de los más capacitados, no sólo se traduce en beneficios individuales, sino que contribuye al bien general. El conjunto de los que no pudieron recibir una educación de excepción no son perjudicados porque algunos la tuvieron. Al contrario, eso les favorece más que si nadie la hubiera tenido. Aunque, claro, algunos estarían todavía mejor si hubieran sido ellos los seleccionados y, además, hubieran tenido éxito en sus estudios y en su vida profesional.

**Objeción 4 a partir del efecto par.** La idea es que la ausencia de esos alumnos destacados perjudica a los no destacados porque los priva de su influencia positiva. Los colegios selectivos “descreman” llevándose a los mejores alumnos del sistema para darles una enseñanza de excepción. Los estudiante se motivan unos a otros. La reunión de los más talentosos en un mismo colegio o en una misma clase crea dinámicas favorables al estudio. Pero eso daña a los que no quedaron seleccionados que pierden la posibilidad de interactuar en clase con estudiantes superiores. Por otro lado, “cuán bien le va los niños en el colegio depende sustancialmente del tipo de niños con los que van al colegio.” Así, cuando, por ejemplo, los padres matriculan a sus hijos en un colegio particular pagado, lo sepan o no, están

“comprando acceso a un colegio que contiene el tipo de niños que mejorarán los resultados de sus propios niños”. (Swift, 2003; p. 22 y 23) Porque “cuando había alumnos de alto rendimiento en la clase, en cambio, era más probable que los alumnos de bajo rendimiento adoptaran los hábitos de trabajo y comportamiento independiente de sus compañeros más destacados”. Y, los logros de los de alumnos de alto rendimiento que han sido seleccionados y estudian juntos también se deben, entonces, en gran medida, al efecto par. Y por eso mismo, “debido a la selección la distancia entre los alumnos de bajo rendimiento y del alto rendimiento se aumenta”. (Burriss, p.310 2014) “El efecto par está comprobado; es más, es la única razón por la cual se considera inconveniente la selección” (Waissbluth, “La Selección en los Liceos Emblemáticos”, *La Tercera*, 6/5/2014)

En el mundo de los deportistas profesionales de alto nivel, por ejemplo, el efecto par produce efectos positivos. “...Hay una transferencia de destrezas de los jugadores de élite a los jugadores que no son de élite cuando regresan a jugar a su equipo nacional. Estos jugadores no sólo son mejores por su experiencia de jugadores de élite sino que sus compañero de equipo también se vuelven mejores... A partir de datos de equipos y jugadores profesionales de fútbol que son particularmente adecuados para desarrollar evidencia no-experimental convincente acerca de estos efectos par, los resultados empíricos muestran consistentemente que el rendimiento aumenta más cuando un individuo ha jugado en un equipo de élite que cuando ha jugado en equipos de bajo nivel.” (Ichniowski y Preston, 2014) Si se acepta en este campo la analogía, uno podría pensar que una clase seleccionada por su talento matemático o para los idiomas debería, por efecto par, mejorar el rendimiento de todo el grupo seleccionado en el nivel alto. Eliminar de ese grupo a los mejores debiera rebajar el nivel de toda la clase seleccionada.

Pero, a la inversa, ¿qué pasaría con los no seleccionados si estuvieran entre ellos los mejores del grupo seleccionado? ¿Mejoraría el rendimiento de los no seleccionados por influencia de los mejores de los mejores o no?

El problema del argumento “efecto par” es que el efecto par puede actuar hacia arriba o hacia abajo. Es efectivo que un alumno sobresaliente y carismático puede contagiar a sus compañeros y transformarlos en alumnos disciplinados y estudiosos. Los mejores de los mejores en tal caso influyen en los no seleccionados y levantan su nivel. Pero también puede ocurrir que en virtud de las “malas juntas” el joven aplicado deje de serlo. Es lo que ocurre a menudo en las cárceles que se transforman en escuelas de delincuentes. Por ejemplo, una investigación de este tema concluye que “hay fuerte evidencia de la existencia de efectos par en las instituciones correccionales juveniles. En prácticamente todos los casos, los efectos par son de naturaleza reforzadora, gracias a la cual la exposición a compañeros con historia en un tipo particular de crimen aumenta la probabilidad de que un individuo que ha cometido ese tipo de crimen reincida en ese delito.” (Bayer, Hjalmarsson y Pozen, 2007). Algo similar ocurre en el caso del bullying. La evidencia demuestra que cursos más homogéneos en cuanto a habilidades de los estudiantes pueden reducir la ocurrencia de este tipo de eventos (Sarzos, 2014). Esto ofrecería un argumento pro-selección.

Duflo et. al. (2009), en su investigación en Kenya tomaron el rendimiento de alumnos justo sobre y bajo el punto de corte de la selección y lo compararon con el de alumnos de rendimiento previo equivalente, pero que quedaron por azar en colegios de clases heterogéneas, es decir, sin selección. El resultado indica que ser el peor alumno del nivel alto mejora el rendimiento de ese alumno, respecto un alumno equivalente en un colegio sin selección. Es lo esperable, desde el punto de vista del efecto par. Ese alumno tiene notas inferiores al promedio de la clase de nivel alto y se beneficia del contacto con estudiantes superiores. Sin embargo, el alumno justo bajo el punto de corte, que es el mejor del nivel bajo, también resulta beneficiado respecto de su equivalente en el colegio sin selección. Es decir,

en este estudio no baja su rendimiento por efecto par negativo. ¿A qué se debe esto? Según los investigadores a que los estudiantes “se benefician porque el profesor no necesita gastar tiempo abordando las necesidades de alumnos que trabajan en niveles muy diversos”.

Para que el efecto par se produzca en sentido positivo, en general, parece ser necesaria una cierta proporción o balance entre el grupo socioeconómico y cultural relativamente más alto y el grupo vulnerable al que se quiere favorecer. El grupo vulnerable debe ser la minoría del curso. Al menos es lo que se desprende de una gran variedad de estudios.

Es lo que encuentra, por ejemplo, Jeanne Reid analizando niños de Prekinder mezclados desde el punto de vista socioeconómico. Reid concluyó que mientras los niños vulnerables eran minoría, contagiados por la mayoría que tenía más nivel cultural, progresaban. Pero a partir de cierto punto el efecto positivo empezaba a desaparecer. “...Entonces usted pierde la ventaja de los cursos de alto estrato socioeconómico....Los niños de nivel socioeconómico medio y alto deben ser la mayoría de los niños de la clase....En efecto, los resultados indican que las autoridades no pueden capear las desventajas asociadas a cursos con niños de bajo estrato socioeconómico atrayendo unos pocos niños de alto nivel socioeconómico a esos cursos”. (Reid, 2012) Lo interesante es que niños menores de seis años uno puede suponer que son particularmente sensibles al ambiente. Pero, claro, por otro lado el Pre-kinder es más breve, los alumnos pasan menos horas juntos que más adelante en la enseñanza.

El estudio de Schwartz con escolares no permite fijar con precisión el umbral, pero es muy posible que los efectos positivos fuertes tengan un umbral: “....Los beneficios de la integración económica fueron mayores cuando la proporción de estudiantes que recibían almuerzo gratis o con rebajas (los pobres) eran menos del 20%. También se beneficiaron si los que calificaban para recibir subsidios de alimentación eran menos de un 30%”. (Schwartz, 2012.) Otro estudio, esta vez comparando alumnos hijos de inmigrantes y no inmigrantes suecos, concluye que el umbral se sitúa alrededor del 40%. “El efecto de la densidad racial en las notas es débil en colegios con menos de un 40% de niños nacidos fuera de Suecia, pero más allá de ese punto hay un efecto marginal negativo bastante fuerte....”. (Szulkin y Jonsson, 2007).

Un trabajo reciente de Rao encontró efectos positivos por efecto par en colegios particular pagados de élite de Nueva Delhi que incorporaron niños vulnerables. Estos colegios recibían un subsidio estatal a cambio del cual las autoridades exigieron reservar una cuota de sus vacantes para alumnos vulnerables, lo que en los hechos no se cumplía. El 2007 las autoridades lo hicieron obligatorio. La mezcla no deterioró los niveles de aprendizaje de matemáticas e idioma hindi, aunque hubo un leve empeoramiento en inglés. Pero lo más importante es que la interacción desarrolló un espíritu de cooperación que se refleja, por ejemplo, en una mayor participación en actividades de ayuda a niños vulnerables ajenos al colegio y los niños ricos discriminan menos a los pobres fuera del colegio. Con todo, los resultados se refieren a niños matriculados recién el 2007 y por lo tanto con pocos años de escolaridad. No se sabe qué ocurrirá más adelante, cuando crezcan, ni tampoco si la ampliación de esta iniciativa mantendrá similares resultados. Esto es importante toda vez que, como en los casos anteriores, aquí los niños vulnerables están en minoría, pues no superan el 20% de la clase: los colegios deben "reservar un 20% de sus vacantes para alumnos de hogares con ingresos bajo Rs. 100.000 al año (aproximadamente U\$2.000)". (Rao, 2013)

Otra investigación, también en la India, se refiere al Estado de Andhra Pradesh donde un 23% de los alumnos que asisten a escuelas públicas recibieron un subsidio (voucher) que les permitió trasladarse a colegios privados que cobran matrícula (Muralidharan y Sundararaman, 2014). Esos colegios privados no son de elite, como los que analiza Rao. Son de presupuesto y cobro modestos, pagan

menos a sus profesores que las escuelas públicas, y están en plena expansión en la India. Los resultados de los alumnos que se trasladaron al sector privado fueron peores en matemáticas y en la lengua Teluga que los de alumnos similares que permanecieron en las escuelas públicas. Desde ese punto de vista, el efecto par esperado no se dio. Sin embargo, los investigadores estiman que el resultado, con todo, es positivo dado que los colegios privados dedican menos horas a matemáticas y a la lengua Teluga, y más a otras materias, como la lengua hindi, que en este estado no es obligatoria. Esto permite concluir que las escuelas privadas, considerando el número de horas de clase asignadas, fueron más eficientes que las escuelas públicas. Si se admite esta interpretación, merece destacarse que, de nuevo, el efecto par se produce si los alumnos vulnerables están en minoría.

Por lo tanto, repartir al azar alumnos de excelencia en colegios cualesquiera probablemente no generaría efectos par positivos. Es probable que los alumnos –tal como ocurre con los equipos de fútbol nacionales –seleccionados por su alto rendimientos académico se potencien al estar juntos. Pero al dispersarse y quedar en minoría seguramente no logran mejorar a los no seleccionados. Es decir, si se asignara aleatoriamente los alumnos del Instituto Nacional, el Carmela Carvajal y otros liceos emblemáticos entre los establecimientos municipales, esos buenos alumnos no tendrían mayor impacto. Si esto es así, entonces, los colegios selectivos no perjudican a los alumnos que no quedan seleccionados en ellos. Tampoco estos lograrían realmente beneficiarse de la influencia positiva de alumnos de excepción si es que estos últimos estuvieran en minoría en el curso.

**Objeción 5 a partir de la inmadurez de los alumnos.** Los niños y jóvenes no tienen la madurez suficiente como para que sus decisiones, por un diseño institucional del sistema educacional, afecten sus perspectivas de vida futura. Puede haber, por supuesto, premios y castigos. Pero no es natural que esos premios y castigos tengan grandes consecuencias. “Elegir mal no puede tener consecuencias graves porque como (el estudiante) está aprendiendo a elegir, lo esperable es que al menos a veces elegirá mal....Si alguien no está en posición de asumir responsablemente la administración de su patrimonio, ¿por qué habría de estar en condiciones de asumir responsablemente el resto de su vida?” (Atria, 2014; p.140 y 141) Los méritos de un niño, de un joven, no son enteramente individuales. Hay mucho de sus logros académicos que, como hemos señalado, se deben a la cultura de la familia, a los hábitos intelectuales, las motivaciones e intereses que sus padres le fueron transmitiendo, las más de las veces sin notarlo, desde que nació. No es natural, se argumenta, someter a niños de 10 o 12 años, como ocurre en Singapur, en Holanda, en Alemania, por ejemplo, a pruebas y evaluaciones que abren o cierran el tipo de educación que recibirán y, por tanto, inciden decisivamente en el estilo de vida que les será posible como adultos. Se objeta, como hace Swift, “el estigma y la imagen negativa de sí mismo que sobreviene a los muchachos –la mayoría– que no quedan seleccionados”.... “Es muy duro para un niño”, escribe Swift, “experimentar el fracaso, la inadecuación, a una edad tan temprana –no ayuda si su (anterior) mejor amigo ha logrado éxito.” (Swift, 2003; p.38) No es sana la presión que esto produce en los niños y en los padres. Swift habla del “stress y la angustia” (Swift, 2003; p.38) de los niños; Atria afirma que es “un índice claro de inhumanidad”, que es “cruel”. (Atria, 2014, p.141)

La objeción habitualmente trae aparejada una duda, a nuestro juicio, válida y saludable, respecto de la precisión de las pruebas que miden el rendimiento y filtran a los alumnos académicamente. Es sabido que toda prueba es imperfecta. No es obvio qué debe medirse y cómo. Las pruebas académicas están afectadas por las características de los estudiantes (genero, edad, habilidades cognitivas y socio-emocionales), de sus familias (capital social y cultural) y de los establecimientos educacionales (recursos disponible, capital humano). (Heckman et. al., 2006)

La fuerza de este argumento es grande. Apela a un deber básico de cualquier profesor: preocuparse de los débiles académicamente, de su motivación, de su empeño. Evitar que el éxito de los más

favorecidos por la vida aplaste su ambición y rebaje sus esperanzas. Y se refuerza con el problema de cómo medir de modo confiable ese mérito académico.

Y es cierto que no quedar seleccionado es duro para un niño o un joven. Cuán duro sea dependerá de diversos factores, entre ellos, sus propias aficiones. Si para un joven lo más importante es llegar a ser un gran futbolista, no quedar en el seleccionado será más duro que no quedar, digamos, por ejemplo, seleccionado para el coro del colegio. Si la familia valora enormemente las matemáticas y hay en el colegio una clase de matemáticas para alumnos de especial talento, no quedar seleccionado afectará a los padres y su frustración se transmitirá al hijo o a la hija. Lo mismo vale si el alumno no quedó seleccionado en el colegio preferido por los padres.

La pregunta es, sin embargo, ¿cómo se puede evitar esta frustración? Es un hecho que la familia incide poderosamente en la formación de un niño, en sus hábitos intelectuales y éticos. Su capacidad de atención y de trabajo, sus motivaciones, su esfuerzo se incorporan a él desde el ambiente familiar y pasan a ser parte de su identidad. Sus logros personales son, en parte significativa, logros de su familia.

Si esto no fuera así, las familias no se esforzarían como lo hacen en educar a sus hijos. Los padres saben que su conducta afecta los logros futuros de sus hijos y por eso no sólo les transmiten sus genes sino que educación. Hay que partir de esa base. Efectivamente, si un hijo “destaca en el colegio”, si “sale adelante”, si un hijo “surge” se premia a ese hijo, pero también a sus padres. No hay modo de evitarlo. Cualquiera sea el sistema educacional los padres y abuelos influirán para que a sus descendientes les vaya bien.

Si no hay selección entre colegios o al interior del colegio los esfuerzos de los padres quedan menos recompensados tempranamente que si los hay. La palabra clave aquí es “tempranamente”. Porque si los hijos se educan en colegios con admisión al azar y sin selección en su interior, los esfuerzos educacionales de los padres igualmente tenderán a reflejarse, en general, en mejor rendimiento escolar, acceso a carreras universitarias más selectivas, y, posteriormente, en mayores ingresos. Lo que no ocurrirá es que los padres y sus hijos reciban información con consecuencias elocuentes –es decir, “duras”– durante el periodo escolar acerca del rendimiento. La selección comunica a un alumno que su nivel de matemáticas no le permite acceder al grupo alto de matemáticas de su colegio. La no aceptación en un liceo emblemático comunica a ese postulante y a sus padres que el alumno no consiguió en la enseñanza básica el nivel de habilidades y conocimientos que otros sí consiguieron. La virtud que esto tiene es que el alumno y su familia todavía tienen tiempo de reaccionar. Con esfuerzo y persistencia el alumno puede intentar volver a postular, puede lograr ser seleccionado más adelante. Y pueden, también, reorientar sus prioridades y metas.

Esto indica cuán importante es que el grupo seleccionado sea revisable, sea condicional. Es decir, que haya oportunidad de salir y de ingresar a él, que no sean estamentos que queden definidos de un modo rígido y definitivo.

¿Esto en oposición a qué? A que el alumno y sus padres se queden con la información de las notas del colegio que no dan cuenta de lo que eso significa en términos de rendimiento relativo. Esto puede corregirse con exámenes externos con consecuencias para el promedio de notas del alumno, por ejemplo, o de manera que el alumno reprobado no pase de año. Pero la selección es otra opción, quizás más dura, pero más convincente.

Las pruebas con consecuencias son duras, pero sitúan al alumno en la realidad. Son señales que pueden ser decisivas. Porque un alumno que a los catorce años no sabe álgebra, desgraciadamente, ya

no va a ingresar a estudiar ingeniería civil a la PUC. Es casi imposible remontar esa situación. Un joven que no aprendió piano y muy bien antes de los diez años, ya no será un gran pianista. Un joven que no tiene un entrenamiento especial y un rendimiento de excepción como futbolista a los dieciséis años, es altamente improbable que llegue a ser una estrella. En general, un estudiante que no adquirió hábitos de estudio en el liceo difícilmente ingresará a una universidad selectiva. La no selección posterga el momento de la verdad. Mantiene a los alumnos y a sus padres en un estado de alegre inocencia, en un fanal. En ese sentido y sólo en ese sentido, no es cruel. En otro, lo es más: cuando se revela la verdad, ya es demasiado tarde.

Algo análogo ocurre con la imperfección de las pruebas y criterios en función de los cuales se filtra a los alumnos. Sus defectos no impide que existan y se usen. Peor es no tener evaluación alguna de los alumnos. La selección debiera hacer que los alumnos se tomen en serio las evaluaciones que –aunque el sistema sin selección lo disimule– de hecho van definiendo las perspectivas futuras del alumno.

Por otra parte, el argumento descansa en un supuesto tácito: no quedar seleccionado perjudica a ese alumno. No obstante, eso es lo que había que probar. Ya hemos visto que la objeción de la selección como un perjuicio a los no seleccionados no es algo que se haya comprobado. Los efectos dañinos sólo se producen si el alumno es, o al menos, cree que es perjudicado al no ser seleccionado. Y, claro, como hemos visto, si el alumno quiere quedar en el grupo más selecto de matemáticas y no queda, estaría mejor si hubiera quedado y logrado éxito en él. Pero eso no significa que necesariamente sea dañado al quedar fuera. Porque si su talento o conocimientos no le permitieran mimetizarse en el grupo seleccionado, estar adentro de él pasaría a ser un suplicio. Ese alumno aprenderá más y se sentirá mejor, como persona, en un grupo con un nivel de matemáticas similar al suyo. Esa es justamente la idea de la selección. Es frustrante, es “cruel” haber querido quedar seleccionado y no quedar. Más frustrante, más “cruel” sería quedar y encontrarse con que en ese ambiente se es profundamente infeliz y se aprende menos porque la clase está dirigida a estudiantes de rendimiento muy superior.

Por otra lado, la selección adentro del colegio, si se da en una pluralidad de dimensiones permite que todos o casi todos los alumnos estén en el grupo de excelencia en alguna disciplina o actividad. Eso debería atenuar la frustración de lo que no han quedado en los cursos superiores de matemática y hubieran querido estar ahí.

Entonces, para rebajar el nivel de frustración lo primero es informar a los alumnos y a sus padres de esta realidad. Lo segundo, es que conviene que la selección se produzca en una pluralidad de dimensiones: académica, artística, técnico-manual, deportiva, etc. Si la selección académica ocurre adentro del colegio podrá haber algunos en el nivel alto de matemáticas, y otros en física, biología, lenguaje, historia, inglés, en fin. Y también podrá haber colegios con énfasis en las habilidades técnico-manuales, las ciencias, las humanidades, las artes, los deportes, el inglés, en fin. Y lo tercero, es que es bueno reiterar que las pruebas no son perfectas, que hay alumnos que maduran tarde, que hay alumnos a los que les irá bien en la vida, que lograrán “surgir” a pesar de todo y no por virtudes académicas sino por sus virtudes morales, y que en la vida son más importantes por sí mismas e, incluso, desde el punto de vista de los ingresos futuros. Como ya hemos señalado, es lo que prueba la literatura (Heckman et. al., 2006).

**Objeción 6 a partir de la cohesión social.** La tesis que subyace a este argumento viene del filósofo norteamericano John Dewey. 1. Hay muchos autores que prolongan hoy su tradición. Dewey veía en la escuela pública de Estados Unidos una institución que debía asimilar a personas de naciones, razas, clases y religiones diferentes y construir así, a partir de inmigrantes muy diferentes entre sí, una nueva nación. La escuela es para Dewey un crisol donde se forja la pertenencia a Estados Unidos y se

introducen hábitos de convivencia y análisis crítico que son fundamentales para el buen funcionamiento de la democracia. La escuela debe ser, entonces, una escuela de ciudadanos para la democracia. (Dewey, 1916)

Esto no depende sólo –ni principalmente para Dewey– del pluralismo de la clase del colegio. Aunque ello es importante, quizás lo sea todavía más que predomine un cierto tipo de aproximación a la enseñanza que privilegie la crítica y la participación, en contraste con una pedagogía que descansa en la autoridad del profesor y es, por así decir, verticalista. “A la imposición desde arriba se opone la expresión y cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre; al aprendizaje de textos y profesores, el aprendizaje de la experiencia...” (Dewey, 1938; p.19) Esta educación que Dewey llama “progresiva” sigue vigente y, aunque separable, se conecta íntimamente con su proyecto de formación de ciudadanos para la democracia.

El enfoque de Dewey es temeroso de la disgregación que produciría la pluralidad. La suya es una visión muy referida al desafío de crear una nación –los Estados Unidos– a partir de masas de inmigrantes de países, razas y culturas diferentes que siguen llegando a comienzos del siglo XX. Dewey escribe con esa realidad delante suyo. Pero la escuela pública norteamericana de hecho no ha sido tan inclusiva como él hubiera deseado, puesto que hay segregación residencial, lo que a su vez incide en la segregación de las escuelas. Adicionalmente, los recursos provienen de impuestos territoriales, de modo que los distritos más ricos tienen colegios públicos mejor financiados.

La tesis de Dewey, con matices y variaciones, se mantiene viva hasta hoy en autores como Amy Gutmann, Rob Reich, Eamonn Callan, entre otros. El respeto por el otro, la tolerancia ante sus ideas y opiniones, la capacidad para examinar y discutir creencias, convicciones y planteamientos requiere, o al menos, se facilita y refuerza si los alumnos comparten su vida en la escuela con compañeros diversos desde el punto de vista socioeconómico, cultural, religioso, político. Haber convivido en la escuela inmerso en esa pluralidad crea lazos de confianza que cimentan la cohesión social y fortalecen el espíritu democrático.

La selección, en cambio, al separar de acuerdo a habilidades y conocimientos tendería a debilitar la cohesión social y los hábitos democráticos.

“El auge del multiculturalismo como ideología”, escribió Diane Ravitch, “confrontó directamente la misión antes apreciada de los colegios públicos” (Ravitch, 2001; p.5). Nathan Glazer habla de un “consenso perdido”: la búsqueda de “la asimilación –“Americanización”, se la llamaba– no despertaba casi ninguna resistencia en los padres inmigrantes”. (Glazer, 2001; p.171) Ese proceso de asimilación a una cultura común perdió fuerza como objetivo. La escuela al servicio de la homogeneidad se ha ido desdibujando. Se ha debilitado su atractivo y vigencia, en parte, debido a los procesos de creciente individuación propios de la sociedad moderna. (Peña, 2007) Por otro lado, hay una “cultura dividida” desde el punto de vista ético, por ejemplo, en materias como el aborto. El problema es interesante y representa un desafío para la tesis de Dewey. Porque la escuela que reúne personas de pueblos y culturas y raíces diferentes para crear un consenso, ocurre que, al parecer, se basaba en un consenso previo –la voluntad de pertenecer a la nueva nación, de “Americanizarse”– y ese consenso es el que ahora resulta problemático. Si esto es verdad, los Estados Unidos era una sociedad con un ethos común muy extendido y la educación pública lo reforzaba; no lo forjaba desde cero. La cultura más libre a partir de los años sesenta y los procesos de individuación hacen quizás más difícil que todo ello se exprese hoy en el ethos de una escuela pública asimiladora.

Desde el punto de vista multicultural la tesis de Dewey tendría que sufrir modificaciones importantes para ser aceptable. Para quienes plantean una política de la “identidad cultural” el currículum común e incluso el colegio público tradicional, corresponden un proyecto nacional que implica la invisibilidad de las minorías de otra cultura. En nombre del respeto a la diversidad cultural se afirma que el principio de igualdad y tolerancia que rige en los colegios públicos tiende de hecho “a perpetuar la asimilación de las minorías”. Proteger de veras la “diversidad cultural” exige para algunos “proteger a sus niños de la tentación de la asimilación o de lo que consideran influencias morales o religiosas corruptoras”. (Tamir, 2003; pp. 505-506) Esto tiende a impugnar el ideal de Dewey –el colegio como lugar de encuentro de culturas y religiones diversas– y, más bien, se lo concibe entonces como una institución llamada a formar a los niños en torno a la visión de mundo de sus padres.

A estas alturas conviene distinguir en Dewey dos tesis diferentes aunque relacionadas. La primera, ve al colegio público como agente de asimilación a una nueva nación, es decir, del proceso de “Americanización”. La segunda, ve al colegio público como un agente que forma ciudadanos para la democracia. La primera tesis es la que más dificultades plantea, dada la diversidad ético-cultural. La segunda, menos controvertida, da pie a otras preguntas: ¿Cómo formar ciudadanos capaces de dar origen a una voluntad ciudadana común a partir de una sociedad plural? (Wimlicka, 1998) ¿Cómo y dónde –en qué instituciones– se inculcan, por ejemplo, los hábitos de respeto, tolerancia y reciprocidad que cimentan las conductas democráticas? ¿Cómo y dónde se educan los hábitos de análisis, crítica y deliberación racional? ¿Sólo puede hacerlo bien un colegio y uno público? ¿Puede afirmarse que el colegio público debe monopolizar estas tareas?

La tesis de Dewey favorece un sistema de educación pública. Otros países, sin embargo, con historias muy distintas a la de Estados Unidos han optado por sistemas mixtos, en los que el Estado subsidia colegios públicos y privados, muchos de ellos de naturaleza religiosa. Es el caso de Bélgica, de Israel, de Holanda, por ejemplo, donde los niños y jóvenes católicos se educan en colegios distintos que los protestantes o los agnósticos que prefieren colegios privados laicos. Sólo un tercio de los alumnos está en colegios públicos en Holanda, un país que, además, selecciona tempranamente entre colegios y tiene mucha selección por habilidades al interior de los colegios. (Ver figuras 6 y 7) Sería difícil argumentar que ello haya lesionado la tolerancia y los hábitos democráticos de los holandeses.

La situación chilena es sumamente diferente a la de Estados Unidos a comienzos del siglo XX. La educación pública y privada subvencionada por el Estado ha caracterizado a Chile desde sus orígenes republicanos. La objeción más común plantea aquí que los liceos y colegios que seleccionan amenazan la cohesión social porque segregan por estrato socioeconómico. En Chile, como se sabe, los liceos emblemáticos seleccionan y son inclusivos y pluralistas. Son, asimismo, ejemplares como escuelas de democracia. De manera que cumplen plenamente con el ideal de Dewey. Este caso prueba que la selección por mérito académico no necesariamente implica abandonar el ideal de la inclusión y lesionar los hábitos democráticos.

El problema surge cuando eso no ocurre. Si se admite colegios que seleccionen por talento musical es posible que los seleccionados no constituyan una muestra representativa de la sociedad desde la perspectiva de su composición socioeconómica. Si el Proyecto de Ley lo admite es porque no siempre y en todos los casos se prioriza la inclusión. Si se da importancia a la calidad de la enseñanza y se piensa que la selección ayuda a lograrlo es posible combinar ese objetivo y, a la vez, premiar la inclusión. Por eso hemos hecho en este trabajo dos propuestas para estimular la inclusión. (Ver p. 13)

Pero, claro, estamos suponiendo que se busca mejorar la calidad de la educación. Alguien podría argumentar que sólo le interesa la escuela como crisol integrador, como espacio de convivencia de

grupos heterogéneos destinado a la cohesión social, y que la calidad educacional es un bien muy subordinado. En tal caso, carecería de sentido seleccionar, puesto que la selección es un método para mejorar la calidad de la enseñanza adecuándola a los talentos y motivaciones de los estudiantes.

Es aquí donde juega un papel insustituible el currículum nacional que debe estar pensado para desarrollar consensos básicos para la democracia y capacidad crítica. Cualquiera sea el proyecto educacional de un colegio debe preparar ciudadanos y debe estimular hábitos analíticos, la deliberación racional y la independencia crítica. Todos los colegios sin excepción deben concurrir a formar personas para la democracia.

En el contexto chileno, si se quiere reforzar a través de la educación la identidad cultural de los pueblos originarios, puede surgir un conflicto con la escuela nacional del Estado Unitario. El ethos de la escuela asimiladora y creadora de consensos para la democracia es difícil de compaginar con la escuela que profundiza la identidad y la visión de mundo de familias comprometidas con la difusión de un ethos cultural específico. Un colegio de este tipo se parece más a un colegio particular que, por cierto, podría ser subvencionado por el Estado.

## 6. Experiencia comparada

“Agrupar a los Alumnos por habilidades vuelve a ganar el favor”, decía el titular de un reportaje del *New York Times* de junio del 2013. (Vivian Yee, “Grouping Students by Ability Regains Favor in Classroom”, *The New York Times*, June, 9, 2013) En los medios académicos, la crítica a la selección fue muy convincente, sobre todo, en los Estados Unidos y eso llegó a las salas de clases. Durante los años 60 y 70 fue desapareciendo en Estados Unidos la selección entre colegios; se terminaron los colegios técnicos o vocacionales. Y durante los años 70 y 80 la crítica se volcó a la selección adentro del colegio. En 1961 en Estados Unidos alrededor del 80% de las escuelas básicas agrupaban a los alumnos según sus habilidades para aprender a leer. En 1990 sólo un 27% de los profesores trabajaba con grupos seleccionados. En general, la enseñanza sin selección y a todo el curso en una sola clase había pasado a ser el sistema predominante en los colegios norteamericanos. Sin embargo, hay indicios de que la situación comienza a revertirse. Un estudio del 2006 concluye que ahora el 63% de los profesores utiliza la selección (Loveless, 2013.)

En el resto del mundo el impacto de la crítica no fue tan intenso. Con todo, la opinión hegemónica afirmaba que la selección era negativa. La práctica de los colegios, en cambio, tal vez no cambió tanto como en los Estados Unidos. Hoy, según el último informe de PISA, “pese a que el porcentaje de estudiantes que va a colegios donde no hay selección alguna se mantuvo estable (entre el 2003 y el 2012) ocho países y economías aumentaron en más de un 10% el porcentaje de estudiantes que va a colegios donde se usa la selección.” (OCDE, PISA 2012 Results: *What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices* (Volume IV) (p.89)

Por tanto, parece haber una vuelta de la selección. “En suma,”, dice el Informe de PISA, “tres de cada cuatro estudiantes de la OCDE está en un colegio en los que, según informan sus directivos, se usa alguna forma de selección por habilidades, al menos en algunas clases de matemáticas.” (OCDE, 2012; p.81)

No hay duda alguna de que la práctica de la selección entre colegios o al interior de los colegios es una práctica común en los países de más éxito en la PISA 2012. De hecho, como señala la lámina que sigue, los diez primeros países seleccionan entre colegios, es decir, tienen colegios con admisión por mérito

académico. Incluso Finlandia, país número 12, pero célebre por su enfoque educacional que enfatiza especialmente la igualdad, selecciona en los dos últimos años.

Tabla 3. Edad de comienzo de proceso de selección.

País	Edad de Selección
Shanghái China	15
Singapur	12
Hong Kong	15
Corea	14
Macao- China	15
Japón	15
Liechtenstein	15
Suiza	12
Holanda	12
Estonia	15
Finlandia	16
Canadá	16
Polonia	16
Bélgica	12
Alemania	10
Vietnam	15
Austria	10
Australia	16
Irlanda	15
<b>Promedio OECD</b>	<b>14</b>

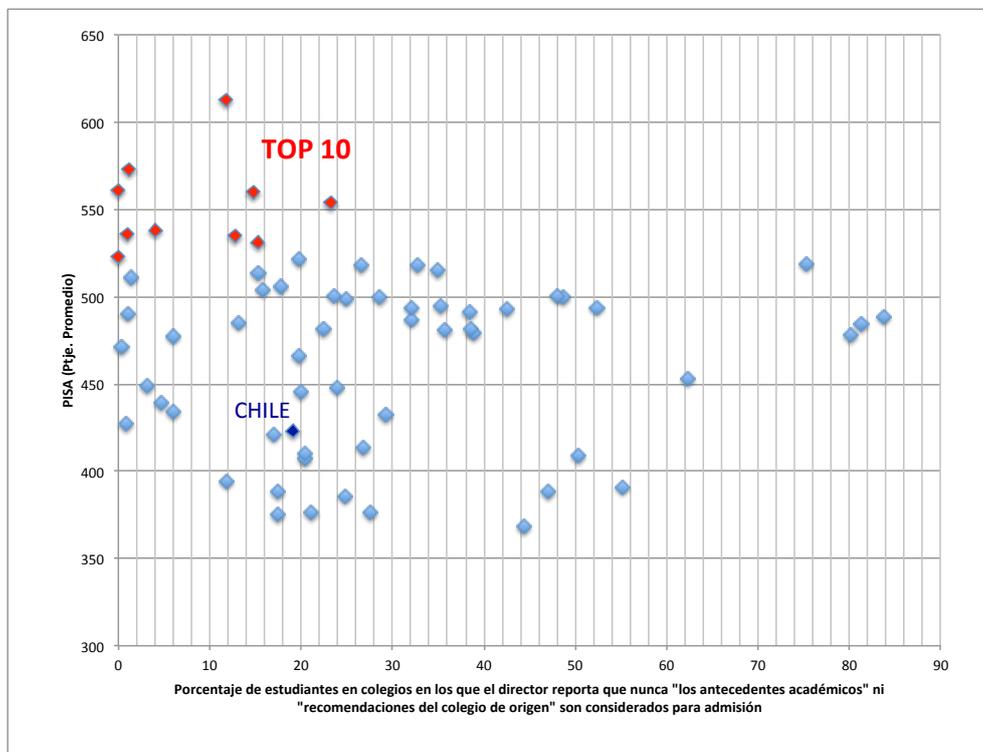
Fuente: OCDE.

Documentada la existencia de selección en los países miembros de la OCDE, la pregunta entonces es si esta está correlacionada con rendimiento. La respuesta es que, en promedio, no existe una correlación robusta entre ambas variables.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> En general, los resultados PISA no permiten concluir que la selección perjudique a los alumnos de menor rendimiento. La conclusión emerge de la estimación de modelos estadísticos del puntaje PISA en función de las distintas formas de selección.

La figura 5 presenta un análisis gráfico de los resultados promedio PISA de los países en función del porcentaje de estudiantes.

Figura 5. Porcentaje de estudiantes en colegios en los que el director reporta que nunca "los antecedentes académicos" ni "recomendaciones del colegio de origen" son considerados en proceso admisión

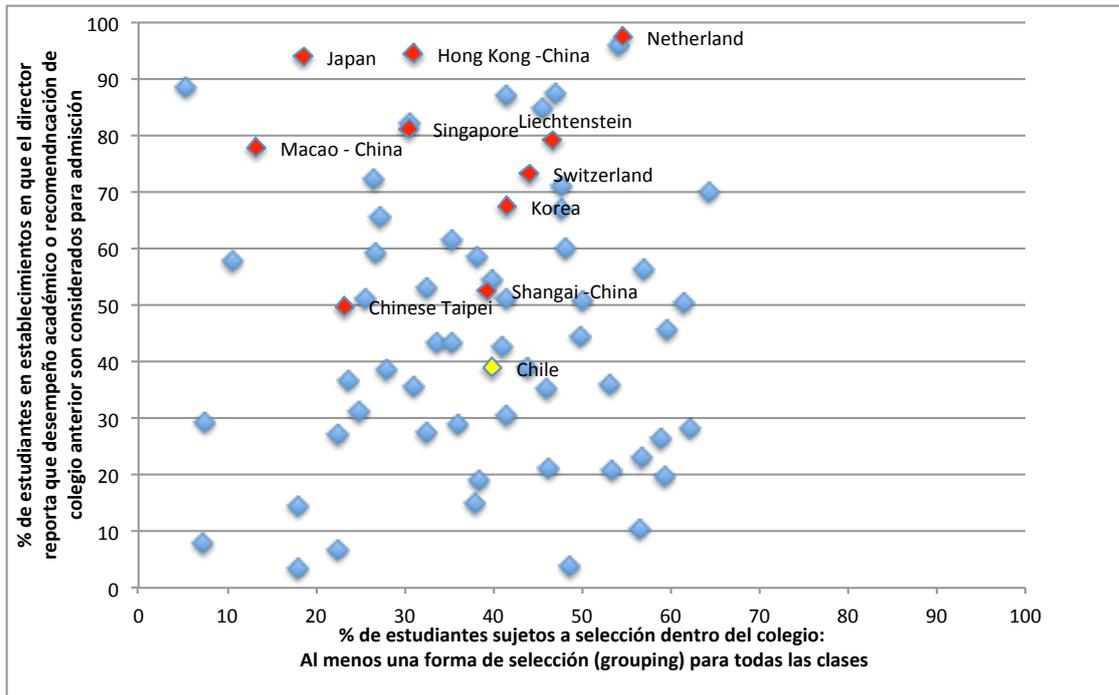


Fuente: Cálculos propios en base a datos de OCDE.

Los resultados muestran que, con todo, los países con mejores rendimientos tienen más del 75% de sus estudiantes sujetos a algún tipo de selección al momento de ser admitidos a los colegios (todos reportan menos de un 25% de los alumnos admitidos sin consideraciones académicas). De hecho, la gran mayoría de los países tiene más del 50% de sus estudiantes sujetos a procesos de selección entre establecimientos educacionales. Finlandia, Suecia, Noruega y España, países que no están entre los diez de mejor rendimiento, son las excepciones más notables a la regla general de selección.

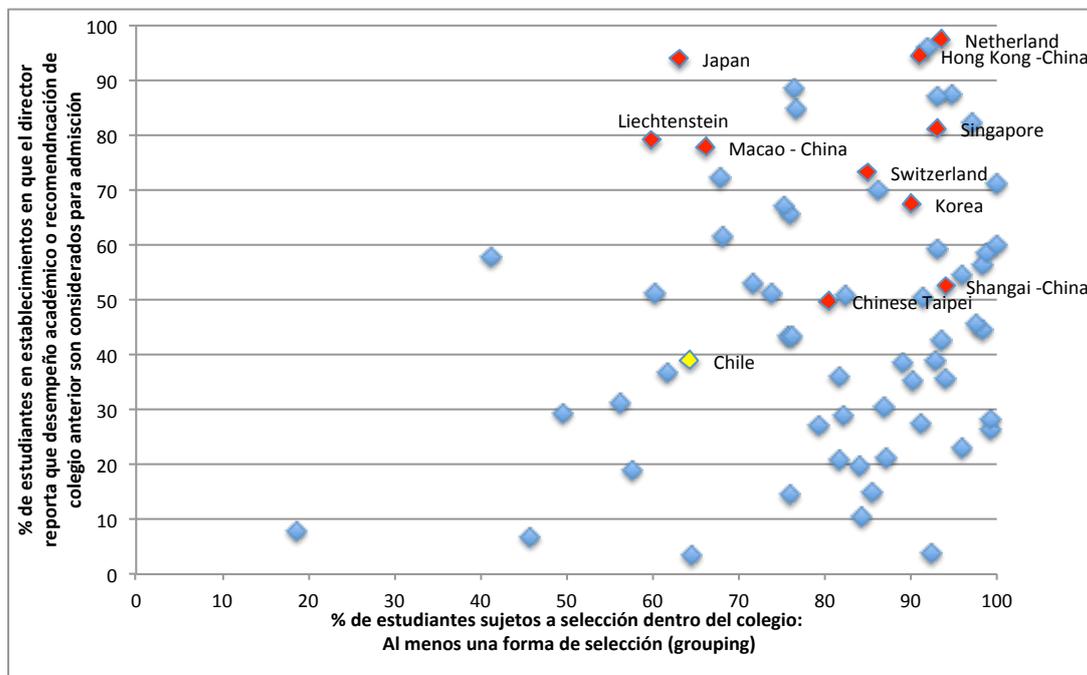
Pero la selección entre establecimientos educacionales es solo una de las dimensiones consideradas por los establecimientos educacionales al momento de poder acomodar sus procesos educativos a las características de los estudiantes. La selección dentro de los colegios la complementa. Las siguientes láminas muestran la importancia que tiene la selección en los países de los que informa la última PISA. El eje vertical corresponde al porcentaje de alumnos seleccionados por procesos entre colegios y el eje horizontal dentro de los colegios.

Figura 6. Porcentaje de estudiantes seleccionados entre colegios (y) versus dentro de los colegios (x) (selección en todas las clases dentro del colegio).



Fuente: Cálculos propios en base a datos de OCDE.

Figura 7. Porcentaje de estudiantes seleccionados entre colegios (y) versus dentro de los colegios (x) (selección para al menos una clase dentro del colegio).



Fuente: Cálculos propios en base a datos de OCDE.

De lo anterior se concluye que países de grandes logros educacionales, como Holanda, Hong Kong, Singapur, Corea están cerca del ángulo superior derecho del gráfico, es decir, tienen sistemas

educacionales en los que prevalece ampliamente la selección tanto entre colegios como dentro del colegio. En Shanghái se usa intensamente la selección dentro del colegio. Si bien no existe una asociación estadísticamente significativa entre resultados PISA y selección, se puede afirmar que hay países exitosos que seleccionan, que los diez mejores del mundo seleccionan, y sus alumnos más vulnerables tienen muy buenos resultados. Por otra parte, con un 61% admitidos sin selección académica, Chile está entre los países de PISA con bajos niveles de selección en admisión del colegio.

## **7 Selección y Libertad de enseñanza**

La selección tiene también otra dimensión y todavía más importante: se vincula con la libertad de enseñanza. Se entrelazan aquí, por una parte, la libertad de los padres para escoger un colegio. Por otra, la libertad de los colegios para seleccionar a sus alumnos, tanto al momento de la admisión como su permanencia al interior del mismo colegio. Son, en el fondo, dos caras de la misma moneda.

¿Cuántos alumnos postulan a un colegio en Chile y no quedan seleccionados? No conocemos ningún estudio empírico detallado al respecto. Sabemos que tradicionalmente los liceos emblemáticos seleccionan sus alumnos en base al mérito académico. Sabemos que otros colegios también lo hacen, pero no hay datos concretos. Tampoco sabemos cuántos alumnos postulan o quisieran postular a ciertos colegio y no pueden, pues no cumplen con los requisitos. Por ejemplo, ¿cuántos postulantes no son admitidos a colegios católicos por no ser bautizados? ¿Cuántos postularían si ese requisito no existiera? Con todo, según el informe PISA sólo un 39% de los alumnos está en colegios que exigen certificado de notas y/o recomendaciones para ser admitido. De esos, un 7% ha de corresponder a colegios particular pagados por lo que — para los efectos que discutimos— estamos hablando de un 32%. En la OCDE el 43% de los alumnos está en establecimientos que imponen la misma exigencia. De modo que, ya sea que la ley permita (como ha sido tradicional y ocurre en la actualidad) o prohíba la selección por parte de los colegios, el asunto a primera vista no parece ser cuantitativamente un fenómeno de gran significación. Hay que desdramatizar la importancia numérica de este tema. Su fundamento es ideológico no empírico.

Con todo, el asunto conviene analizarlo por una cuestión de principios. Porque está envuelta la libertad de enseñanza. Para algunos proyectos educacionales —públicos y privados— el derecho a seleccionar es condición sine qua non y para otros es un requisito que hace más probable el logro de sus objetivos. Por ejemplo, para liceos o colegios de modalidad artística ciertos requisitos de competencia son indispensables para el proyecto mismo, como lo reconoce el Proyecto de Ley. Para liceos de alta excelencia académica, como el Instituto Nacional y el Carmela Carvajal, poder seleccionar a sus alumnos por mérito académico es también algo requerido por el proyecto educacional. Para un colegio que abrace una determinada religión, filosofía o enfoque puede ser, asimismo, muy conveniente asegurarse de que las familias compartan ese proyecto educacional. Un colegio católico, evangélico, masón, judío, musulmán o ecologista puede querer que la comunidad escolar, incluidas las familias, esté de veras comprometida entera con el proyecto. Es decir, aunque los casos no sean muchos, para esos casos poder seleccionar puede ser crucial. Y, por supuesto, a futuro los colegios que seleccionen podrían ser muchos más.

Los padres quieren a sus hijos y parte del sentido de la paternidad y de la maternidad es traspasar su imago mundi a sus hijos. Los padres espontáneamente educan a sus hijos desde que nacen. Este instinto ha de tener una raíz biológica. Una leona no sólo lega sus genes a sus cachorros sino que les enseña a cazar. Es decir, traspasa un modo de vida. En el caso de los seres humanos la forma de vida que se traspasa es muchísimo más compleja y matizada, pero el comportamiento prima facie, al menos, es análogo.

“Los padres”, enseña Aristóteles, “quieren a sus hijos como a sí mismos (los hijos son, en cierto modo, otros ellos mismos...)” (*Ética Nicomaquea*, VIII, 1161 b28-29). Este amor de los padres es primero y es un puro dar; no es algo que el niño se gane por sus méritos. Kojève, comentando a Hegel, dice que “atribuir un valor absoluto a un ser, no en función de lo que hace, de sus actos, sino simplemente porque es, en razón de su simple Sein, de su Ser, – es amarlo”. (Kojève, 2011) De esa naturaleza es el amor de los padres. El amor entre padres e hijos es, además, asimétrico. Porque sólo para el hijo “los padres son la causa de su existencia y crianza, y más tarde, de su educación. La amistad de padres e hijos,” sigue diciendo Aristóteles, “es la que da más contento y beneficios por cuanto tienen tanto en común.” (*Ética Nicomaquea*, VIII, 1162 a8) De esa amistad emana, entonces, naturalmente el impulso que lleva a querer compartir con el hijo, poco a poco, una manera de vivir. Por cierto, el hijo a medida que va madurando comenzará a ejercer su derecho a la libertad de conciencia y podrá modificar o abandonar la imago mundi de sus padres. Para que eso pueda darse es importante que el currículum nacional obligatorio para todos los colegios exija la formación y ejercitación de hábitos analíticos y la independencia de juicio.

Rawls sostiene que “el hijo llega a querer a sus padres sólo si ellos lo aman primero.” Apoyado en diversos estudios de psicólogos y en su propia reflexión, sostiene que el desarrollo moral requiere que, primero, “los padres amen al niño y sean dignos de su admiración. De esta manera suscitan en él un sentido de su propio valor y el deseo de llegar a ser el tipo de persona que son. Segundo, deben enunciar de un modo claro e inteligible reglas (por cierto, justificables) y adaptadas al nivel de comprensión del niño”. Si el niño “ama y confía en sus padres, tenderá a aceptar sus amonestaciones”. Así surge un primer sentido moral que Rawls llama “la moralidad de la autoridad”. Le sigue un segundo nivel, la “moralidad de la asociación”, donde las asociaciones son instituciones como la familia, el colegio, el barrio... Ahora los criterios morales “son impresos en él por la aprobación o desaprobación de aquellos con autoridad, o por otros miembros del grupo” o institución. Al interior de estas instituciones se aprende a comprender el punto de vista del otro, se practica la reciprocidad de trato y la cooperación para el logro de objetivos comunes. Los sentimientos morales surgen así ligados a la amistad y la confianza entre los que pertenecen a esa institución y bajo su influjo. También emergen ideales que encarnan ciertas personas de estas instituciones específicas. “La moralidad de la asociación muy naturalmente conduce a un conocimiento de los criterios de justicia”. Los principios éticos y, en particular, los principios de la justicia, racional y reflexivamente considerados y adoptados por el individuo en cuanto ciudadano, se nutren, por tanto, de estas instituciones primarias como la familia y el colegio. (Rawls, 1971, p. 463-479)

La idea, como se ve, es que la aceptación de principios éticos fundados y que han sido objeto de reflexión y deliberación racional, no se da el vacío sino que se sustenta en un ethos preexistente fuertemente marcado por los lazos afectivos que crean instituciones como la familia y el colegio. Hegel enseña que “la educación de un niño tiene como objetivo inculcarle principios éticos en la forma de un sentimiento inmediato.” (Hegel, 1821; par.175) Es esa inmediatez que hace sentir y no sólo pensar el valor de un derecho lo que probablemente se juega en la edad escolar.

Los padres, entonces, tienen motivos razonables para buscar que su imago mundi se extienda y ahonde en el colegio. Y esto no sólo en el plano propiamente intelectual. Sucede que la propia interacción humana en el colegio influirá poderosamente en la formación de la conciencia moral del niño y del joven. Las virtudes que allí se practiquen o no se practiquen, los ideales que se ejemplifiquen o no se ejemplifiquen marcarán su conducta futura. Las primeras amistades, usualmente muy duraderas, se forjan en el colegio. Esas afinidades electivas serán decisivas para ir construyendo una identidad personal y para que el lenguaje de los principios éticos y de los derechos tenga fuerza

emotiva y afecten la conducta. Puesto en otros términos, “el respeto por el otro como portador de derechos se funda en el reconocimiento de ese ser como un individuo particular. No es el atributo de la personalidad lo que suscita el respeto sino individuos particulares... Para casi todos nosotros la capacidad de motivarse ante el valor personal de los demás es una condición necesaria de una comunidad moral. De lo contrario, un régimen de derechos sería imposible”. (Lomasky, 1990; pp.167-184) Es decir, los derechos tienen sentido sobre la base de que se sienta el valor de las personas individuales. Y eso se aprende y vive normalmente en la familia y en el colegio. Por consiguiente, también el Estado tiene un interés en lo que ocurre en el colegio, aunque sea privado, por cuanto allí se va formando el sustento de las virtudes ciudadanas.

Ese aprendizaje tiene algo de reflexión, y mucho de contagio. Uno de los modos a través de los cuales se expresa la libertad de conciencia es el derecho de los padres a educar a sus hijos sin otro límite que los derechos de los hijos y de las demás personas de la sociedad. Esto descarta de plano la admisibilidad de cualquier proyecto educacional que contravenga los derechos humanos y se funde, explícita o implícitamente, en discriminaciones de raza o estrato socioeconómico, por ejemplo. No es legítimo, tampoco, cualquier método para traspasar la imago mundi de los padres. Los niños no son cosas ni son propiedad de sus padres. Pero es el ejercicio de esa misma libertad de conciencia la que lleva a los padres a preferir colegios afines. Otros, por su parte, ejerciendo su derecho a la libertad de conciencia y su derecho de asociación fundan colegios que contribuirán a profundizar y ampliar la imago mundi que comparten con los padres. “La libertad de criar a sus hijos de acuerdo a los dictados de su conciencia es para casi todos”, sostiene Callan, “tan importante como cualquier otra expresión de la libertad de conciencia, y la libertad para organizar y sostener la vida de la familia manteniendo nuestros propios valores es tan importante como nuestra libertad para asociarnos con otros...” (Callan, 1997; p.143) Por tanto, la tendencia natural a educar a los hijos se extiende con igual naturalidad a la búsqueda de colegios —asociaciones voluntarias— afines a la forma de vida de los padres.

Ackerman aunque acepta que los padres que padres deben actuar así, cree que ello choca con el deber del Estado de formar ciudadanos. Teme que si los colegios refuerzan las visiones de los padres, los hijos queden a merced de tiranos, de facto, sus propios padres. Eso no permitiría educar personas con autonomía. El colegio público, diverso, plural y crítico, en cambio, permite a los hijos encontrarse con otras visiones de mundo y cotejarlas con la de la casa. Es lo que exige, plantea Ackerman, la formación de ciudadanos para la democracia. El Estado, por tanto, debe prohibir los colegios particulares, sean o no pagados. (Ackerman, 1980).

La concepción de Ackerman contrasta, por ejemplo, con la de Rawls que permite la existencia de colegios privados, incluso con financiamiento estatal. “El Gobierno”, afirma Rawls, “intenta asegurar iguales oportunidades en educación y cultura para personas de talento y motivación similar ya sea subsidiando colegios privados o estableciendo un sistema de colegios públicos.” (Rawls, 1972, p.275) Ackerman ve a los hijos como vulnerables a influencias familiares que ya no podrán evaluar con madurez y autonomía a menos que el colegio público los exponga muy tempranamente a la diversidad. Lomasky, en cambio, afirma que “si el hijo llega a suscribir casi por entero los fines que procuran sus padres, pero lo hace asumiendo estos fines como proyectos suyos que ahora dan forma a una vida de coherencia reconocible en sus términos, entonces el derecho del hijo a vivir como un sujeto que procura proyectos propios ha sido respetado.” (Lomasky, 1990, p.185) Puede que a ojos de un tercero esa forma de vida heredada sea muy criticable, pero es una expresión más de la libertad de conciencia y opinión el poder vivir de acuerdo a las enseñanzas de los padres.

Además, la noción de que los hijos porque familia y colegio son afines queda inmune a otras

influencias —premisa de la tesis de Ackerman— parece un poco exagerada. El mundo se cuele por mil rendijas. Los conocidos y amigos de otros círculos, los libros, el cine, la televisión, la información que circula en la web, las redes sociales hacen que muy pronto el niño entre en contacto con una pluralidad de experiencias, con mundos muy diferentes a los de la casa y el colegio.

Contra Ackerman, Reich afirma que “los padres ciertamente tienen cierto derecho a influir en el ambiente educacional de sus hijos, a comprometerse con el colegio, y a esperar que el colegio proporcione un refuerzo al menos parcial del ambiente de la casa. No puede ser la función de la escuela el oponerse a las convicciones de los padres a cada rato; esa experiencia sólo produciría una antojadiza confusión moral y niños sin raíces.” (Reich, 2003; p.437) Los alumnos necesitan cierta coherencia moral y de visión mundo en su período formativo. Si padres y profesores comparten la misma imago mundi la educación se facilita y cimenta con mayor naturalidad y armonía. De allí que para algunos, como Callan, el punto es a qué edad conviene que el estudiante entre en contacto en la escuela con mundos socioeconómicos, culturales y religiosos diversos a los de su familia para facilitar las virtudes del ciudadano democrático. Callan parece inclinarse porque ello ocurra ya en la enseñanza media; no antes. (Callan, 1997)

El punto es importante: puede ser beneficioso y conveniente para el niño que durante una parte de sus años de formación la casa y el colegio compartan la misma imago mundi. La coherencia ético-cultural que se consigue así es algo valioso. Cuándo conviene que el joven entre —para su educación como ciudadano— a una institución educacional plural y heterogénea será siempre un asunto muy discutible y dependiente de circunstancias particulares. ¿Cuánto tiempo debe tomar la formación de las virtudes morales e intelectuales de los ciudadanos de una democracia? ¿Y hasta qué punto es requisito sine que non de ella el que los alumnos vayan a una escuela en la que coexistan visiones de mundo contrapuestas? Casos como los de Holanda y Bélgica, entre otros, como hemos señalado, ponen en duda que sea algo realmente indispensable. A la inversa, la educación estatal y gratuita ha coexistido, a veces, con sociedades autoritarias, cuando no totalitarias. Es el caso de China, Singapur, la España de Franco, Alemania bajo el nazismo, la Unión Soviética, y un largo etcétera.

Todo esto, nos parece, permite sostener razonablemente que el Estado debe reconocer el derecho a la educación particular como parte integral de la libertad de enseñanza que, en definitiva, no es sino un modo de expresión de la libertad de conciencia. Diversidad, libertad de conciencia y libertad de enseñanza se interconectan y permiten poner en práctica ese dictum de Kant: “Nadie ha de obligarme a ser feliz a su manera”.

Y eso mismo hace plausible que el Estado deba subsidiarla. De lo contrario, esta libertad sólo la podrían ejercer los ricos pagando colegios particular pagados. Es recomendable que el Estado intervenga vía subsidios en virtud del principio de igualdad de oportunidades. Es probablemente por eso que diversos Estados —el de Chile entre ellos— subsidian la educación de colegios confesionales. Así, por ejemplo, colegios religiosos reciben subsidios estatales en Francia, Gran Bretaña, Alemania, Holanda, Bélgica, Austria, Irlanda, Israel, Australia, entre otros. Un tema que en Estados Unidos se discute y divide, que se asocia por muchos a la desintegración de la Nación, en gran cantidad de países es una práctica común y no hay signos de que haya dado origen a los peligros que avizoran sus adversarios desde Norteamérica.

En general, la historia pesa mucho en la estructura de los sistemas educacionales. En el caso de Chile, los subsidios a la educación privada comenzaron durante el siglo XIX, es decir, es una práctica que ha caracterizado a la República casi desde sus orígenes. En efecto, ya en 1928, el Liceo de Chile, un colegio

particular dirigido por don José Joaquín De Mora, era subsidiado por el Estado. La práctica con los años tendió a generalizarse. (Ossa, 2007)

El Estado debe proporcionar educación pública, pero no debe imponerla. Aunque, insistimos, sea un insoslayable deber suyo el ofrecerla. Todavía más: tendemos a compartir la idea de que es conveniente que el estudiante, en algún periodo de su formación, esté en una institución educacional pluralista y conviva con alumnos y profesores de diversos credos y estratos socioeconómicos. Pero el que algo sea conveniente no autoriza a convertirlo en obligatorio.

El Proyecto de Ley subordina el derecho a fundar un colegio a que las autoridades del Ministerio de Educación consideren que se justifica, es decir, que hay demanda que no cubren los colegios ya establecidos y que reciben subvención. Sólo en tal caso autorizan la fundación del colegio.<sup>7</sup> En otras palabras, funcionarios del Ministerio de Educación pueden imponer su criterio respecto de la demanda que puede llegar a tener un colegio que todavía no se ha creado. ¿Qué criterios emplearán para ello? ¿En qué fundarán sus predicciones? Porque, por cierto, no es una cuestión, simplemente, de estimar si hay más postulantes que vacantes. En el Centro de Santiago hay varios liceos y colegios importantes. Desde el punto de vista de la oferta y demanda de plazas escolares un nuevo colegio seguramente no se justifica. No obstante, puede no haber un colegio evangélico o budista o que enseñe el chino o cuya pedagogía se guíe según el Método Montessori. Y, una vez creado, su prestigio puede crear una demanda por ellos. La libertad de enseñanza permite esa flexibilidad. No es una mera cuestión de vacantes, como si la educación fuera sólo un proceso de instrucción estandarizada. Y si los funcionarios incorporan otros criterios queda en su mano, en el fondo, el ejercicio del libertad de enseñanza. Ellos tendrán la última palabra en cuanto a si habrá o no demanda para cada nuevo proyecto educacional. Ellos podrán anticiparse a lo que podría ocurrir con las preferencias de los padres si se abre en un barrio un nuevo colegio que ofrece otro tipo de enseñanza, con más inglés o deportes, por ejemplo. ¿Pero cómo podrían los funcionarios llegar a adquirir ese conocimiento premonitorio? Y esas anticipaciones suyas podrán imponerse y matar en el huevo un proyecto educacional que quizás habría sino innovador y despertado la adhesión de muchísimas familias. Las preferencias de los padres por un colegio cuajan ante colegios reales. Un colegio nuevo descubre, con su modo de educar, una demanda que muchas veces nadie más pensaba que existía. Esta norma del Proyecto de Ley revela una sorprendente incomprensión del sentido de la libertad de enseñanza.

Cuando una persona o grupo de personas, a título propio o en nombre de una institución, fundan un colegio expresan su libertad de conciencia. Se trata de una asociación o institución voluntaria que podrá, por ejemplo, tener como misión la formación de niños y jóvenes en torno a una determinada imago mundi. Dicha imago mundi puede ser afín al catolicismo, el pentecostalismo, la masonería, el budismo, el judaísmo, o a una filosofía determinada, por ejemplo. Pero también el colegio puede tener por finalidad la enseñanza de acuerdo a una cierta escuela pedagógica, como el método Montessori, por ejemplo o, simplemente, el énfasis en la educación científica, la música, el teatro, la ecología, las habilidades técnico-manuales, los deportes, los idiomas o la excelencia académica en general. Quienes ponen en marcha un colegio y fijan su misión, como hemos señalado, ejercen la libertad de su conciencia y opinión y, la vez, su derecho a la libre asociación. Los colegios son todos distintos y su espíritu influye en la formación de sus alumnos. Haber ido a un colegio o a otro no es trivial. Las instituciones educativas marcan, dejan huellas para bien y para mal. Las virtudes que forman el

---

<sup>7</sup> "Tratándose de un establecimiento que por primera vez solicite el beneficio de la subvención, el Ministerio de Educación aprobará la solicitud sólo en caso de que exista una demanda insatisfecha por matrícula que no pueda ser cubierta por medio de otros establecimientos educacionales que reciban subvención o aporte estatal en el territorio en el que pretende desarrollar su proyecto educativo..." (Artículo Segundo, 7)

carácter de una persona se aprenden y ejercitan en la familia y en el mundo del colegio. “Las prácticas”, escribe MaIntyre, “no pueden sobrevivir durante un lapso de tiempo si no son sustentadas por instituciones”. En tal sentido, el colegio como institución es decisivo. Su ethos será el resultado de una complejísima y matizada interacción entre los profesores, los alumnos y sus familias. Por eso los educadores a menudo hablan del colegio como la “comunidad escolar”.

Ello implica que el colegio tiene derecho a definir requisitos para la pertenencia a la institución si es que condicionan el logro de su misión. Dichos requisitos debieran ser de conocimiento público. Los padres al postular a sus hijos deben conocer los criterios y procedimientos de selección. Una materia de esta importancia y en la que hay comprometidas tantas externalidades –como ocurre cuando se trata de educar personas y futuros ciudadanos– no ha de quedar al mero arbitrio del director del colegio. Así, por ejemplo, un colegio artístico dedicado a la formación musical de alto nivel tiene derecho a establecer ciertas habilidades musicales para ingresar a la institución. Si el colegio quiere formar músicos de excepción seleccionará niños a temprana edad y sus exámenes buscarán asegurarse, por ejemplo, de que los aceptados tengan buen oído musical. Lo mismo vale para un colegio que quiera formar deportistas destacados o enfatice la excelencia académica. Por cierto, la permanencia en un colegio de esta naturaleza está sujeta a que el alumno demuestre el talento y la motivación que el proyecto educacional del colegio exige. Las autoridades de un colegio tienen derecho a seleccionar alumnos en función del proyecto educacional, lo que puede incluir, entre otros elementos, exámenes de admisión, entrevistas a los padres e información relevante sobre las familias. Por ejemplo, un colegio católico puede considerar relevante como indicador del compromiso religioso de los padres si están casados de acuerdo al sacramento del matrimonio y si bautizaron al hijo o hija que postula.

En Chile son muy comunes las entrevistas a los padres. A modo de ejemplo, en el SIMCE de 2010, cuarto básico, un 29.8% de los padres reportan haber sido entrevistados durante el proceso de selección. Es comprensible por qué: los padres confían a esa institución y a esos profesores un niño o niña muy pequeña y antes de hacerlo quieren semblantarlos, formarse una idea de cómo son, conocer su actitud con los niños, sus criterios, hacer algunas preguntas. Y es frecuente que la descripción escrita del proyecto educacional sea general. Una mamá, un papá querrá ver cómo son los profesores llamados a encarnar el espíritu del colegio. A la inversa, las autoridades del colegio quieren transmitir una noción del proyecto educativo y tratan de averiguar si los padres lo conocen y se comprometerán con él como familia. Los profesores saben por experiencia hasta qué punto una familia afín al espíritu del colegio puede ser importante para ese niño y para que el ambiente del colegio contribuya al logro de su misión específica. La armonía entre familia y colegio favorece la educación del niño y hace más fructíferos los esfuerzos de los profesores. La entrevista es algo natural. Unido a otros, es un procedimiento legítimo y agrega información. Lo que no quita que las autoridades de un colegio, si tiene más postulantes que vacantes y lo estiman conveniente, puedan seleccionar sus alumnos en base a una tómbola. Pues bien; el Proyecto de Ley prohíbe las entrevistas entre los padres de los postulantes y las autoridades del colegio. Prohíbe también, como se ha señalado, todo tipo de selección académica como criterio de admisión.

Si ocurre que los que pasan el filtro de la selección requerida por el proyecto educacional del colegio o liceo representan desproporcionadamente a un cierto estrato socioeconómico, no hay allí una situación de discriminación. Porque, como ya señalamos, no ofende la igual dignidad de las personas no ser católico practicante o no tener talento para la música. Las prácticas discriminatorias establecen —habitualmente de hecho y con disimulo— requisitos de ingreso que no son requeridos por el proyecto educacional. Si las reglas son parejas, imparciales y atingentes al proyecto educacional no puede alegarse discriminación porque el resultado de su aplicación no refleje la composición

socioeconómica de la sociedad. Hacerlo equivaldría a supeditar la libertad conciencia a otro principio, lo que habría que explicitar y justificar. Además imponer a los colegios la obligación de representar en la debida proporción a todos los segmentos socioeconómicos no es práctico, dada la segregación de las ciudades modernas y los costos en tiempo y dinero de la movilización. Lo que sí puede hacerse, como hemos propuesto en el caso de los colegios que seleccionan académicamente, es obligar a los establecimientos a admitir una cuota de alumnos vulnerables, por ejemplo. Esto en aras de promover una mayor inclusión social.

Un colegio religioso católico, por consiguiente, tiene derecho a exigir a los padres de los postulantes un compromiso real con el proyecto educacional católico del colegio. Una familia que no bautizó a sus hijos prima facie no comparte la imago mundi de un colegio católico. Por cierto, podrá haber explicaciones ad hoc válidas, pero corresponde a las autoridades del colegio recibirlas y ponderarlas en el proceso de selección. Un colegio católico, por cierto, puede considerar su deber como colegio católico el educar a niños de padres no católicos. Puede ser para ellos una misión. Sin embargo, no es algo que la ley deba imponer. Un matrimonio de padres ateos o musulmanes – o todo un grupo de ellos– pueden querer educar a su hijo o hija en un colegio católico. Y el colegio tiene, por supuesto, derecho a conocer los motivos, sopesarlos y admitir o no al hijo o hija de ese matrimonio o los hijos de ese grupo de matrimonios. Pero padres ateos o musulmanes no pueden imponer a las autoridades del colegio el ingreso de su hijo a dicha institución católica. Sin embargo, es lo que hace el Proyecto de Ley. Bastará que los padres firmen un papel manifestando su conformidad con el proyecto educacional–su “adhesión y compromiso expreso” dice el Proyecto de ley–<sup>8</sup> para que el hijo o hija adquiera un derecho a ser aceptado. En caso de que haya más postulantes que vacantes, el azar decidirá si es admitido o no, pero por la fuerza de la ley, el hijo o hija de padres ateos o musulmanes tendrá igual probabilidad de ser aceptado que el hijo o hija de un matrimonio católico practicante y devoto. Esto parece a todas luces absurdo.

Los colegios católicos de Holanda tienen mejor rendimiento que los protestantes y los públicos. No se sabe bien por qué, pero es lo que ocurre. Algo similar pasa en Estados Unidos. Puede suceder, por lo tanto, que padres ateos o musulmanes afirmen estar de acuerdo con que su hijo se eduque como católico cuando en realidad lo único que les interesa es el colegio católico por su rendimiento académico. Algo similar puede ocurrir si en el colegio hay menos alumnos que consumen drogas o relaciones sociales valiosas. En otras palabras, los motivos de esos padres pueden coincidir o no con la misión real del colegio y son sus autoridades — no la ley— las llamadas a juzgarlo.

Y si el hijo en definitiva no es aceptado, ¿no ocurre que se ha violado su libertad de escoger un colegio, es decir, su derecho a la libertad de enseñanza o, lo que viene en definitiva a ser lo mismo, su libertad de conciencia? Chocan en este caso, la libertad de los padres y la del colegio. ¿Qué debiera primar? A nuestro juicio, la libertad del colegio. ¿Por qué? Porque el proyecto educacional del colegio, si tiene acogida entre los padres, responde a su imago mundi. Es decir, a su juicio, es una expresión institucional válida de su forma de vida. Hemos visto que los alumnos en el colegio desarrollan la moralidad de esa asociación, la que depende de sus miembros, profesores, alumnos y sus familias. Todos ellos pertenecen esa comunidad escolar específica e inciden en el proceso formativo. Entonces las autoridades del colegio son depositarias de la confianza de los padres. Si los padres llegan a desconfiar de su criterio o concluyen que el colegio ha abandonado o redefinido su misión tendrán razones para cambiar al hijo del colegio. Si la ley permite a los padres ateos o musulmanes imponer la admisión de su hijo o hija en un colegio católico o evangélico-pentecostal se está menoscabando – por la vía de coartar la libertad de selección del colegio– la libertad de conciencia de los padres católicos

---

<sup>8</sup> Artículo Segundo, 6) Artículo 7, bis

de ese colegio que lo han escogido, en parte, por los efectos positivos que implican compañeros y familias afines a su imago mundi. Las ventajas en términos de la moralidad de esa asociación se habrán diluido por efecto de la ley. Por lo tanto, la libertad de seleccionar alumnos por parte del colegio es la contracara de la libertad de enseñanza de los padres.

La libertad de enseñanza importa. Lo que hemos planteado acerca de la necesidad de transmitir a los hijos una imago mundi como expresión de la libertad de conciencia, la conexión entre la forma de vida futura de los hijos y la moralidad de la asociación, es decir, en este caso, de su colegio, en fin, el influjo de los maestros, pero también de los demás alumnos y de sus familias, en los sentimientos morales y en la captación de ideales que encarnan personas del colegio, todo ello muestra la profundidad y significación que tiene para una familia la opción por un colegio. Allí pasarán sus hijos la mayor parte del día, harán sus primeras y quizás más duraderas amistades y tomará un rumbo su identidad personal. “La historia de mi vida”, escribe MacIntyre, “está implantada en la historia de esas comunidades de las que derivó mi identidad. Nací con un pasado; y tratar de cortar ese pasado, al modo individualista, es deformar mis relaciones actuales. La posesión de una identidad histórica y la posesión de una identidad social coinciden. Nótese que la rebelión en contra de mi identidad es siempre una manera posible de expresarla”. (MacIntyre, 1981; pp. 205-206) Cuando Joyce se rebela contra su colegio jesuita, como se muestra en su novela *Retrato del artista adolescente*, lo hace desde la imago mundi de la cual busca liberarse. Es una rebelión hasta cierto punto fiel a esa casa espiritual de la que Joyce en esa novela se deshace. La imago mundi de los padres y el colegio no debe ser una jaula sino un punto de partida, un desde dónde iniciar un viaje con sello personal.

## **8 Los problemas de la educación pública**

En 1970 sólo un 39,6% de la población terminaba la educación secundaria y el 2010 lo hacía un 94,8%. Por otro lado, los padres han ido abandonado la educación pública en beneficio de los colegios particulares subvencionados. Hoy sólo un 36% de los estudiantes está en colegios municipales. En 1981 el 78% del alumnado escolar estaba en la educación pública. Quienes creemos en la importancia de la educación pública y, a la vez, de la libertad de enseñanza no somos indiferentes ante esta cuestión. Las encuestas corroboran esta marcada preferencia de los padres en favor de la educación privada. En la encuesta CEP de agosto del 2011 (año de las grandes protestas estudiantiles) el 70% de la población dijo preferir un particular subvencionado a un liceo o escuela pública. En esta encuesta entre quienes se identifican con la izquierda sólo un 30% prefiere un colegio público. Entre quienes entre 18 y 24 años el 84 % prefiere un colegio particular subvencionado. Entre los que tienen 13 o más años de educación sólo un 14% prefiere un colegio público. Hay datos anteriores y alguno posterior: las cifras varían algo, pero la tendencia es la misma.

¿Alarmante? ¿Grave para el país? No, podría argumentar alguien. Como dijimos anteriormente, en Holanda cerca de un tercio de los estudiantes está en una escuela pública y el resto en escuelas particular subvencionadas. Y Holanda tiene, con Suiza, los mejores resultados educacionales de Europa según PISA. Sin embargo, lo que resulta inquietante es que en Chile hay una fuga continua de la educación pública y quienes permanecen en ella tienden a ser, cada vez más, alumnos de estrato socioeconómico bajo. Las cifras de la encuesta CEP señalada indican que la preferencia por el colegio particular subvencionado aumenta entre los jóvenes y entre quienes tienen 13 o más años de educación. Uno puede conjeturar que, salvo cambios sustantivos, es una preferencia que tenderá entonces a aumentar en los próximos años.

Creemos firmemente que el Estado debe proporcionar una educación pública y gratuita, inspirada en la tolerancia, el pluralismo y el espíritu crítico, independiente de cualquier credo religioso. Por cierto, instituciones privadas pueden ofrecer una educación de naturaleza similar, sin embargo estas

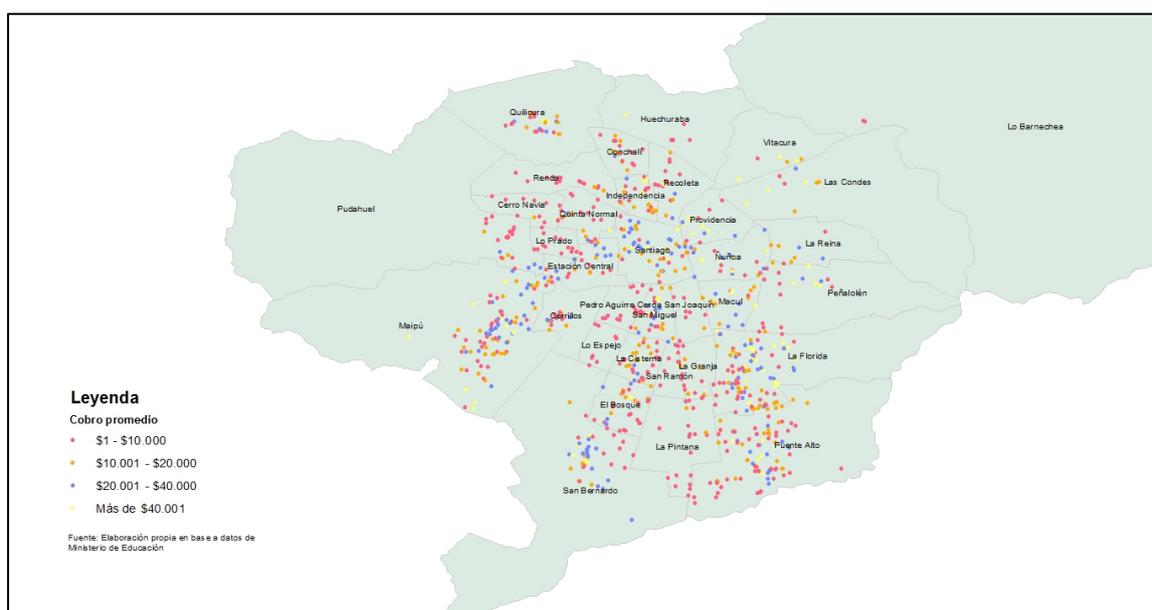
instituciones son libres de hacerlo o de no hacerlo. En cambio, el Estado tiene el deber de asegurar que este tipo de educación esté disponible para los ciudadanos.

La pregunta es a qué se debe esta proceso de desidentificación de los padres con la educación municipal. No cabe duda de que hay una pluralidad de factores. En este estudio nos referiremos sólo a dos de ellos: 1) el financiamiento compartido y 2) las conductas de riesgo.

**El financiamiento compartido.** El copago tiene la ventaja de que permite a los padres aportar recursos a la educación de sus hijos. ¿Por qué prohibir a los padres contribuir a la educación de sus hijos? Eso tiende a comprometerlos con el colegio y, por cierto, allega recursos que el Estado se evita y puede destinar a otros objetivos, quizás prioritarios, como los programas para combatir la extrema pobreza o mejorar los ingresos de los profesores. Sin embargo, el financiamiento compartido tiene dos problemas.

El primero, ampliamente discutido, es que tiende a segregar las escuelas según la capacidad de pago de los padres. Si hay tres colegios muy cercanos entre sí y uno cobra cero, otro cobra \$10.000 y el otro \$50.000 es esperable que las familias tiendan a distribuirse entre los tres colegios aproximadamente en función de sus ingresos. Lo que complica las cosas es que la decisión se toma cuando el niño o niña es muy pequeño y el papá o la mamá lo lleva al colegio, lo que hace muy conveniente preferir el colegio más cercano. Como hemos señalado, en Chile el alumno tiende a permanecer en ese mismo establecimiento toda su vida escolar. Como la ciudad está segregada en función de los ingresos, la segregación escolar tiende a reproducir la de los barrios. Con todo, existe alguna evidencia de que el copago acentúa la segregación de los barrios (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2009; Paredes et al 2013). Pero no parece sensato suponer que la eliminación del copago por sí sola consiga cambios sustantivos en cuanto a inclusión, aunque sí debiera mejorar la inclusión dentro de los barrios. Lo anterior es particularmente importante considerando que estos establecimientos se ubican en todas las comunas de Santiago y son particularmente populares en las de menores ingresos. La figura 7 presenta la distribución geográfica de estos establecimientos para la Región Metropolitana en función de los montos de los cobros (2012).

Figura 7. Distribución de los establecimientos con Financiamiento Compartido en la Región Metropolitana en función del monto de cobro mensual (2012).



Fuente: Construcción propia en base a datos del Ministerio de Educación.



particular subvencionado. Este fenómeno podría dañar muchísimo a la educación pública. El financiamiento compartido ha debilitado a la educación pública. Pero su eliminación, tal como están las cosas, puede agrandar el daño. La situación es paradójica y recuerda el dicho del acuchillado: "Si me lo dejan, me mata y si me lo sacan, me muero".

**Conductas de riesgo.** Así las cosas, conviene explorar a qué se debe la preferencia cada vez más generalizada por la escuela privada. Queremos sugerir una causa: las conductas de riesgo asociadas al colegio municipal. No es, insistimos, la única causa. Hay otras y son importantes. Pero en este estudio queremos llamar la atención respecto de ella.

En efecto, según revelan sus profesores en los estudios de la prueba PISA, Chile es uno de los países de la OCDE donde el alcohol y la droga más obstaculiza la enseñanza. Este es un problema más significativo en Chile que en Holanda, Finlandia, Alemania, España, Suecia, Suiza, Corea, Japón, Polonia, Portugal, Australia, Uruguay, Perú o Argentina, por mencionar algunos países diversos (OCDE, 2012).

Los datos de SENDA indican que 2 de cada 3 estudiantes chilenos –hombres y mujeres no difieren en esto–ha tenido al menos 1 episodio de embriaguez durante el último mes. El porcentaje es algo más alto en los colegios municipales. Un 53,5% de los alumnos ha visto droga en los colegios municipales contra un 45.2% en los particular subvencionados. En general, en los colegios municipales hay más consumo de tabaco, alcohol, marihuana, pasta base y cocaína que en los colegios particular subvencionados. (SENDA, 2014).

Más precisamente, mientras un 21% de los alumnos de octavo básico de establecimientos municipalizados reportan haber consumido marihuana en su vida, en los particulares subvencionados el porcentaje es un 36% menor. Respecto al consumo de cocaína, un 4,3% reporta haberla consumido en los municipales, casi el doble de lo reportado en subvencionados. Del mismo modo, la probabilidad de haber consumido pasta base entre los alumnos en el sector público es un 84% superior a lo observado entre los subvencionados.

En cuanto al consumo de alcohol, si bien no se encuentran diferencias (cerca de un 60% de los alumnos de 8vo básico reporta haber consumido bebidas alcohólicas independiente de la dependencia del establecimiento), los problemas emergen en sus consecuencias y la percepción de la problemática: Un 18% de los alumnos en el sistema público dice que producto del consumo han “peleado con golpes, empujones o patadas”, casi un 30% mayor al porcentaje entre los subvencionado (quizás esto explique por qué un 18.6% de los alumnos en el sector público considera que los accidentes de tránsito tienen poca o ninguna relación con el consumo del alcohol versus un 13.2% en los subvencionados). Por otra parte, un 13.2% responde haber tenido relaciones sexuales sin condón producto del alcohol (36% superior a los niveles en el sector subvencionado).

En el ámbito de la disciplina y violencia tampoco la situación del sistema público es particularmente atractiva: “ Durante los últimos 12 meses, ¿ Has estado en un grupo que ha sido atacado por otro grupo?” 16.2% de los alumnos de 8vo básico reporta que le ha ocurrido al menos una vez, un 22% superior a lo observado en los particulares subvencionados.

Y las expectativas de los alumnos en 8vo básico respecto de su futuro también son preocupantes: Sólo un 43% cree que continuará estudiando luego de terminar el colegio, versus un 52% en los establecimientos subvencionados.

¿No son todas estas cifras factores que explican, en parte, la preferencia de los padres por colegios

particular subvencionados? ¿Y no debiera ser objeto de estudios rigurosos? Es muy probable que los padres al escoger un colegio consideren el tema de las conductas de riesgo. Es una actitud que corresponde a la preocupación por la moralidad de la asociación, sólo que vista desde el lado negativo: lo que se quiere evitar. Proteger a sus hijos del alcohol y las drogas es lo que quieren los padres. Y los datos indican que hay motivos. El Proyecto de Ley no considera este tema que, a nuestro juicio, es crucial para que las familias revaloricen la educación pública. Pero no sólo eso. Establece normas que hacen que la expulsión de alumnos sea virtualmente imposible. En efecto, la nueva norma dice: "En ningún caso los sostenedores y/o directores podrán cancelar la matrícula, expulsar o suspender a sus estudiantes por causales que se deriven de su situación socioeconómica o del rendimiento académico..." Las autoridades del colegio, antes de tomar la decisión de expulsar, "haber implementado todas las medidas de apoyo pedagógico o psicosocial que correspondan". Obviamente, una causal tan absoluta—"todas las medidas"—siempre podrá dar pie a una demanda judicial que sostenga que el colegio no aplicó "todas las medidas... que correspondan". La norma no toma en cuenta restricciones de recursos de los colegios y pone una exigencia que en muchísimos casos no podrá cumplirse. Pero incluso en el caso de colegios con recursos siempre un abogado podrá sostener ante un juez que la institución no implementó "todas las medidas".<sup>9</sup>

Las reglas señaladas hacen virtualmente imposible expulsar a un alumno. Las expulsiones de este modo se judicializan. Los colegios no están preparados para enfrentar juicios de este tipo. Ningún rector querrá arriesgarse a ello. Por lo tanto, en la práctica se elimina el derecho a expulsar. Con ello, por una parte, se menoscaba el derecho del colegio a preservar una comunidad escolar efectivamente comprometida con el proyecto educacional.

Por otra, se elimina una sanción de gran poder disuasivo. En general, para un alumno ser separado de su colegio, donde están sus amigos, es una sanción muy dura que se intenta evitar. El Proyecto de Ley no la sustituye por nada. No se establece nada a cambio. Los niños y jóvenes con problemas de alcohol y drogas necesitan más ayuda que los demás, y una ayuda focalizada en ellos y especializada. Es otro caso donde la selección permite ir en auxilio de niños y jóvenes que requieren una atención prioritaria y un cuidado especial para que recuperen.

Desaparecido el poder disuasivo de la expulsión lo probable es que se relaje, en general, la disciplina del colegio y aumenten las conductas de riesgo. La experiencia de Estados Unidos así lo sugiere. La judicialización de las sanciones escolares y la indisciplina son allá problemas serios sobre los cuales se informa con frecuencia.<sup>10</sup>

Las autoridades de los colegios tendrán obviamente menor poder disciplinario. Esto hará más relevante que hoy la formación que el alumno trae de la familia. Por lo tanto, esto incrementará la importancia para una familia cualquiera del tipo de familia que predomine en el colegio de su hijo o hija. Esto es justo lo que el Proyecto de Ley quiere evitar... y, sin embargo, estimula. Tenderán a valorarse todavía más colegios con un clima alejado de las conductas de riesgo. Por cierto, las cifras señaladas, sugieren que la educación municipal entra a esta nueva competencia que se le impone en desventaja y con todas las de perder.

## **9. Conclusiones y comentarios finales**

---

<sup>9</sup> Artículo Segundo, 5) i) y j)

<sup>10</sup> Para un caso reciente ver [http://m.host.madison.com/wsj/news/local/education/local\\_schools/madison-teachers-new-discipline-policies-not-working/article\\_440b48b7-400c-5af3-ad81-e9d0cb4e3f97.html?mobile\\_touch=true](http://m.host.madison.com/wsj/news/local/education/local_schools/madison-teachers-new-discipline-policies-not-working/article_440b48b7-400c-5af3-ad81-e9d0cb4e3f97.html?mobile_touch=true)

Según los profesores chilenos el principal problema que enfrentan a la hora de enseñar es la fuerte heterogeneidad de la clase, en términos de habilidades, conocimientos y motivación. Esto es consistente con estudios empíricos que indican que casi el 70% de la variabilidad de los resultados SIMCE se puede explicar por la diversidad de alumnos que hay dentro de la misma clase.

La selección es un modo de hacerse cargo de la heterogeneidad de los alumnos y personalizar la enseñanza. Permite moldear la instrucción en función de las necesidades, conocimientos e intereses de los alumnos que son personas diversas. Esto es particularmente importante para combatir desigualdades tempranas que se deben a la precariedad cultural de las familias vulnerables.

Por cierto, la selección debe distinguirse de la discriminación por raza o estrato socioeconómico, por ejemplo, que ofenden la igual dignidad de las personas. En cambio, los requisitos que impone un colegio para la admisión son aceptables en tanto y cuanto necesarios para el logro de su proyecto educacional (no discriminatorio). Así, un colegio de modalidad artístico-musical no discrimina si exige exámenes que midan talento musical (oído musical, por ejemplo.)

La selección admite variantes: colegios que seleccionen vía exámenes de admisión, grupos adentro de la misma clase, que alguna o algunas asignaturas se impartan en distintos niveles dentro del colegio o todas las asignaturas se ofrezcan en distintos niveles. La experiencia internacional indica que casi todos los países que lideran los resultado PISA tienden a tener más del 75 % de su alumnado escolar sujeto a métodos de selección académica que determinan la admisión a un colegio (97% Holanda, 94% Japón, 94% Hong Kong, 82% Singapur, 78% Macao China, 73% Suiza). En Chile, en cambio, sólo el 39% de su alumnado es seleccionado académicamente a la hora de ser admitido a un colegio. Además, muchos de los países exitosos tienden a seleccionar a sus alumnos al interior del colegio según niveles (Shanghái China, Holanda, Singapur, Hong Kong, Corea del Sur, Suiza, entre otros).

El Proyecto de Ley al prohibir la selección académica tenderá a acentuar un problema que para nuestros profesores es el mayor: cómo educar alumnos muy heterogéneos. Para abordar esta realidad el Gobierno prohíbe emplear un medio para abordar esta realidad que es muy común entre los países con buenos sistemas educacionales.

La selección en sus diversas variantes es compatible con políticas pro-inclusión. Se mencionan tres: uno, que los colegios y liceos que seleccionen académicamente reserven una cuota de 20% para alumnos que se seleccionen por mérito académico entre alumnos vulnerables. La literatura muestra que los efectos par positivos se producen siempre y cuando los alumnos vulnerables estén en minoría. Dos, crear incentivos para que los colegios se especialicen en enseñanza básica o en la enseñanza media. Esto es práctica habitual en muchísimos países del mundo. Tiene ventajas pedagógicas –los problemas y desafíos del ciclo básico son muy diferentes a los del ciclo medio, entre otras cosas, porque los niños son distintos de los adolescentes-. Pero además a los doce años los alumnos pueden viajar solos al colegio usando el transporte público y, en consecuencia, independizarse de los colegios del barrio. Esto ayudaría a romper la segregación en la escuela que, sabemos, en cierta medida, es resultado de la segregación residencial. Y tres, reforzar subsidios tipo SEP, que significan que la subvención que porta el alumno de una familia vulnerable es de mayor valor. Educar a un niño de una familia vulnerable es más difícil y costoso, desde luego. Se crea así un incentivo para que los colegios tiendan a matricular alumnos vulnerable, lo que promueve la inclusión.

Por otra, parte, la educación es un proceso en el que interactúan los profesores, los alumnos y sus familias. La selección, por la vía de la admisión, por ejemplo, permite que el colegio configure una comunidad escolar acorde a su proyecto educacional. En tal sentido, es un modo de expresar la libertad de enseñanza.

El Proyecto de Ley restringe severamente la libertad de enseñanza a través de tres tipos de normas: primero, se supedita la creación de un colegio a las decisiones administrativas de funcionarios del Ministerio de Educación. Se usa en el Proyecto de Ley la expresión “...en el territorio en el que

**pretende** llevar a cabo su proyecto educativo”.<sup>11</sup> Recalamos en negrita las palabras que más acusan: la libertad de enseñanza de ser un derecho pasa a ser “una pretensión.”

Segundo, se prohíbe que un colegio, como parte de su proceso de admisión, lleve a cabo entrevistas con los padres, pruebas de admisión o exija antecedentes familiares. (Se eximen los colegios artísticos) Se obliga a todo colegio a admitir a cualquier postulante, salvo que haya menos vacantes que postulantes. Sólo en tal caso, el colegio –respetando ciertos postulantes prioritarios que fija la ley– debe aplicar un procedimiento al azar.

Este es el fin de los liceos emblemáticos –lo mejor que ha producido la educación pública– y, en general, de cualquier proyecto educacional para alumnos especialmente dotados para el estudio que tenga subsidio estatal. Estas normas también impiden colegios que seleccionen en función de vulnerabilidades académicas especiales o de otros fines (habilidades deportivas, idiomas, en fin). Las normas debilitan y quizás signifiquen la muerte lenta de los colegios técnico-profesionales. Sin selección disminuyen los incentivos para ingresar a dichos colegios y, más bien, se orienta a todo el alumnado a proseguir una enseñanza científico-humanista lo que, en general, significa encauzarse hacia la universidad.

Un colegio o liceo sólo podrá pedir a los padres que firmen un documento manifestando su conformidad con que el hijo sea educado según el proyecto educacional del colegio. Esto significa que, por la sola firma de un tal documento –por ejemplo un colegio católico o uno evangélico-pentecostal– queda obligado a aceptar al postulante de una familia no cristiana que ni siquiera bautizó a su hijo. Y, si hay más vacantes que postulantes, en el sorteo, dicho postulante tiene por obligación legal, igual probabilidad de ingresar que el hijo de una familia católica o evangélica-pentecostal practicante. Un colegio católico quizás tenga muy buenas razones para estimar que es su deber educar a ese niño de padres no cristianos, pero no parece razonable que el poder coactivo de la ley se use para forzar una decisión de esta naturaleza.

Tercero, se hace virtualmente imposible expulsar a un alumno. El estudiante, una vez admitido, queda en el colegio con una suerte de inamovilidad.

En consecuencia, la libertad de enseñanza se restringe al momento de crear un colegio, de la admisión y de la expulsión. El Proyecto de Ley no permite al colegio o liceo dar forma a una comunidad escolar afín a su proyecto educacional.

La libertad de enseñanza, tal como siempre se ha practicado en Chile, supone entender la educación como un proceso en el que el colegio define una comunidad de profesores, alumnos y familias según el proyecto educacional que procura. Esa libertad del colegio es la contracara de la libertad de los padres para elegir el colegio de sus hijos. Si los colegios pierden esa libertad, los padres pierden la suya. Porque si el colegio no puede cumplir con su proyecto educacional, ya no estará realmente disponible para que los padres puedan escogerlo. Son los colegios los que permiten a los padres expresar su libertad de enseñanza. Si el poder coercitivo de la ley restringe la diversidad de sus proyectos educativos, en definitiva, es la libertad de los padres la que se ha coartado.

Finalmente, la inquietante situación de las conductas de riesgo, en especial, en los colegios municipales, según emerge de la información de SENDA, nos lleva a sugerir que esa puede ser una de las causas del abandono de la educación pública por parte de las familias. La revalorización de la educación pública requiere, por una parte, entonces, abordar este problema con programas específicos y evitar relajar la disciplina en los colegios por la vía de judicializarla. Y, por otra, fortalecer los liceos emblemáticos, fuente de merecido prestigio para Chile y su educación pública.

---

11 Artículo Segundo 7)

## Referencias

- Ackerman, B. (1980) "Social justice in the Liberal State". New Haven : *Yale University Press*.
- Anderson, E. (2007). "Fair Opportunities in Education: A Democratic Equality Perspective" in *Ethics*, 117, july.
- Aristóteles (1975), "Nicomaquean Ethics", Cambridge, Massachussets: *Harvard University Press*, Loeb Classical Library, bilingual edition, translation by H. Rackham (1934).
- Atria, F. (2014). "Derechos Sociales y Educación: Un Nuevo Paradigma de lo Público", Santiago: *LOM*.
- Barr, R. and Dreeben, R. (1983). "How Schools Work", Chicago: *University of Chicago Press*.
- Barry, B. (2005). "Why Social Justice Matters", Cambridge: *Polity Press*, p. 176-177
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y J. Vargas. "Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina", Banco Interamericano de Desarrollo, 2012.
- Bayer, P., Hjalmarsson, R. and Pozen, D. (2007). "Building Criminal Capital Behind Bars: Peer Effects in Juvenile Corrections", *NBR Working Paper Series* 12932.
- Boudieu, P. (1989). "La Noblesse d' état: grandes écoles et esprit de corps", Paris: *Les Editions de Minuit*, 1989; La Reproduction, Paris: *Les Editions de Minuit*, 1970; Les Héritiers, Paris: *Les Editions de Minuit*, 1964.
- Brewer, D. (1995). "Detracking America's Schools: The Reform Without Cost?", *Phi Delta Kappa*, nº 6.
- Brewer, D., Rees, D. and Argys, L. (1966). "The Reform Without Costs? A Reply to Our Critics", *Phi Delta Kappa* 77, nº6.
- Bucarey, A., Jorquera, M., Muñoz, P. y Urzua, S. (2014). "El efecto del Instituto Nacional. Evidencia a partir de un diseño de regresión discontinua", Santiago: *Estudios Públicos*, 133.
- Bucarey, A., y Urzua, S. (2013). "El Retorno Económico de la Educación Media Técnica Profesional en Chile", Santiago: *Estudios Públicos*, 129.
- Burris, C. (2014). "On the Same Track: How Schools Can Join the Twenty-First-Century Struggle against Resegregation", Boston: *Beacon Press Race*.
- Callan, E. (2010) "Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy: Political Education and Liberal Democracy", *Oxford University Press*, (1st. Ed. 1997).
- Card, D. y Giuliano, L. (2014). "Does gifted education work?", *National Bureau of Economic Research*, September.
- Cole, C. (2009). "What Difference Does it Make?: Insights from Research on the Impact of International Co-Productions of Sesame Street. *NHK Broadcasting Studies*, nº7.
- Collins, C. and Gan, L. (2013). "Does sorting students improve scores? An analysis of class

composition”, *NBER Working Paper* 18848, February.

Dewey, J. (1997). “Democracy and Education” (1916) New York: *The Free Press*.

Dewey, J. (1997). “Experience & Education” 1938, New York: *Touchstone Edition*.

Duflo, E., Dupas, P., and Kremer, M. (2009). “Can Tracking improve learning? Evidence from Kenya”, *Education Next*, Summer.

Figlio, D. and Marianne, P. (2002). “School Choice and the Distributional Effects of Ability Tracking: Does Separation Increase Inequality?”. *Journal of Urban Economics*, 51, 497-514.

Fishkin, J. (1983). “Justice, Equal Opportunity, and the Family”. Yale: *Yale University Press*.

Fontaine, A. (2002). "Equidad y Calidad en la Educación: Cinco Proposiciones Interrelacionadas". Santiago: *Estudios Públicos*, n 87, 2002

Fontaine, A. Urzua, L. y Leiva, S. (2014). “El fin de los Liceos Emblemáticos: ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Impacto?”, documento N. 6, serie ideas, *Clapes-UC*.

Gardner, H. (2011). “The Unschooled Mind”, New York: *Basic Books*.

Gardner, H. (2006). “Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice”, New York: *Basic Books*.

Glazer, N. (2001) “Problems in Acknowledging Diversity”, en Ravitch, Diane.

Goldin, Cl. y Katz, L. (2010). “The Race between Education and Technology”, Cambridge Massachusetts: *Belknap Press*, April 29.

Hanushek, E. and Woesman, L. (2006). “Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence Across Countries,” *Economic Journal* 116:63-76.

Heckman, J., Stixrud, J. and Urzúa, S. (2006). “The Effect of cognitive and non-cognitive abilities on Labor Market outcomes and social behavior”, *Journal of Labor Economics*.

Hegel, G. (1967). *Philosophy of Right* (1821), translated by T.M. Knox, Oxford: *Oxford University Press*.

Ichniowski, C. and Preston, A. (2014) “Do Star Performers Produce More Stars? Peer Effects and Learning in Elite Teams”, *NBER Working Papers Series* 20478.

Kimlicka, W. (1995) “Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights” Oxford: *Oxford University Press*.

Kojève, A. (1947) “Introduction à la lecture de Hegel”, Paris: Éditions Gallimard, 2011, p.187 (Primera edición).

Kulik, J. (1992). “An Analysis of the Research on Ability Grouping: Historical and Contemporary

Perspectives,” Storn, CT: *National Research Center of Gifted and Talented*.

Lomasky, L. (1990). “Persons, Rights and the Moral Community”, Oxford: *Oxford University Press*, (First Edition, 1987), p.167 y 184.

Loveless, T. (1999). “The Tracking Wars: State Reform Meets School Policy”, Washington: *Brookings Institution Press*.

Loveless, T. (2013). “The Resurgence of Ability Grouping and Persistence of Tracking”, Part II of *The 2013 Brown Center Report on American Education*.

MacIntyre, A. (1981). “After Virtue” Notre Dame: *University of Notre Dame*, 1981.

Muralidharan, K. and Sundararam, V. (2013) “The Aggregate Effect of School Choice: Evidence from a two-staged experiment in India”, *NBER working paper* 19441.

Oakes, J. (1985). “Keeping Track: How Schools Structure Inequality”. New Haven: *Yale University Press*.

OCDE, *PISA (2012)*. “Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices”, Volume IV.

OCDE, *PISA (2012)*. “What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices”, vo.IV, p.174.

Ossa, J. (2007). “El Estado y los Particulares en la Educación Chilena 188-1920”, Santiago: *Estudios Públicos* 106, p.23-96

Paredes, R., Opazo, M., Volante, P. y Zubizarreta, J.R. (2013) “Financiamiento compartido en la educación subvencionada chilena” en *Políticas Públicas para Chile*, Centro de Políticas Públicas, Universidad Católica, Santiago.

Peña, C. (2007) “Educación y ciudadanía: los problemas subyacentes.”, Santiago: *Pensamiento Educativo*, 40, Número 1.

Peterson, J. (1989). “Remediation is no Remedy”, *Educational Leadership* 46, nº6: 587-599

Platón (1949). “La República” Madrid: Instituto de Estudios Políticos, edición bilingüe, traducción de José Manuel Pabón y Manuel Fernández Galeano.

Prada, M. y Urzúa, S. (2014). “One Size Does not Fit All: Multiple Dimensions of Ability, College Attendance and Wages”, working paper, *University of Maryland*.

Rao, G. (2013). “Familiarity Does Not Breed Contempt: Diversity, Discrimination and Generosity in Delhi Schools”, *Job Market Paper*.

Ravitch, D. (2001). “Making Good Citizens” Yale: *Yale University Press*.

Rawls, J. (1971). “Theory of Justice”, Cambridge, Massachussets: *Harvard University Press*.

Reich, R. (2013). “Equality, Adequacy, and K-12 Education” en Danielle Allen and Rob Reich,

(editors) *Education, Justice and Democracy: The University of Chicago Press*, Chicago, P.59.

Reich, R. (2003). "Common Schooling and Educational Choice", Randall Curren (editor), *A Companion to the Philosophy of Education*, Oxford: Blackwell.

Reid, J. (2012). "Socioeconomic Diversity and Early Learning: The Missing Link in Policy for High-Quality Preschools" en Richard D. Kahlenberg, *The Future of School Integration*, New York: The Century Foundation Press.

Rist, R. (1970). "Student social class and teachers expectation: self-fulfilling prophecy in ghetto education", *Harvard Educational Review* 40, nº3: 411-451.

Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds*, Chichester, West Sussex: Capstone Publishing Ltd.

Rosenbaum, J. (1976). "Making Inequality: The Hidden Curriculum of High School Tracking", New York: John Wiley & Sons.

Schwartz, H. (2012). "Housing Policy is School Policy" en Richard D. Kahlenberg, *The Future of School Integration*, New York: The Century Foundations Press.

SENDA (2014). "Décimo Estudio Nacional de Drogas en Población Escolar", Observatorio Chileno de Drogas, Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol, Julio 2014.

Swift, A. (2003). "How Not to be a Hypocrite: School Choice for the Morally Perplexed Parent", *Routledge*, 2003.

Szulkin, R. and Jonsson, I. (2007). "Ethnic Segregation and Educational Outcomes in Swedish Comprehensive Schools", The Stockholm University, Linnaeus Center for Integration Studies (SULCIS).

Tamir, Y. (2003). "Education and the Politics of Identity", en Randall Curren, *A Companion to the Philosophy of Education*, Oxford: Blackwell Publishing.

Valenzuela, J. P., Bellei, C., y De los Ríos, D. (2008). *Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Financiamiento Compartido*. Santiago de Chile: Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación de Chile.