

EQUIDAD Y CALIDAD EN LA EDUCACIÓN: CINCO PROPOSICIONES INTERRELACIONADAS*

Arturo Fontaine Talavera

El diagnóstico está claro, se sostiene en este artículo: la sociedad chilena está marcada por profundas desigualdades de ingreso estrechamente relacionadas con desigualdades educacionales. A la vez, los hijos del sector más pudiente tienen la ventaja de contar con padres más educados y con profesores de más calidad, lo que los hace más aptos para tener éxito en los desafíos académicos.

El autor plantea aquí cinco propuestas que apuntan a contrarrestar esta profunda inequidad, y que a su vez contribuirían a mejorar el nivel de la educación escolar. Las medidas propuestas tendrían un impacto inmediato y masivo en los hogares; además, ninguna de ellas requiere de ley especial para su aprobación.

ARTURO FONTAINE TALAVERA. Licenciado en Filosofía, Universidad de Chile. M.A. en Filosofía M.Phil. en Filosofía, Universidad de Columbia, Nueva York. Profesor del Departamento de Filosofía de la Universidad de Chile y del Instituto de Ciencia Política de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Director del Centro de Estudios Públicos.

* Versión ampliada con una *addenda* del artículo que apareció en enero de 2002 en la serie *Puntos de Referencia*, N° 255, del Centro de Estudios Públicos. El autor agradece la colaboración de Carmen Le Foulon, así como los comentarios de Bárbara Eyzaguirre y Harald Beyer. Por cierto, la responsabilidad de lo escrito recae sólo sobre el autor.

El diagnóstico está claro: la sociedad chilena está marcada por profundas desigualdades de ingreso estrechamente relacionadas a desigualdades educacionales. Algunos datos¹:

- El Rector de la Universidad de Chile, señor Luis Riveros, acaba de dar a conocer que en la última PAA, de los estudiantes que provienen de hogares con ingresos inferiores a \$ 278.000 el 49% obtuvo menos de 450 puntos. En cambio, de los que provienen de hogares con ingresos mayores a los \$ 2.500.000, sólo el 8% obtuvo menos de 450 puntos.
- De los alumnos que egresan de la enseñanza media de colegios pagados (que representan aproximadamente un 12% del total) 1 de cada 2 obtiene más de 600 puntos en la parte matemática de la PAA. En el sector particular subvencionado 1 de cada 15 y en el municipal 1 de 24. Esto estimando a los que desertan de la enseñanza media y básica y a los que no dan la PAA².
- De los alumnos que rinden de la prueba SIMCE en 8° básico, incluyendo aquellos alumnos que desertaron³, en el sector pagado, 1 de cada 2 obtiene más de 300 puntos en la parte matemática. En el sector particular subvencionado 1 de cada 5 y en el municipalizado 1 de cada 10.

Éstas son desigualdades que queman.

Los hijos del sector más adinerado tienen la ventaja de contar a la vez con padres más educados y con profesores de más calidad. Esto los hace más aptos para tener éxito en los desafíos académicos que el sistema educacional establece. Ello redundaría en una repetición de las desigualdades, las que se reproducen, entonces, de padres a hijos.

Nada más justo y natural que los padres destinen parte de sus ingresos para mejorar la educación de sus hijos. También destinarán algún tiempo en ayudarlos a estudiar. Es inevitable que un niño sumido en una atmósfera familiar de padres profesionales tenga ventajas desde el punto de vista educacional respecto de quien se ha criado en un hogar de padres cuasi analfabetos. En tal sentido la familia es un factor diferenciador con el que

¹ Más datos se encuentran en el Anexo 1.

² Se supone que los alumnos que desertaron del sistema y los que no rinden la PAA no habrían alcanzado los 600 puntos en la PAA Verbal.

³ Se supone que los alumnos que desertaron no alcanzarían los 300 puntos en el SIMCE.

hay que contar. El influjo del nivel educacional de la madre, por ejemplo, es importante a la hora de explicar los resultados del SIMCE. Y esto seguirá siendo así inevitablemente.

La única manera de evitarlo sería aboliendo la familia. Es justamente lo que propone Platón en *La República*. Al ignorar los padres quiénes son sus hijos y al ser las personas criadas y educadas exclusivamente por profesionales se abre la posibilidad de una selección estrictamente meritocrática. Platón vio en los lazos familiares la causa de las desigualdades que no emanan de la valía personal. La utopía platónica combina así la más perfecta igualdad de oportunidades y la más rigurosa jerarquización por méritos. Este ideal —que implica el sacrificio de la familia— nunca ha resultado suficientemente persuasivo como para ponerse en práctica. Permanece como una opción teórica que, al modo de un experimento imaginario, nos hace ver con claridad los elementos en juego y que la realidad entrelaza y disfraza de maneras complicadas.

Lo que esto implica es que si hay familia, habrá desigualdades que no derivan ni del talento ni del esfuerzo, ni del rendimiento personal ni de ninguna otra cualidad del individuo en cuanto tal, y que no pueden ser justificadas sino a partir de transferencias culturales debidas a los lazos de filiación.

Por otra parte, los sectores adinerados tienden a conseguir mejores profesores. Hay excepciones, pero esto es lo corriente. La afirmación anterior descansa en un supuesto: que los profesores, en general, prefieren trabajar donde les pagan más que donde les pagan menos. Uno podría pensar que esto no es así, que el Instituto Nacional prueba justamente lo contrario, que el factor prestigio es suficiente en la profesión. Y es cierto que enseñar en una institución de prestigio académico es importantísimo en el mundo de los profesores.

Pero, desde luego, hay colegios privados de prestigio. Y, segundo, los profesores de liceos de prestigio como el Nacional a menudo complementan sus ingresos con clases particulares, tutorías y cursos de preparación de la PAA. Profesores han rechazado ofertas que les permitían duplicar su sueldo en un colegio privado porque implicaba jornada completa y, por lo tanto, menos horas de enseñanza particular, debido a lo cual su ingreso total resultaba menor. Ello, por cierto, unido al enorme incentivo que significa educar a alumnos de excepción como los que reúne el Instituto.

El extraordinario prestigio de algunos liceos permite, entonces, incrementar sus rentas a los profesores que enseñan allí. Se trata de un efecto indirecto de la calidad y reputación que se traduce en un aumento de sus

ingresos. (Por ello la ampliación de la jornada escolar pone en serio riesgo a liceos como el Instituto Nacional y a otros como él. Habría que abocarse al estudio de este problema antes de que sea demasiado tarde.)

La contrapartida de esta situación es que estudiantes capaces, por no contar con medios económicos, quedan sin acceso a una educación de calidad que les permita desarrollar al máximo sus talentos. Otros, privilegiados económicamente, pero inferiores a ellos desde un punto de vista intelectual, alcanzarán en el país las posiciones de mando y liderazgo a las que habrían llegado de haber pesado más el talento y menos la cuna.

En todas partes el rendimiento de los hijos de padres educados y de mayor ingreso es, en promedio, mejor que el de los que tienen padres con poca educación y bajos ingresos. Lo demuestran, por ejemplo, los resultados del TIMSS de 1999⁴. Con todo, uno de los desafíos del sistema educacional es lograr un mayor grado de autonomía del rendimiento de los alumnos respecto al nivel educacional y al ingreso de los padres. Sucede que el rendimiento de los estudiantes chilenos es, en términos comparados, excesivamente dependiente de la educación y el ingreso de los padres. Los alumnos que provienen de hogares con un nivel bajo de recursos educativos en el hogar obtienen un puntaje promedio equivalente a 0,75 veces el de aquellos con un nivel alto de recursos educativos en el hogar. Hay países como Hong Kong en que el rendimiento escolar es más autónomo respecto del hogar del que proviene el alumno: el puntaje de los alumnos de bajo nivel de recursos educativos es 0,93 veces el de aquellos de alto nivel. “El sistema educacional chileno tiene, por lo tanto, escasa capacidad de compensar las diferencias iniciales de capital humano entre los diversos hogares”⁵.

Nuestro sistema educacional debe ser perfeccionado si queremos que aumente la movilidad social y nuestras elites se vuelvan más porosas. Esto es sólo una dimensión del problema educacional que tenemos, y que dice relación con la equidad. La otra es la muy baja calidad, en términos internacionales, del rendimiento de nuestros estudiantes en general, incluyendo a los que tienen más recursos educacionales a su disposición⁶. Por ejemplo, nuestros estudiantes con alto nivel de recursos educativos en el hogar no alcanza el promedio internacional en la prueba TIMSS.

⁴ Véase M. Martín, I. Mullis, E. González *et al.* (ed.), *TIMSS 1999. International Mathematics Report* (2000).

⁵ H. Beyer, “Falencias Institucionales en Educación: Reflexiones a Propósito de los Resultados del TIMSS” (2001), p. 21.

⁶ B. Eyzaguirre y C. Le Foulon, “La Calidad de la Educación Chilena en Cifras” (2001).

Con todo, es posible compensar una parte mayor de las desigualdades de origen y no lo estamos haciendo. Éste es el nervio de la injusticia de la sociedad en que vivimos.

Las propuestas que siguen apuntan a contrapesar esta profunda inequidad. Por sí mismas, desde luego, no son suficientes, pero se encaminan a corregir esta fuerte desigualdad de oportunidades iniciales que hoy marca el destino de los niños chilenos.

Y no se trata sólo de una cuestión de justicia. El país está desaprovechando a miles y miles de niños capaces. Hasta los dieciocho meses, los menores de diferentes niveles socioeconómicos presentan el mismo desarrollo psicomotor los primeros meses de vida; a partir de esa edad, empiezan a divergir⁷. Los datos muestran que esa distribución inicial es alterada decisivamente en virtud de las diferencias de ingreso y del bagaje cultural que transmiten directamente los padres. Esto significa que se desperdicia el talento de una parte importante de cada generación de niños no adinerados.

Por lo tanto, los desembolsos que implican las proposiciones que siguen desde el punto de vista económico deben mirarse más como inversión en el capital humano del país que como gasto. Lo que, desde luego, no quiere decir que el único objetivo del sistema educacional sea aumentar el ingreso de las personas o agilizar la movilidad social. La incorporación de un niño a la cultura es un bien en sí mismo que abarca múltiples aspectos y dimensiones. El cultivo de las aptitudes morales, intelectuales, artísticas, sociales y deportivas abarca mucho más que lo pecuniario. Es al interior de la cultura que una persona orienta su vida y da sentido a sus proyectos.

Lo económico es sólo una de las dimensiones de toda cultura. Pero condiciona poderosamente la posibilidad de obtener los medios requeridos para alcanzar nuestros fines. En una sociedad pacífica y tolerante las personas aprenden a conseguir dichos medios ofreciendo bienes por los cuales los demás estén dispuestos a entregar algo a cambio. Es obvio que ciertas destrezas, hábitos y conocimientos favorecen la adquisición de los medios que procuramos para lograr nuestros fines principales al interior de una comunidad de personas libres y respetuosas de los derechos de los demás⁸. Y es obvio también que las personas esperan que su educación les deje virtudes, costumbres, conocimientos y experiencias que les ayuden después a ganarse la vida en una sociedad de hombres y mujeres libres a los que no podemos forzar a darnos lo que queremos.

⁷ Véase V. Gazmuri, N. Milicic, C. Sarquis y S. Schmidt, "Incidencia del Retardo Mental y Trastornos del Aprendizaje" (1975).

⁸ Véase A. Fontaine T., "Libertad Cultural, Pluralismo Político y Capitalismo" (1985), p. 87 y siguientes, y (con R. Echeverría) "Libertad y Coerción" (1985), p. 109.

Estas consideraciones en modo alguno intentan, por tanto, desarrollar un sistema educacional de corte “economicista” que se mide sólo en función de su aporte a la productividad de los individuos expresada en dinero. La educación, en cuanto permite el acceso a la cultura, posibilita el despliegue de la persona en plenitud como ser humano.

Corregir el acceso desigual a las oportunidades iniciales parece una obligación de justicia. Intuimos que parte significativa de estas fuertes desigualdades se hunde en la historia, tiene que ver con despojos, guerras, ocupaciones y antiguos atropellos que el sistema de justicia ordinario no está llamado a abordar. La política redistributiva en este campo tiene una justificación rectificadora de esas injusticias que se confunden con los orígenes.

PROPOSICIONES

Primera proposición: información.

La idea es que el Estado asegure a los padres, profesores y alumnos el acceso gratuito a la siguiente información:

- a) Informe de resultados, individual por alumno, enviado a sus padres⁹. Esta información debe ser significativa, no sólo un puntaje, sino una categoría de logro que describa el nivel alcanzado. Existen experiencias al respecto, como por ejemplo la prueba TAAS en Texas¹⁰. En este informe a los padres sobre el desempeño de los alumnos se incluiría la información relativa a la escuela, la que se detalla en los puntos siguientes.
- b) Información sobre la escuela que debe estar disponible para los padres:
 - i) Destino educacional de los estudiantes egresados. Esto implica una obligación por parte de la institución educacional que incorpora alumnos (escuela básica, liceo, instituto técnico o profesional, universidad, según sea el caso) de informar este hecho al Ministerio de Educación, dando cuenta asimismo del establecimiento educacional de procedencia. El Ministerio estaría así en condiciones de procesar esta información y de enviarla a las escuelas y liceos para que la difundan en su comunidad e inte-

⁹ Para una discusión respecto a la importancia de la información a los padres, véase L. Fontaine y B. Eyzaguirre, “Una Estructura que Presione a las Escuelas a Hacerlo Bien” (2001).

¹⁰ Véase Anexo 2 en que se reproducen los informes de resultados por alumno de la prueba TAAS.

resados. Por cierto, hay muchos establecimientos en los cuales todos o la mayoría de sus egresados mayoritariamente se incorporan directamente al mundo laboral. Es útil saber qué porcentaje del establecimiento ya no sigue estudiando

- ii) Resultados del establecimiento en las pruebas SIMCE de los últimos cuatro años y en la PAA y Específicas en cuanto corresponda: qué porcentaje rindió estas pruebas, mejoras y empeoramientos relativos, números de estudiantes, datos comparados con establecimientos del sector y con datos nacionales. Estos resultados además se podrían entregar comparados con escuelas similares para facilitarle al padre la comparación. Se podrían entregar indicadores simples, como por ejemplo una nota en escala de 1 a 7. Un ejemplo de esto se puede observar en el estado de California en Estados Unidos, en que se compara escuelas similares con una nota del 1 al 10. También se entrega un puntaje general de logro de la escuela en una escala del 200 al 1000, en que el puntaje mínimo adecuado es de 800.
- iii) Información relativa al rendimiento SIMCE y PAA de los alumnos con subsidio diferenciado correspondiente a las proposiciones cuatro y cinco que se detallan más adelante.

Los puntos ii) y iii) podrían ser enviados a los padres en el informe de resultados individual, como se señala en el punto a).

En un sistema de subsidio a la demanda como el que hay en Chile, los padres deben contar con la información que les permita discernir cuál es el desempeño de las escuelas y cambiar a sus hijos si lo estiman preferible. Por esto, la entrega de informe de resultados en el SIMCE a los padres —sobre el desempeño de su hijo y del establecimiento— es un elemento central para que nuestro sistema educacional mejore.

Esta proposición tiende a mejorar el nivel educacional general de nuestras escuelas.

Nuestras estimaciones indican que implementar esta medida de enviar a los padres un informe por alumno tiene un costo aproximado de US\$ 240.000 anuales por generación.

Segunda proposición: no permitir el ingreso automático de básica a media en el mismo establecimiento o establecer incentivos para ello pensando, principalmente, en afectar a los colegios y liceos nuevos. La experiencia de muchos liceos tradicionales es buena al respecto. La educación estatal —hoy municipal— ha podido lograr buenos resultados con ello. Es algo que habría que tratar de generalizar.

Sería conveniente que el Ministerio desalentara y, si es posible, prohibiera el que se pasara de la escuela básica a la media en la misma institución. Las escuelas de básica debieran ser autónomas y contar con rectores propios. Los rectores de media —o de 7° básico en adelante— deben ser independientes y controlar su admisión con libertad. Así se puede evaluar de un modo más completo la enseñanza de básica y desarrollar proyectos educacionales más creativos, libres y coherentes en la secundaria.

Este sistema permitiría un mejor uso de la información. Además facilitaría la especialización y el control de calidad de la básica y de la media separadamente. Los liceos, ya comiencen en 7° como el Instituto Nacional y el Carmela Carvajal, ya comiencen en 8° como otros, desarrollarán sus propias pruebas de ingreso.

Así, sería un motivo de orgullo para una escuela básica el que un porcentaje significativo de sus egresados haya accedido a liceos de excelencia como los señalados. Se trata de una información sumamente valiosa para los padres y profesores.

Sacar a un niño o a una niña de la escuela en que está porque los padres creen que hay otra mejor no es fácil. Los niños prefieren, en general, permanecer en el lugar que ya conocen y en el que han hecho sus amistades. Distinto es si la escuela termina y el alumno debe postular para ser aceptado por un liceo. En este caso el cambio se produce necesariamente, lo que fuerza la evaluación de las alternativas y la adopción de decisiones informadas en un momento prefijado. De hecho, en muchísimos países es así.

Tercera proposición: dar valor a las pruebas SIMCE para los alumnos.

Los estudios muestran que pruebas externas con costos para los alumnos tienen un efecto positivo en el desempeño de los alumnos, ya que cambian los incentivos que ellos enfrentan¹¹. Así, los rendimientos de los alumnos debieran ser mejores si su resultado tuviera consecuencias concretas para ellos. Hoy por hoy, los estudiantes rinden las pruebas SIMCE sólo por razones de obediencia a la autoridad. Pero no hay nada personal en juego que los incentive a contestar seriamente.

Se propone dar a conocer los resultados individuales con una explicación de las áreas donde hubo logros y falencias. Como se mencionó anteriormente, existe experiencia internacional al respecto; por ejemplo, TAAS en Texas y STAR en California. Esta información debe llegar a la

¹¹ Para una discusión al respecto, véase B. Eyzaguirre, "Los Alumnos bajo la Lupa" (2002). Véase también L. Wöessman, "Schooling, Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence" (2000); J. Bishop, "The Impact of Curriculum-Based external Examinations on School Priorities and Student Learning" (1996).

escuela y a los padres. De este modo los profesores estarán en condiciones de corregir las fallas específicas de sus alumnos.

Se debe analizar en profundidad la posibilidad de introducir pruebas con costos para los alumnos, ya que se deben minimizar los riesgos mediante un diseño cuidadoso. Se propone que, por ejemplo, los resultados individuales del SIMCE se traduzcan a nota y representen un 25% de la nota final del año en la materia correspondiente. Así los alumnos tendrán incentivos para esforzarse en obtener buenos resultados.

Por cierto, hay métodos alternativos. Como por ejemplo, generar pruebas nuevas —no relativas, sino de criterio— y retener el certificado de graduación o condicionar la promoción según el resultado. Se trata de una medida que tiende a elevar la calidad general de nuestra educación.

Cuarta proposición: elevar la subvención por alumno del 10% más pobre¹².

Los niños de los hogares más desprovistos desde un punto de vista económico y educacional requieren un tratamiento especial. Es más difícil ponerlos a nivel. Esto requiere mejores profesores y, en general, más recursos.

Se propone establecer un subsidio diferenciado que beneficie a los estudiantes del 10% más pobre del sector subvencionado y que les permita, entonces, aportar una cantidad mayor de dinero a las escuelas donde libremente postulen y sean aceptados. Así habrá posibilidad de aumentar la dotación y los sueldos de los maestros de los establecimientos que capten a estos alumnos, o de tomar otras medidas que la escuela estime conveniente.

Puede ocurrir que haya escuelas en que todos los estudiantes vengán con este subsidio especial. Pero también habrá escuelas con un alumnado mezclado. Los propios padres podrán optar por las escuelas que más les gusten, administrando el monto del subsidio tal como si dispusieran de ese dinero como resultado de su sueldo. Por cierto, el subsidio va a la escuela y no puede destinarse a otro propósito¹³.

¹² Una proposición semejante fue planteada por Carla Lehmann en “El Sentido de Pertenencia como Catalizador de una Educación de Calidad” (1994), pp. 159-160. La idea también se encuentra en el informe del Comité Técnico Asesor sobre la Modernización de la Educación Chilena 1994, *Los Desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo 21* (Informe Brünner) (1995), pp. 89 y 127. Véase también L. Fontaine y B. Eyzaguirre, “Una Estructura que Presione a las Escuelas a Hacerlo Bien” (2001).

¹³ En este punto es importante señalar que la escuela debe constituirse en centro de costos, en donde cada una administre sus propios recursos. Así, los ingresos adicionales que reciba los puede utilizar para diseñar programas enfocados a los niños más necesitados. Por otra parte, es más sensible a las preferencias de los padres, ya que si éstos retiran a sus hijos del establecimiento, lo perciben directamente como una merma en sus ingresos. Sobre esto, véase L. Fontaine y B. Eyzaguirre, “Una Estructura que Presione a las Escuelas a Hacerlo Bien” (2001).

Preservar esta libertad de elección es importante. Desde luego, evita que el Ministerio de Educación asuma la responsabilidad de definir, seleccionar y vigilar a los establecimientos adecuados para educar a estos alumnos. Se trata de una tarea ímproba y sujeta a tal cantidad de ponderaciones, dimensiones y variables que no resulta ni objetivable ni generalizable. ¿Qué vale más un resultado del SIMCE 5% superior o un barrio más seguro para el niño o la niña o que la institución sea laica y no religiosa? ¿Es mejor educar a este niño o niña en particular en un liceo de excelencia que selecciona a sus alumnos, como lo hace el Instituto Nacional o el Carmela Carvajal, o en un liceo en el que coexistan estudiantes de capacidades diversas? ¿Qué importancia le atribuyo a la infraestructura, al deporte, al tipo de padres que pone sus hijos en esa escuela? Dicha responsabilidad queda mejor en manos de los padres. Quienes disponen de medios económicos hacen esta evaluación y de alguna manera terminan tomando una decisión. La idea es que los más pobres también puedan tomar esta decisión por sí mismos.

Por otra parte, es un hecho que la mayoría prefiere, a igual costo¹⁴, la educación particular subvencionada (56%)¹⁵. El asunto atraviesa a las diversas corrientes políticas. Así, en la izquierda un 53% prefiere un colegio particular subvencionado. Esto también es así entre los más pobres (66% de los de nivel socioeconómico medio y 49% de nivel socioeconómico bajo). ¿Por qué privarlos justamente a ellos de una oportunidad a la que otros pueden acceder por tener más dinero? ¿Por qué discriminarlos?

Sin embargo, para que la decisión sea informada, es necesario asegurarse que la información respecto del rendimiento en el SIMCE de los alumnos que contaban con este subsidio especial y optaron en esta escuela esté disponible y pueda ser comparado con el obtenido en otras escuelas.

La idea es que este subsidio diferenciado compense a los establecimientos que tienen que invertir mayores esfuerzos en niños que probablemente tienen mayores desventajas iniciales. Se trata de una medida que apunta, principalmente, a la equidad. Aunque también apunta a la calidad general del sistema al darle un apoyo especial a quienes están más desaventajados y requieren, por ende, de mayores esfuerzos para poder igualar los resultados de sectores que nacen más favorecidos.

De acuerdo a nuestras estimaciones, ese 10% corresponde actualmente a unos 300.000 niños, incluyendo educación preescolar; 315.000 si incluimos educación especial. Si se añadieran al subsidio vigente la canti-

¹⁴ Debe recordarse que en la educación subvencionada existen tanto establecimientos gratuitos como de financiamiento compartido, en que se debe cancelar matrícula.

¹⁵ Véase CEP, "Estudio Nacional de Opinión Pública N° 13, Tercera Parte, Junio 2001" (2001), p. 14.

dad de 2 UF por alumno, el estudiante aportaría a la escuela en que se matricule \$ 32.600 mensuales adicionales y, agregando el subsidio actual, un total de \$ 65.000 (calculando la UF a \$ 16.300).

El costo de esta medida es de, aproximadamente, 186 millones de dólares anuales¹⁶, dependiendo de la deserción.

Quinta proposición: elevar la subvención de los alumnos con mejores rendimientos en las pruebas SIMCE en matemática y lenguaje: 30.000 becas de excelencia.

Los niños y niñas de talento que no tienen medios para financiar una educación mejor requieren un subsidio especial. De lo contrario no podrán competir con quienes han tenido mejores oportunidades de aprendizaje debido a su posición económica. Se propone establecer un subsidio diferenciado que premie la excelencia académica y mejore la probabilidad de que esos estudiantes obtengan una educación que desarrolle plenamente su talento. Se trata de una beca que se entregaría a los estudiantes del sector municipal y particular subvencionado de mejor rendimiento en matemática y lenguaje en evaluaciones de 2° básico, 4° básico y 8° básico. Para 4° y 8° básico ya contamos con la prueba SIMCE, sería necesario desarrollar una prueba SIMCE para 2° básico y aplicar simultáneamente estos instrumentos año tras año. Esto significa aproximadamente triplicar el presupuesto del SIMCE, sin considerar posibles economías de escala.

La beca o subsidio diferenciado se pierde si el estudiante en la prueba SIMCE siguiente no obtiene un cierto nivel de resultados. Por ejemplo, si no queda dentro del 25% superior. Otra causal de pérdida del subsidio a la excelencia serían faltas gravísimas y reiteradas de indisciplina.

De lo contrario, una vez logrado el subsidio a la excelencia se retiene hasta el término de la enseñanza media. El subsidio adicional es captado por la escuela o liceo en el que estos estudiantes opten por postular y queden matriculados. Por lo tanto, esos establecimientos contarían con recursos adicionales para aumentar la cantidad y las rentas de sus profesores, perfeccionar a sus docentes, completar su biblioteca, construir o mejorar laboratorios, etc.

Conviene que la beca de excelencia se entregue con cierta formalidad y que sus padres obtengan un bono en papel que, como un cheque, entreguen a la escuela o liceo donde se matriculen. Las escuelas canjearán estos bonos en los bancos.

Sería conveniente, por lo demás, que todos los padres recibieran el subsidio en un bono en papel que llevaran a la escuela al matricular al

¹⁶ Esto si se mantienen los niveles de deserción.

alumno. Esto les haría sentirse escogiendo y financiando la matrícula de ese establecimiento concreto. Sería una invitación a involucrarse más en la selección de la escuela y, en general, en la educación de sus hijos. El sistema actual es demasiado abstracto. Vale la pena idear mecanismos para solucionar los problemas prácticos de ubicación que esto implica en aras de darle más vida al sistema e incorporar más a los padres. Parece algo meramente simbólico, pero a veces los símbolos juegan un papel irremplazable.

Como en el caso de la proposición anterior, surgirían escuelas y liceos que se especializarían en estudiantes de excelencia y otros, en cambio, buscarían una mezcla. Hay buenos argumentos pedagógicos para defender ambas opciones¹⁷.

Pero, claro, la escuela o liceo que reciba a estos alumnos debe informar en detalle de su rendimiento en el o los SIMCE siguientes y en la PAA, según los casos. Los padres y profesores deben tener acceso a esa información, tanto respecto de la propia escuela como de las demás que recibieran a estudiantes con la beca de excelencia.

La idea es que se entreguen estos subsidios varias veces —en 2° básico, en 4° y en 8° básico— para impedir que el alumno se juegue tanto de una sola vez.

Se han considerado cuatro modalidades posibles:

- Modalidad Uno: se reparten 21.000 becas o subsidios de excelencia, lo que corresponde aproximadamente a un 10% de la matrícula de la enseñanza media. Se entregan 10.000 becas en 2° básico, 7.000 en 4° básico y 4.000 en 8° básico.
- Modalidad Dos: se reparten 21.000 becas o subsidios de excelencia y de la siguiente manera: 7.000 en 2° básico, 7.000 en 4° básico y 7.000 en 8° básico.
- Modalidad Tres: se reparten 30.000 becas o subsidios de excelencia, lo que corresponde aproximadamente a un 10% de la matrícula de enseñanza básica, y se asignan de la siguiente manera: 15.000 en 2° básico, 10.000 en 4° básico y 5.000 en 8° básico.
- Modalidad Cuatro: se reparten 30.000 becas o subsidios de excelencia y de la siguiente manera: 10.000 en 2° básico, 10.000 en 4° básico y 10.000 en 8° básico.

Si se adoptara la modalidad cuatro, ello implicaría que, en promedio, obtendrían la beca 1 de cada 28 alumnos de 2° básico; 1 de cada 14 de

¹⁷ Para una discusión actualizada de esta materia, véase E. Winner, *Gifted Children* (1996).

4° básico, y 1 de cada 8 de 8° básico, con la actual estructura de matrícula. (Para el caso de las demás modalidades, véase Anexo 3, Cuadro N° 3.1).

¿Quiénes obtendrían hoy esta beca de excelencia? En base a los datos del SIMCE 2000, si adoptamos la modalidad cuatro, en 8° básico aproximadamente un 46% de los becados vendría de la educación municipal, un 11% de colegios particulares subvencionados, y un 43% del sector particular subvencionado con financiamiento compartido.

Un 65% de los becados provendría de hogares con ingresos inferiores a los \$ 300.000 mensuales. Un 15% provendría de hogares con ingresos menores a los \$ 100.000; un 31% de hogares con ingresos entre \$ 100.000 y \$ 200.000 y un 11% a hogares con ingresos superiores a los \$ 600.000¹⁸.

Por lo tanto, este beneficio en el estado actual de nuestra educación recaería principalmente sobre niños y niñas talentosos de la clase media. Dada la importancia de la educación de los padres, y mientras se mantengan las diferencias presentes, es improbable que un premio a la excelencia académica no lo haga. Pero los más capaces entre los más pobres sentirán el reto e intentarán estar entre los 10.000. En 2° básico, según nuestras estimaciones, 1 de cada 66 niños de hogares con ingresos menores a \$ 100.000 podría obtener la beca. En 8° básico, con las 30.000 becas ofrecidas, será 1 de cada 17 niños.

La posibilidad de obtener una de las 10.000 becas de excelencia que se otorgarían en 2° básico sería un estímulo para aprovechar mejor, desde el punto de vista formativo, los primeros años de vida de los niños y niñas. Por ejemplo, la educación parvularia. Por cierto, los grupos medios podrán destinar relativamente más recursos a ello. Pero los más pobres estarán recibiendo un apoyo adicional de 2 UF por alumno, en virtud de la proposición cuatro. Por otra parte, esto crea el incentivo para que instituciones privadas establezcan programas destinados a los niños de menores recursos y así puedan en 2° básico competir con los demás en igualdad de condiciones para obtener esta beca.

Lo central es que la beca actúe como estímulo para un grupo significativo de niños de hogares pobres y medios. Si 1 de cada 28 alumnos en 2° básico logra en promedio la beca, cabe pensar que unos cuatro o cinco de cada 28 mejorará su rendimiento en la esperanza de merecer la beca, y sus profesores se esforzarán para que sus alumnos la obtengan. Para un verdadero maestro ése será su verdadero premio. Por lo tanto, aunque el programa de becas de excelencia tiene un efecto indudable en la equidad, afectará también la calidad de un grupo amplio de estudiantes que pueden ser, por así decir, “la avanzada” de su liceo.

¹⁸ Véase Anexo 3, Cuadro N° 3.2.

En cuanto al monto de la beca hemos considerado dos opciones: un aumento de 2 UF y un aumento de 4 UF por estudiante. En el primer caso el estudiante becado aportaría a la escuela o liceo que lo matricule \$ 32.600 adicionales, lo que sumado a la subvención actual da \$ 65.000 mensuales. En el segundo caso, aportaría en total \$ 97.000.

En régimen el costo anual estimado de la modalidad cuatro, opción uno (2 UF) es de \$ 130.4 millones de dólares. Si se adoptara la modalidad cuatro, opción dos (4 UF), el costo anual en régimen se eleva a \$ 260.8 millones de dólares¹⁹.

¿Cómo podría financiarse este programa?

¿Subiendo los impuestos? No es el camino recomendable, en particular, en años difíciles. Mejor intentar otras vías.

Una de ellas, seguramente la más adecuada, es reordenar el gasto público y realizar un recorte presupuestario en donde el gasto no esté rindiendo los frutos esperados. El monto en cuestión equivale a un 1% (2 UF) y 2% (4 UF) de los ingresos fiscales y 5,5% (2 UF) y 11% (4 UF) del presupuesto actual del Ministerio de Educación.

Otra opción es privatizar. Por ejemplo, si se vendiera el Banco del Estado por un valor aproximado de US\$ 1.265²⁰, y considerando una tasa de interés del 5% anual, dicho capital e intereses permitiría financiar este programa por 13,7 años. Uno podría apostar a que en el tiempo el propio crecimiento de la recaudación por efecto del desarrollo podría financiar este proyecto²¹.

Si a ello se agrega el costo del programa de la proposición cuatro, la venta del Banco del Estado alcanzaría para 4 años.

CONSIDERACIONES FINALES

Todos los alumnos de escasos recursos se ven afectados por la baja calidad de la educación de nuestras escuelas y es indispensable que ésta mejore para todos. Así, debemos elevar el nivel para todos. Sin embargo, el bajo nivel es aún más dañino para los niños que tienen el talento y el empuje para salir adelante²², pero carecen de los medios.

Con la subvención adicional se les abrirán más posibilidades de elección a los padres para escoger la escuela adecuada para sus hijos. Los

¹⁹ Para mayores detalles de costos, véase Anexo 3, Cuadros N° 3.4 y 3.5.

²⁰ Estimación gruesa.

²¹ Existen numerosos gastos del Gobierno que están indexados al crecimiento del PIB, por lo que durante los años que dura lo obtenido por la venta del Banco del Estado se puede reordenar el gasto y liberar recursos.

²² Véase E. Winner, *Gifted Children* (1996).

alumnos talentosos de menores recursos, no sólo recibirán la beca por excelencia, sino que además contarán con los recursos del subsidio al 10% más pobre, por lo que adquirirán 4 UF más para educar a sus hijos.

Liceos de excelencia, como el Instituto Nacional, Carmela Carvajal y Liceo Javiera Carrera, verán consolidada su posición y podrán captar más recursos para premiar a sus docentes o invertir en lo que estimen necesario. Además, se favorecerá la creación de nuevos establecimientos subvencionados de excelencia, de programas especiales para los alumnos talentosos dentro de las escuelas o de proyectos en los que se aproveche la presencia de alumnos de excepción para cambiar el ambiente del liceo y elevar los niveles generales. Es muy posible que esta inyección de recursos permita la recuperación y renovación de liceos históricos y el surgimiento de varios “Institutos Nacionales”.

Un contingente importante de niños que se gana la beca emigrará de su escuela hacia otras de excelencia. Esto puede preocupar por el hecho de que los establecimientos se encuentran evaluados por el SNED, que mide el resultado de la escuela en el SIMCE y su avance respecto a mediciones anteriores. Si los mejores niños se van, el promedio en la siguiente evaluación caerá. Así, sus indicadores de desempeño se verán perjudicados por esta medida. Sin embargo, esto se compensará por un nuevo indicador que es el número de becas de excelencia que genera esa escuela y el lugar de destino de los estudiantes de esa escuela. El prestigio de una escuela básica aumentará en la medida en que logre preparar estudiantes que obtienen becas.

Un punto importante de destacar es que estos subsidios diferenciados siguen al alumno y no a la escuela. Se ha visto que recursos destinados directamente a la escuela no surten el efecto deseado, e introducen diferencias artificiales entre los establecimientos.

La subvención adicional al 10% más pobre entrega más recursos para compensar las diferencias iniciales que traen estos niños. Así, permiten exigir a todos los alumnos lo mismo. Por otra parte, las escuelas estarán más interesadas en recibir a estos niños, ya que aportan una subvención mayor.

Un punto adicional es que la implementación de pruebas externas con costos para los alumnos y la existencia de becas de excelencia cambia el rol del profesor de aula. Éste ahora es el profesor entrenador, como en un equipo de fútbol, que prepara a sus alumnos para enfrentar con éxito los exámenes, y en algunos casos, ganarse la beca. Este cambio reposiciona al docente, lo hace formar parte de un equipo con sus alumnos, en vez de ejercer un rol antagónico, de juez, como lo es en un esquema en que éste es el único evaluador.

Cuando el sistema educacional es deficiente se vuelve, sin buscarlo, un sistema que da mayores ventajas a los privilegiados. Porque, como ha sostenido Hirsch, entonces la verdadera educación se da en la casa²³.

Las proposiciones planteadas no requieren ley especial para ponerse en práctica. Son sostenibles en el tiempo. Muchas de las reformas de los Ministerios de Educación van y vienen. Éstas son proposiciones estructurales y que generan numerosos grupos e instituciones interesados en su preservación. Revertirlas es políticamente costoso.

A la vez, estas medidas tienen un impacto masivo e inmediato en los hogares: cambian los incentivos que enfrentan los alumnos, mejoran significativamente la información de los padres y profesores acerca del desempeño de escuelas y estudiantes, dan más poder a todos los padres al abrirles más posibilidades de elección, premian el esfuerzo de los alumnos, dan un apoyo especial al 10% más pobre y al mejor de cada 8 alumnos en 8° básico, tanto del sector subvencionado municipal como particular. Estas dos últimas proposiciones significan una transferencia de dinero que beneficia, en régimen, aproximadamente a 500.000 niños. Pero existe la opción de beneficiar a 360.000 el 2003 si se implementa el subsidio al 10% más pobre y la beca de excelencia en 2°, 4° y 8°, simultáneamente, según pruebas rendidas el 2003. El año 2005 el programa beneficiaría a 420.000 niños y habrían ganado la beca de excelencia 50.000 más para el año 2006.

Las proposiciones señaladas imponen un costo fiscal importante y apuntan al largo plazo. Pero van a la raíz de las hondas desigualdades que separan a los chilenos.

ADDENDA

Casi la mitad de los estudiantes cuyos padres ganan menos de \$278.000 obtuvieron menos de 450 puntos en la Prueba de Aptitud Académica (PAA). En cambio, sólo el 8% de los hijos de padres que ganan más de \$2.500.000 obtuvo menos de 450 puntos en la prueba.

Otro dato: uno de cada dos alumnos de la educación particular no subvencionada —sólo un 12% del total del alumnado— obtiene más de 600 puntos en la parte matemática de la PPA. En cambio, en el sector particular subvencionado uno de cada quince, y en el municipalizado uno de cada veinticuatro, obtuvo más de 600 puntos.

²³ E. D. Hirsch, Jr. "Enfoques para la Educación del Mañana" (1999), p. 172.

¿Queremos hacer algo concreto para corregir esta situación de desigualdad? ¿Se puede?

Si es cierto que la inteligencia sigue una distribución normal en la primera infancia de la población chilena, esto significa que un porcentaje importante de los jóvenes no logra mejores resultados porque los mantiene atados su cuna. Los hijos de familias acomodadas tienen, en general, una doble ventaja: padres más educados y mejores profesores. La familia produce un efecto natural e inevitable. Pero un sistema educacional debiera lograr que el rendimiento escolar sea relativamente más independiente del nivel educacional y socioeconómico de los padres. Hay países que lo han conseguido. Lo demuestran estudios hechos a partir de los exámenes TIMSS. En Chile los alumnos que provienen de hogares con un nivel alto, desde el punto de vista de sus recursos educacionales, logran en promedio en estos exámenes resultados un 34% superiores a los del nivel bajo. En un país como Hong Kong esa brecha no supera el 8%.

Hay aquí una cuestión de justicia. Sabemos que los que llegan a las universidades que prefieren los mejores estudiantes han sido seleccionados a partir de un subconjunto pequeño, determinado en exceso por el hogar de origen, y que no representa el verdadero potencial intelectual del país en esa generación. Esta inequidad subsistiría aunque las universidades fueran absolutamente gratuitas. Por otra parte, el país pierde el aporte que esos jóvenes capaces pudieron haber hecho a la cultura, a la ciencia, a la política, al desarrollo productivo.

Las pruebas internacionales han mostrado que el nivel educacional chileno es bajo en todos los sectores. Incluso nuestra educación de élite es muy deficiente en términos comparados. Un 6% de los alumnos chilenos proviene de hogares que se estima poseen altos recursos educacionales, es decir, tienen al menos un padre con educación superior, libros y diccionarios en la casa, computador, en fin, mesa de escritorio. Sus hijos no llegan al rendimiento promedio de los países que dan el TIMSS. Alcanzan, de hecho, resultados similares al de los australianos y malayos de menores recursos educacionales.

Con todo, cuando un sistema educacional es deficiente da, sin proponérselo, ventajas a los privilegiados. Los hijos de padres educados y ricos se las arreglan. Sobre todo, si los demás grupos del país carecen de las herramientas necesarias para aprender y abrirse paso.

Sin embargo, pende la amenaza de la globalización. Un país sin cultura se hace más vulnerable y dependiente. No cabe duda de que en el futuro los recursos más valiosos estarán más ligados al capital intelectual.

Pienso en la explotación de los derechos de propiedad intelectual en el campo de la tecnología y los programas de computación, la industria, la agroindustria y la minería, las artes, el diseño, en fin, los productos de entretenimiento.

Cualquier proposición, por tanto, que se haga con el ánimo de mejorar la equidad en educación debe combinarse con ideas que apunten a mejorar también la calidad. Por cierto, las proposiciones que planteo no pretenden solucionar de golpe todos los problemas de equidad y de calidad de la educación chilena. El punto es que son concretas y abren puertas que hasta hoy permanecen cerradas para la gran mayoría de nuestros jóvenes de talento.

Los estudiantes más capaces, pero desprovistos de los medios necesarios para conseguir una mejor educación, merecen una atención especial desde muy temprano en su vida. De otro modo no podrán competir con los alumnos provenientes de hogares ricos. Queremos, creo, una sociedad en la que pese más el mérito y menos la cuna. ¿O no es así? Para la sociedad chilena como un todo el destino de esos jóvenes es importantísimo. Si no queremos darle al logro académico y al mérito su lugar, estaremos optando de hecho por una sociedad que reproduce las desigualdades iniciales y obstaculiza la movilidad social.

Propongo que se creen becas de excelencia destinadas a los 30.000 mejores alumnos de cada generación en las pruebas SIMCE de lenguaje y matemáticas que estudien en el sector subvencionado (municipal y particular). Una manera de hacerlo sería otorgar 10.000 becas en 2° Básico, otras 10.000 en 4° Básico y otras 10.000 en 8° Básico. Así el niño o niña tendría tres oportunidades de ganarse el premio.

En 2° Básico, en promedio, 1 alumno de cada 28 obtendría la beca. Supongamos que unos 4 o 5 de cada 28 se esforzarán por obtenerla. Sus profesores los prepararán con especial empeño. Los padres harán lo suyo. La idea es que los profesores armen equipo con sus alumnos. Constituirá un reconocimiento y motivo de justo orgullo el que sus alumnos estén entre los mejores. Para un maestro con vocación éste será su premio.

Pienso, por ejemplo, en lo que significó para Albert Camus y para el profesor que lo preparó, haber obtenido en Argelia la beca que le permitió terminar su educación en un buen establecimiento de París. Es, creo, uno de los momentos más emotivos de su novela *El Tercer Hombre*.

Éste es uno entre otros mecanismos. Los he examinado con algún detalle en las secciones anteriores de este artículo.

La beca se añadiría al subsidio por alumno actual. Si, por ejemplo, fuera de 2 UF, ese estudiante aportaría al establecimiento educacional de su elección una suma adicional de unos \$32.400. En total, el liceo que captara a esos alumnos estaría obteniendo aproximadamente \$63.900 por cada uno de ellos. Tendería, entonces, a ocurrir algo análogo a lo que ocurre con el AFI que beneficia a las universidades en las que se matriculan los alumnos de mejores puntajes. Liceos como el Carmela Carvajal y el Instituto Nacional, tal como sucede hoy con la Universidad de Chile y la Católica, allegarían por esta vía más recursos, puesto que por su reconocida y probada calidad, muchos estudiantes becados postularían a ellos.

De la proposición no se deduce que deban crearse establecimientos destinados exclusivamente a educar a los mejores alumnos. Eso queda abierto. Habrá liceos y colegios subvencionados diseñados para estudiantes de selección. Otros optarán por establecimientos con más variedad. La selección de la escuela implica una pluralidad de dimensiones. El mecanismo de la beca de excelencia no prejuzga. Sigue al alumno, no a la escuela. No se trata de que desde el Ministerio se determine cuáles liceos y colegios subvencionados deben recibir a los becados.

Lo que se busca es crear estímulos para que los profesores, junto a sus alumnos de talento y a sus padres, se propongan alcanzar la beca. Por otro lado, se quiere que los establecimientos educacionales que eduquen a los mejores estudiantes tengan los medios para desarrollar sus capacidades.

¿A quiénes beneficiaría la beca de excelencia si se asignara hoy sobre la base de los resultados del SIMCE del año 2000? Si, por ejemplo, tomamos el 8° Básico, un 46% de los becados provendría de la educación municipal, un 11% de la educación particular subvencionada gratuita y un 43% de la particular subvencionada con financiamiento compartido. La beca de excelencia beneficiaría especialmente a la clase media. Un 65% de las becas provendría de hogares de menos de \$300.000 mensuales. Así, un 11% recaerá sobre niños de hogares de más \$600.000 y un 15% de hogares de menos de \$100.000. Pero, en régimen, 1 de cada 17 niños de hogares de menos de \$100.000 ganaría la beca.

He propuesto, asimismo, doblar la subvención por alumno para quienes provienen del 10% más pobre de la población. La idea viene dando vueltas hace algún tiempo. Apareció ya en 1994 en un artículo de Carla Lehmann en la revista *Estudios Públicos* y en el Informe Brunner, entre otros.

Educar bien a los niños de hogares más pobres y menos educados es un desafío mayor. Ello requiere mejores profesores, particularmente moti-

vados, y más recursos. Una subvención adicional por alumno permitiría aumentar la dotación de profesores y mejorar las remuneraciones de los que trabajan con estos niños.

De lo que se trata es de crear un polo de atracción en los niños y niñas que más necesitan educación. Si se combina con la proposición anterior, esto tendería a darles más oportunidades de alcanzar la beca de excelencia.

Junto a ello estoy proponiendo tres ideas interrelacionadas adicionales destinadas a mejorar la calidad del sistema como un todo. Pero, pensando siempre, que mientras mejor sea la calidad de la educación más contribuirá a la movilidad social. Vamos a ellas.

Creo conveniente darle al SIMCE de lenguaje y matemáticas un valor para cada alumno. Me parece que si los alumnos supieran que se juegan en esa prueba un 25% de la nota del año en el ramo correspondiente, los puntajes subirían. Alumnos, padres y profesores destinarían más tiempo y esfuerzo a preparar la prueba. Sería un incentivo al estudio. Creo profundamente en el valor de un proyecto educacional consensuado por la comunidad escolar. Pero creo también que ciertas dimensiones académicas deben estar sometidas a mediciones periódicas y externas.

Esto haría de la prueba un reflejo más fiel de la capacidad de logro de nuestros estudiantes. La prueba se rinde hoy sin otro estímulo que la autoridad disciplinaria del profesor en la sala. A nadie le va como persona algo en su resultado. Otra opción es otorgar un certificado individual con el rendimiento del SIMCE.

Lo propuesto implica que los establecimientos educacionales deben exponerse a una evaluación externa. Hay buenas y malas razones para oponerse. Las malas tienen que ver con la búsqueda de espacios protegidos, en suma, de impunidad. Las buenas se refieren a la libertad curricular, al derecho a experimentar.

La inquietud y resistencia que esto genera en algunos demuestra que el SIMCE no está siendo tomado suficientemente en serio. De lo contrario, no suscitaría ninguna aprehensión.

Cualquier medición externa que afecte al alumnado afectará el currículum efectivo de la escuela. Es la hora de la verdad. Mientras ello no ocurre, lo que diga la ley y el Ministerio no pasan de ser buenas intenciones.

Si la prueba externa está mal hecha ello trae consecuencias concretas mucho más graves que un mal currículum obligatorio. Hay aquí un riesgo. El punto debe ser tomado en cuenta.

Bueno, pero lo que se busca es afectar el curriculum real. Para eso se establecen las pruebas externas. ¿Es bueno hacerlo? ¿Qué indica la experiencia internacional? Que hay pruebas externas en Singapur, Japón y Corea. También en Alemania, Gran Bretaña, Francia. También en Australia y Nueva Zelanda. La pregunta es dónde no hay. Bélgica es un caso. Otro, Estados Unidos, hasta hace poco.

La mala calidad de la educación escolar norteamericana ha hecho que ya haya 18 estados que retienen los diplomas de graduación de enseñanza media si los alumnos no alcanzan los estándares esperados. (Alrededor del 2005 serán 50). Diane Ravitch en su libro *Left Back* caracteriza la situación actual de la educación norteamericana como de “búsqueda de estándares”.

La experiencia sugiere que más que la propiedad de los establecimientos educacionales, la calidad medible depende, al menos, de los exámenes externos.

Hay aquí dos posturas extremas. La de los que no aceptan ningún tipo de evaluación externa y, en otro polo, la de los que quieren exámenes externos en todos los ramos, año por año.

Lo que propongo es un mínimo que parece razonable: pruebas externas sólo en lenguaje y matemáticas, tres veces en los ocho años de enseñanza básica. Es justo que la educación que se financia con fondos públicos deba rendir cuentas. No es sano que el rendimiento de los alumnos quede cubierto por ese “tupido velo” del que habla Donoso en su novela *Casa de Campo*.

El caso de la educación ciento por ciento particular es más discutible. Quizás podría ser un asunto de libre elección de los respectivos colegios. Pero me preocupa la cuestión de la información. ¿Cómo evalúa un director el rendimiento académico en las distintas etapas y secciones de su establecimiento sin mediciones externas? Ni los padres, ni los profesores, ni los alumnos sabrán cómo están respecto de los demás. Es como practicar atletismo y no competir jamás en ningún torneo interescolar. Es como mantener a toda la comunidad escolar en un fanal.

El Estado debe, al menos, incentivar en el sector subvencionado la separación de la enseñanza básica de la media. En muchísimos países es así. La básica es muy distinta a la media. Los estudiantes son distintos, los profesores son distintos. Es preferible especializarse.

La evaluación de una escuela básica se facilita si los alumnos deben postular a un nuevo establecimiento al pasar a media. La calidad de los liceos que aceptan normalmente a los egresados de una escuela es, enton-

ces, una manera de apreciar su calidad. Debiéramos saber, por ejemplo, de qué escuelas provienen los estudiantes que ha seleccionado el Instituto Nacional.

Nada de esto dará frutos si no se perfecciona la información disponible para padres, alumnos y profesores. El Ministerio debe garantizar una información fidedigna, asequible, sistematizada, didáctica. No basta una página web. Debe entregarse directamente a los padres. Hay experiencias internacionales al respecto.

Esto es condición necesaria del funcionamiento apropiado de un sistema de subsidio por alumno. Al mecanismo no se le ha dado una verdadera oportunidad. Falta información. Pese al enorme avance de estos últimos años. ¿Cuántos saben que sus hijos portan un subsidio?

Los padres eligen la escuela por lo que saben: infraestructura, cercanía a la casa, confesionalidad, congregación religiosa dueña, padres a los que se conoce y con hijos ahí... Todas razones válidas. Sólo que el rendimiento escolar casi no aparece. Y es porque no se conoce bien.

Cuando es claro que el liceo es de calidad académica excepcional —cuando se trata del Instituto Nacional, del Carmela Carvajal, del Javiera Carrera— los padres, los alumnos y los profesores le dan a ello una enorme importancia. Basta ver la cantidad de postulantes que tienen para comprender cuánto se valora el rendimiento académico.

¿Por qué nos incomodan, a veces, propuestas del tipo de las presentadas? ¿No sería preferible dejar a los niños vivir felices sin exigirles tanto? ¿Para qué tensionarlos midiéndose con los demás? ¿No sería mejor que el esfuerzo y los logros académicos brotaran espontáneamente y sin la amenaza del fracaso? ¿No se disolverán solas las desigualdades? ¿No podría ser la educación un juego, pero sin perdedores ni ganadores en ningún campo? ¿Por qué no Jauja?

Quizás, en el fondo, lo que nos molesta es haber sido expulsados del Paraíso terrenal.

Agosto, 2002.

Anexo 1: Diagnóstico

CUADRO N° 1.1: SITUACIÓN DE 100 NIÑOS DE 4° BÁSICO

	Municipal	Part. subv.	Part. pagado	TOTAL
Desertan entre 4° y 8° Básico	9	10	2	9
Desertan entre 8° básico y IV medio	39	20	2	29
Están en IV medio y no dan PAA	18	27	0	20
Dan PAA y sacan menos de 600 en PAA-V	29	34	53	33
Dan PAA y sacan más de 600 en PAA-V	5	8	43	9

Fuente: Elaboración propia en base a datos de D. Contreras, D. Bravo y C. Sanhueza, “PAA, ¿Una Prueba de Inteligencia?” (2001); D. Contreras, “Evaluating the Voucher System in Chile: Individual, Family and School Characteristics”, Mineduc, *Compendio de Información Estadística Nacional* (2000).

CUADRO N° 1.2: PROPORCIÓN DE ALUMNOS QUE LOGRA SOBRE 600 PUNTOS EN PAA Y SOBRE 300 EN EL SIMCE

Alumnos que rinden la PAA en 1998

(Corregido por alumnos que están en IV Medio y no dan la PAA y por aproximación de los que desertaron del sistema entre 4° básico y IV medio.)

	Sobre 600	
	PAA-V	PAA-M
Particular pagado	1 de 2	1 de 2
Part. subvencionado	1 de 12	1 de 15
Municipal	1 de 19	1 de 24

Alumnos que rinden SIMCE en 8° básico

(Corregido por quienes desertaron del sistema entre 4° y 8° básico.)

	Sobre 300	
	Lenguaje	Matemática
Particular pagado	1 de 2	1 de 2
Part. subvencionado	1 de 5	1 de 6
Municipal	1 de 10	1 de 11

Alumnos que rinden SIMCE en 8° básico

	Sobre 300	
	Lenguaje	Matemática
Particular pagado	1 de 2	1 de 2
Part. subvencionado	1 de 5	1 de 5
Municipal	1 de 11	1 de 9

Fuente: Elaboración propia en base a datos de D. Contreras, D. Bravo, y C. Sanhueza, “PAA, ¿Una Prueba de Inteligencia?” (2001); D. Contreras, “Evaluating the Voucher System in Chile: Individual, Family and School Characteristics”; Mineduc, *Compendio de Información Estadística y Nacional* (2002), y Base de Datos SIMCE 1999 y 2000.

CUADRO N° 1.3: ALUMNOS QUE LOGRAN PUNTAJES SUPERIORES A 225 EN EL SIMCE Y 450 EN LA PAA (por dependencia)

	Municipal	Part. subv.	Part. pagado
% de alumnos con más de 225 puntos en SIMCE 4° básico	48%	65%	93%
% de alumnos con más de 225 puntos en SIMCE 8° básico	48%	63%	88%
% de alumnos con más de 450 puntos en PAA	39%	49%	81%

Fuente: Base de Datos SIMCE 1999 y 2000; *El Sur*, 20 de enero 2002.

Anexo 2
TASS, informes de resultados por alumno

2.1. Guía para leer el Informe Confidencial que se entrega al alumno que responde la prueba TASS (Texas Assessment of Academic Skills).

En el recuadro se describen los ítemes del Informe que se entrega a cada alumno, y la pauta de evaluación de la prueba. (Véase en el recuadro 2.2. un ejemplo del Informe.)

Confidential Student Report

A separate Confidential Student Report is provided for each student for whom an answer document was submitted. Test results are shown for each subject area tested for that grade or course. Information from this report is useful when reporting test results to students and to parents.

A. Identification information

Identification information shown at the top of the report indicates the student's name, identification number (as used for PEIMS), local identification number, date of birth, class group, district number and name, campus number and name, the dates of reporting and testing, and grade.

B. Objectives listed by subject area

Objectives are listed in abbreviated form on the left side of the page. The complete wording of each objective for each test is found in the Appendix. For more information about the content of each test, refer to the Educator's Guide to TASS-Based Assessment for that grade and subject area.

(continúa)

(continuación)

C. Written composition rating TAAS writing objectives 1–4 are measured by the written composition. This section indicates the rating (from 0 to 4) and analytic scoring information, if any, assigned to the student's written composition. Additional information on the scoring process is included in the <i>Texas Student Assessment Program Technical Digest</i> . Detailed rubric and score point information can be found in the scoring guides that are included with the released tests every year.	
D. Objective mastery and total objectives mastered This column states "YES" or "NO," indicating whether the student achieved mastery for the objective, except in the case of the written composition, where the column is marked "YES" only if the student achieved a 3 or a 4 on the essay. If the student did not achieve a 3 or a 4, the column for that objective is left blank. The bottom line within each subject area shows the total number of objectives mastered for that subject area, except in the case of the TAAS writing test, where the bottom line shows only the total number of multiple-choice objectives mastered. The standards for objective mastery are listed at the bottom of the report.	
E. Items correct/tested and total items This column shows the number of items answered correctly followed by the total number of items tested for each objective. The bottom line within each subject area shows the total number of items answered correctly (the raw score) followed by the total number of items tested for each subject area.	
F. Test results For each subject area a variety of report comments may appear, indicating the student's performance status or scoring information. Since the TAAS and end-of-course programs have different test administration instructions, the report comments are different.	
REPORT COMMENT	EXPLANATION
MEET MINIMUM EXPECTATIONS: YES or NO	The student did or did not meet minimum expectations. (TAAS only)
PASS: YES or NO	The student did or did not pass. (End-of-course only)
G. Performance standards Specific requirements for objective mastery are found at the bottom of the report. Performance requirements for meeting minimum expectations/passing are shown at the right side of the report. In order for the appropriate minimum expectations standard to be applied at TAAS exit level (i.e., the standard in effect when the student first tested), the PEIMS identification number, student name, and date of birth must be correct. These standards are described more fully in the general information section of this guide.	
H. Texas Learning Index/Scale score The TLI or scale score corresponding to the student's subject area raw score is shown on the right side of the report. The graph of the TI score shows how far the student's score is above or below the minimum expectations standard (e.g., X-70 at the exit level). The TLI score ranges from 0 to the maximum score possible on a subject area test. These scores are described more fully in the general information section of this guide.	
I. Document number and Print number The boxed number found in the lower left corner is a number assigned to the student's answer document by the contractor. Please refer to this number if questions arise about the scoring of the document. The boxed number in the bottom right corner of the answer document is a print series number used in sequencing the reports as they are printed.	

(continuación)

MASTERED ALL OBJECTIVES	The student mastered all objectives in this subject area. In TAAS writing, a score of 3 or 4 on the written composition is also required.
ACADEMIC RECOGNITION	The student achieved Academic Recognition in this subject area. In writing, a score of 4 on the written composition is also required. (TAAS only)
NOT TESTED: ABSENT	This student was absent during the test.
NOT TESTED: EXEMPT — ARD	The student was exempted from the test by an admission, review, and dismissal (ARD) committee.
NOT TESTED: EXEMPT — LEP	The student was exempted from the test by a language proficiency assessment committee (LPAC). (TAAS Grades 3–8 only)
NOT TESTED IN ENGLISH	If “NOT TESTED IN ENGLISH” appears on this report for an English-version TAAS test, the student’s answer document was coded “SP” to indicate that the student did not test in English. If the student tested in Spanish in this subject area, the student’s results can be found on the report of the Spanish-version test results.
NOT TESTED IN SPANISH	If “NOT TESTED IN SPANISH” appears on this report for a Spanish-version TAAS test, the student’s answer document was coded “EN” to indicate that the student did not test in Spanish. If the student tested in English in this subject area, the student’s results can be found on the report of the English-version test results.
NOT SCORED	The student’s answer document was coded “OTHER” for reasons such as illness during testing or test administration irregularities.
ORAL ADMINISTRATION: ITEMS WERE READ TO THE STUDENT	The student was eligible for an oral administration, and the test questions and answer choices were read to the student. (TAAS mathematics, science, and social studies, and end-of-course tests in Algebra I, Biology, and U.S. History)

For TAAS exit level, “NOT SCORED” may indicate that the student did not test because he or she has met the testing requirements for graduation by passing the appropriate end-of-course tests. “NOT SCORED” may also indicate, for TAAS exit level, that the student passed the subject area during a previous exit level test administration. The cumulative label to be placed on the student’s permanent record will indicate previous performance in the subject area(s), if any. If “RETESTED” appears, it indicates the student has previously attempted the subject area. If “??? UNKNOWN — PENDING PEIMS ID UPDATE” appears, the minimum expectations standard is unknown, and it is unknown whether the student passed the test. This may be caused by a mismatch between the student identification information coded on the student’s answer document and the information contained in the history file (a computer record of the results from TAAS exit level tests for all students for whom answer documents were submitted in previous test administrations).

2.3. Guía para leer el Informe Confidencial (opcional) que se entrega a los padres de cada alumno que responde la prueba TASS (Texas Assessment of Academic Skills).
(Véase en el recuadro 2.4. un ejemplo del Informe.)

Optional Confidential Report to Parents

A separate Optional Confidential Report to Parents is available for each student for whom an answer document was submitted. Test results are shown for each subject area tested at that grade.

A. Identification information
Identification information shown at the top of the report indicates the student's name, identification number (as used for PEIMS), date of birth, grade, district number and name, campus number and name, and the date of reporting. The testing date is reported in the introductory paragraph, which also informs the parent or guardian of the tests' purposes.

B. Test results
Student performance is described for each subject area. Objectives are categorized by the student's objective mastery ("SATISFACTORY PERFORMANCE") or nonmastery ("IMPROVEMENT NEEDED"). These standards are described more fully in the general information section of this guide. In addition, for each subject area a variety of report comments may appear, indicating the student's performance status or scoring information.

REPORT COMMENT	EXPLANATION
MEET MINIMUM EXPECTATIONS: YES or NO	The student did or did not meet minimum expectations. (TAAS only)
PASS: YES or NO	The student did or did not pass. (End-of-course only)
MASTERED ALL OBJECTIVES	The student mastered all objectives in this subject area. In TAAS writing, a score of 3 or 4 on the written composition is also required.
NOT TESTED: ABSENT	The student was absent during the test.
NOT TESTED: EXEMPT — ARD	The student was exempted from the test by an admission, review, and dismissal (ARD) committee.
NOT TESTED: EXEMPT — LEP	The student was exempted from the test by a language proficiency assessment committee (LPAC). (TAAS Grades 3–8 only)
NOT TESTED IN ENGLISH	If "NOT TESTED IN ENGLISH" appears on this report for an English-version TAAS test, the student's answer document was coded "SP" to indicate that the student did not test in English. If the student tested in Spanish in this subject area, the student's results can be found on the report of the Spanish-version test results.
NOT TESTED IN SPANISH	If "NOT TESTED IN SPANISH" appears on this report for a Spanish-version TAAS test, the student's answer document was coded "EN" to indicate that the student did not test in Spanish. If the student tested in English in this subject area, the student's results can be found on the report of the English-version test results.
NOT SCORED	The student's answer document was coded "OTHER" for reasons such as illness during testing or test administration irregularities.

For TAAS exit level, "NOT SCORED" may also indicate that the student passed the subject area during a previous test administration. The cumulative label to be placed on the student's permanent record will indicate previous performance in the subject area(s), if any.

2.4. Informe Confidencial (opcional) para los padres de cada alumno que respondió la prueba TASS (Texas Assessment of Academic Skills).

TAAS TEXAS ASSESSMENT OF ACADEMIC SKILLS OPTIONAL CONFIDENTIAL REPORT TO PARENTS

STUDENT NAME: ROBERT H. HILSON
STUDENT ID# : 481732194
DATE OF BIRTH: 07/28/84

GRADE: 11-EXIT LEVEL
DISTRICT: 999-001 EXAMPLE ISD
CAMPUS: 001 EXAMPLE HS
REPORT DATE: APRIL 2000

A

To the parent(s) or guardian of ROBERT H. HILSON:

This report provides you with the results of tests given to ROBERT in FEBRUARY 2000. These tests, which are part of the Texas Assessment of Academic Skills program, are designed to help parents, students, and teachers identify students' strengths and weaknesses in writing, reading, and mathematics. Students must meet minimum expectations in all three tests to be eligible to receive a high school diploma.

W R I T I N G

SATISFACTORY PERFORMANCE ON:
• Use of Spelling, Capitalization, and Punctuation

IMPROVEMENT NEEDED ON:
• Sentence Construction
• English Usage
• Written Communication - Coherence
• Linked organization/structure
• Linked support/elaboration

MET MINIMUM EXPECTATIONS: NO

ROBERT SHOULD RETAKE THE WRITING TEST UNTIL TESTING REQUIREMENTS FOR GRADUATION ARE MET. CONTACT YOUR SCHOOL FOR TEST DATES.

R E A D I N G

SATISFACTORY PERFORMANCE ON:
• Word Meaning
• Supporting Ideas
• Summarization
• Relationships and Outcomes
• Inferences and Generalizations
• Point of View, Propaganda, and Fact and Opinion

MET MINIMUM EXPECTATIONS: YES

MASTERED ALL OBJECTIVES

M A T H E M A T I C S

ROBERT DID NOT TAKE THE MATHEMATICS TEST.
ROBERT WAS ABSENT DURING THE MATHEMATICS TEST.

Additional information about ROBERT's performance on the TAAS test may be found on the Confidential Student Report. Contact your school if you need further explanation of these results.

Anexo 3: Beca de excelencia

CUADRO N° 3.1: PROPORCIÓN DE ALUMNOS EN CADA GRADO QUE GANA LA BECA DE EXCELENCIA EN RÉGIMEN
(Según matrícula 2000)

	2° Básico	4° Básico	8° Básico	IV Medio
Modalidad 1	1 de 28	1 de 17	1 de 11	1 de 7
Modalidad 2	1 de 39	1 de 21	1 de 11	1 de 7
Modalidad 3	1 de 18	1 de 12	1 de 8	1 de 5
Modalidad 4	1 de 28	1 de 14	1 de 8	1 de 5

CUADRO N° 3.2: GRUPO DE LOS 20 MIL Y 30 MIL MEJORES
(No hay antecedentes para 2° básico)

	20 mil 4° Básico	30 mil 8° Básico	Total sector subvencionado 4° Básico	8° Básico
--	---------------------	---------------------	---	-----------

Según dependencia

DAEM	27%	29%	40%	41%
Corporación Municipal	14%	16%	21%	22%
Municipal (DAEM + Corp. Mun.)	41%	46%	61%	63%
Particular Subvencionado	19%	11%	17%	12%
Particular Fin. Compartido	40%	43%	22%	26%
Corporativizado	0%	0%	0%	0%

Según ingresos del hogar

Menos de \$ 300.000	67%	65%	86%	83%
Sobre \$ 600.000	10%	11%	4%	4%
Menos de \$ 100.000	17%	15%	40%	32%
De \$ 100.000 a \$ 200.000	32%	31%	34%	36%
De \$ 200.000 a \$ 300.000	19%	19%	12%	14%
De \$ 300.000 a \$ 400.000	11%	12%	6%	7%
De \$ 400.000 a \$ 500.000	7%	8%	3%	4%
De \$ 500.000 a \$ 600.000	5%	5%	2%	2%
De \$ 600.000 a \$ 800.000	5%	5%	2%	2%
De \$ 800.000 a \$ 1.000.000	2%	3%	1%	1%
De \$ 1.000.000 a \$ 1.200.000	1%	1%	0%	0%
De \$ 1.200.000 a \$ 1.400.000	0%	1%	0%	0%
De \$ 1.400.000 a \$ 1.600.000	0%	0%	0%	0%
De \$ 1.600.000 a \$ 1.800.000	0%	0%	0%	0%
Más de \$ 1.800.000	0%	1%	0%	0%

(continuación)

Según educación de la madre

Básica incompleta	8%	10%	24%	26%
Básica completa	7%	10%	13%	17%
Media incompleta	42%	16%	40%	21%
Media completa	21%	38%	12%	26%
Superior incompleta	13%	8%	6%	3%
Superior completa	9%	14%	5%	6%
Posgrado	0%	3%	0%	1%

Según educación del padre

Básica incompleta	7%	9%	21%	22%
Básica completa	7%	10%	12%	16%
Media incompleta	14%	15%	20%	20%
Media completa	40%	36%	29%	28%
Superior incompleta	17%	8%	9%	4%
Superior completa	14%	16%	8%	7%
Posgrado	1%	6%	1%	3%

CUADRO N° 3.4: COSTO ANUAL BECA DE EXCELENCIA EN RÉGIMEN

		Valor = 2 UF		Valor = 4 UF	
Número de alumnos en régimen		UF	US\$MM	UF	US\$MM
Modalidad 1	172.000	4.128.000	101,95	8.256.000	203,90
Modalidad 2	154.000	3.696.000	91,28	7.392.000	182,56
Modalidad 3	250.000	6.000.000	148,18	12.000.000	296,36
Modalidad 4	220.000	5.280.000	130,40	10.560.000	260,80

CUADRO N° 3.5: PROPORCIÓN QUE REPRESENTA EL COSTO DE LA SUBVENCIÓN ADICIONAL

a) De los ingresos fiscales

	UF=2	UF=4
Modalidad 1	0,8%	1,5%
Modalidad 2	0,7%	1,4%
Modalidad 3	1,1%	2,2%
Modalidad 4	1,0%	2,0%

b) Del presupuesto de educación

	UF=2	UF=4
Modalidad 1	4,1%	8,2%
Modalidad 2	3,7%	7,4%
Modalidad 3	6,0%	12,0%
Modalidad 4	5,3%	10,5%

c) Del IVA

	UF=2	UF=4
Modalidad 1	1,9%	3,7%
Modalidad 2	1,7%	3,3%
Modalidad 3	2,7%	5,4%
Modalidad 4	2,4%	4,8%

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beyer, H. “Falencias Institucionales en Educación: Reflexiones a Propósito de los Resultados del TIMSS”. *Estudios Públicos*, 82 (2001).

Bishop, J. “The Impact of Curriculum-Based External Examinations on School Priorities and Student Learning”. *International Journal of Education Research*, 1996.

Centro de Estudios Públicos. “Estudio Nacional de Opinión Pública N° 13, Tercera Parte, Junio 2001”. *Documento de Trabajo* N° 322, Centro de Estudios Públicos.

Comité Técnico Asesor sobre la Modernización de la Educación Chilena 1994. *Los Desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo 21* (Informe Brünner). Santiago: 1995.

Contreras, D. “Evaluating the Voucher System in Chile: Individual, Family, and School Characteristics”. *Documento de Trabajo* N° 175, Departamento de Economía de la Universidad de Chile.

Contreras, D.; Bravo, D., y Sanhueza, C. “PAA: Una Prueba de Inteligencia”. *Perspectivas en Política, Economía y Gestión*, Vol. 4 (2001)

Eyzaguirre, B., y Le Foulon C. “La Calidad de la Educación Chilena en Cifras”. *Estudios Públicos*, 84 (2001).

Fontaine, L., y Eyzaguirre, B. “Una Estructura que Presione a las Escuelas a Hacerlo Bien”. En H. Beyer y R. Vergara. (ed.), *¿Qué Hacer Ahora? Propuestas para el Desarrollo*. Santiago: Centro de Estudios Públicos, 2001.

Fontaine T., A. “Libertad Cultural, Pluralismo Político y Capitalismo”. *Estudios Públicos*, 19 (1985)

Fontaine T., A.; y Echeverría, R. “Libertad y Coerción” *Estudios Públicos*, 19 (1985).

Gazmuri, V.; Milicic, N.; Sarquis, C., y Schmidt, S. “Incidencia del Retardo Mental y Trastornos del Aprendizaje”. Symposium sobre el niño limitado en Chile. Santiago: Universidad Católica de Chile, 1975.

- El Sur* (diario). Cifras publicadas el 20 de enero de 2002.
- Eyzaguirre, B. "Los Alumnos bajo la Lupa: Los Exámenes Externos con Consecuencias Individuales". *Documento de Trabajo* N° 331 (abril 2002), Centro de Estudios Públicos.
- Hirsch, Jr., E. D. "Enfoques para la Educación del Mañana". *Estudios Públicos*, 75 (1999).
- Lehmann S-B., Carla. "El Sentido de Pertenencia como Catalizador de una Educación de Calidad". *Estudios Públicos*, 56 (primavera 1994).
- Martin, M., Mullis, I., González, E., *et al.* (eds). *TIMSS 1999. International Mathematics Report*. Chestnut Hill, MA: IEA, ISC, 2000.
- Mineduc (Ministerio de Educación). *Compendio de Información Estadística Nacional 2000*. Santiago: Ministerio de Educación, 2000.
- Ravitch, Diane. "La Búsqueda de Estándares en Educación". *Estudios Públicos*, 85 (verano 2002).
- SIMCE (Ministerio de Educación). Base de datos 1999 y 2000.
- Winner, E. *Gifted Children*. Basic Books, 1996.
- Wöessman, L. "Schooling, Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence". *Kiel Working Paper* N° 983. Alemania: Kiel Institute of World Economics, 2000. ☐