

Investigación comparada y política educacional en Chile*

*Las últimas cuatro décadas han sido de grandes cambios en los sistemas escolares latinoamericanos, planteando nuevos desafíos a los investigadores educacionales de la Región. A continuación la visión de José Joaquín Brunner** sobre la base de su experiencia en Chile.*

Año 1970

América Latina vive una época convulsionada. A un lado, las esperanzas que todavía despierta la Revolución Cubana. Al otro, el primer golpe autoritario “moderno”, ocurrido en Brasil el año 1964. En Chile, la democracia produce un resultado sorprendente: una coalición socialista llega al Gobierno elegida por el voto popular.

Desde el primer día el nuevo gobierno se desenvuelve en un clima de intenso conflicto ideológico y encontradas movilizaciones sociales. La Guerra Fría se hace presente desde el inicio. El Presidente Allende es estigmatizado como una amenaza comunista. Frente a su administración, la política de los Estados Unidos es de hostilidad y desestabilización.

La coalición socialista propone combinar la nacionalización y la socialización de la economía con la democracia política y una cultura pluralista, centrada en valores nacionales y populares. En este contexto, el Gobierno anuncia su decisión de transformar radicalmente la educación chilena, unificando las escuelas públicas y privadas y estableciendo en su reemplazo una sola escuela comprensiva, de orientación humanística y técnica a la vez para todos los alumnos. La nueva escuela nacional unificada haría posible superar las barreras de clase y transmitiría valores de liberación, igualdad social y solidaridad. Esta propuesta, de por sí radical, fue envuelta, además, en una retórica incendiaria –el nacimiento del “hombre

nuevo”– lo que se entendió como un intento por imponer, a través de la escuela, la ideología del gobierno. La reacción en contra fue feroz: de las escuelas y universidades privadas, la Iglesia Católica, las Fuerzas Armadas, los partidos de oposición, los medios de comunicación y los poderes establecidos.

La propuesta de una escuela nacional unificada para Chile carecía de antecedentes sólidos en estudios comparativos. Tampoco existía entonces entre nosotros mayor interés por políticas educacionales basadas en evidencia, ni por conocer la experiencia educacional de otras naciones. El “espíritu comparativo” se limitaba al plano ideológico, exclusivamente, y se alimentaba de las teorías provenientes de la escuela de la dependencia y del marxismo.

Los investigadores educacionales estábamos intensamente comprometidos con el debate ideológico y la lucha política local. Nos movían valores absolutos que esperábamos aplicar directamente a la transformación de la sociedad. La universidad, con su total autonomía e independencia financiera asegurada por el Estado, nos otorgaba la ilusión de que podíamos actuar sin restricciones de ninguna especie. Y nos hacía pensar que la fuerza de las palabras era puramente académica, sin reparar en los efectos políticos –de amenaza y reacción– que causaban a nuestro alrededor.

Año 1973

En septiembre de 1973 pudimos constatar lo equivocados que estábamos. El golpe militar abrió un largo período de violación a los derechos humanos y trajo consigo la inmediata intervención de las universidades y un giro radical en las políticas educacionales. Se clausuró el debate público, se proscribieron las ideologías progresistas, se estableció la censura sobre la creación intelectual y las publicaciones. Los departamentos de ciencias sociales fueron cerrados o reducidos a su mínima expresión. Los investigadores de estas disciplinas, y de la educación, debieron emigrar del país o reagruparse lenta y tímidamente fuera de la universidad.

Con el apoyo de la comunidad académica internacional fue creándose gradualmente una nueva base institucional para la investigación educacional. Al comienzo, esta se volcó a denunciar las medidas de fuerza del régimen autoritario. Solo cuando el Gobierno Militar, a partir de 1980, propuso una vasta transformación del sistema escolar y la educación superior en la línea de los mercados –elección de escuelas, *vouchers*, préstamos estudiantiles para el pago de aranceles en las universidades– la investigación retomó el análisis de las ideologías educacionales y el impacto de una competencia desregulada sobre la sociedad.

El interés por los estudios compara-

*Resumen de la presentación del autor ante la Comparative and International Education Society, con motivo de la recepción del premio Kneller – 2004.

**José Joaquín Brunner es Profesor de la Universidad Adolfo Ibáñez (Chile) y Director del Programa de Educación de Fundación Chile.



tivos se centró en el análisis de las experiencias autoritarias en América Latina, España y bajo los regímenes fascistas europeos. Pero, en verdad, la experiencia chilena era diferente de todo eso —una profunda liberalización educacional impuesta desde arriba— y obligó por lo mismo a un esfuerzo de originalidad. **Por primera vez los investigadores educacionales debimos considerar en serio la economía política del sistema educacional.** Y salimos a buscar en los Estados Unidos, y más tarde en la Gran Bretaña de Mrs. Thatcher, los antecedentes teóricos —desde Milton Friedman a Sir Keith Joseph— que las autoridades locales invocaban en favor de sus políticas y decisiones.

Año 1990

Con la recuperación de la democracia en 1990, los investigadores sociales llegan también al Gobierno y pasan a ocupar posiciones claves en los ministerios de Hacienda, Planificación, Educación y Trabajo. Desde sus nuevas posiciones, un grupo de investigadores educacionales diseñará e implementará una ambiciosa reforma educacional.

Por primera vez, las políticas educacionales se identifican a sí mismas como basadas en la evidencia proporcionada por la investigación e invocan para sí un fuerte espíritu comparativo. Los investigadores como formuladores de políticas salimos a buscar experiencias exitosas, mejores prácticas, estándares y, sobre todo, nos alimentamos de los estudios y propuestas provistos por organizaciones internacionales, principalmente el Banco Mundial, la OECD y diversos think tanks del Norte.

Junto con la apertura de su economía a los mercados internacionales, Chile empieza además a preocuparse por la competitividad de sus industrias y recursos humanos. Esto llevó al país a participar en todo tipo de mediciones y evaluaciones internacionales.

Simultáneamente, la absorción de los académicos más productivos en labores de gobierno terminaría por impactar negativamente en el campo de la

investigación educacional, cuya producción decae en cantidad y calidad durante la primera parte de los '90; un efecto imprevisto de la recuperación de la democracia.

Hoy

En la actualidad, nos encontramos frente a una sorprendente contradicción: tras diez años de una reforma educacional de gran envergadura, los logros de aprendizaje medidos no han mejorado significativamente ni han podido aminorar la desigualdad de la sociedad chilena.

Esta contradicción entre esfuerzos y resultados constituye el centro del debate intelectual y político en que hoy se desenvuelve la educación chilena. El marco de dicha discusión está dado por un nuevo espíritu comparativo, dominado ahora por las pruebas internacionales, las evaluaciones de organismos como la OECD y el Banco Mundial, y la producción intelectual de los investigadores de algunos países del Norte.

Hay tres corrientes interpretativas de estos fenómenos que compiten entre sí por la atención de quienes deciden las políticas educacionales:

1. El sistema escolar chileno está frente a una crisis de productividad, similar a la que Ludger Wössmann ha identificado para varios países desarrollados: *“el continuo aumento del gasto por alumno en combinación con logros escolares promedio constantes en muchos países de la OECD y del este asiático significa que la productividad de la escuela está declinando en esos países”*. En Chile, esta interpretación es favorecida por los economistas neoclásicos y la oposición al Gobierno.

2. El sistema escolar está frente a la dificultad de tener que compensar las desigualdades de origen socio-familiar de los alumnos para producir mejores resultados, los que no se logran debido a la escasa presencia de escuelas efectivas capaces de proveer aprendizajes significativos con independencia de la inequitativa distribución del capital cultural. Esta interpretación es favorecida por los sociólogos de la educación

formados en la tradición de P. Bourdieu o B. Bernstein, y que hoy se hallan interesados en la teoría y práctica de las escuelas efectivas.

3. El sistema escolar estaría ante una contradicción institucional no resuelta entre dos políticas de reforma que coexisten a pesar de ser ideológicamente contradictorias. Una se apoya en la noción de que los mercados educacionales con gestión privada de las escuelas ofrecen la mayor esperanza para el aprendizaje de los alumnos y la eficiencia educacional. La otra se apoya en la noción de que el gobierno central debe intervenir con una clara visión sobre lo que es una buena educación y cómo lograrla, para así asegurar que todos los alumnos tengan la mayor oportunidad posible para aprender.

La investigación educacional puramente local, sin sustento comparativo, no ofrece una salida fácil frente a los dilemas planteados por estos tres tipos de interpretaciones, los cuales, además, llevan cada uno a diferentes prescripciones de política y sugieren el uso de distintos instrumentos de financiamiento, pedagógicos, de supervisión y gestión.

Estamos frente a la urgente necesidad de reforzar el análisis de esta creciente tensión entre esfuerzos y resultados en un contexto internacional comparado. Estudios como los de PISA y TIMSS son, sin duda, útiles. Pero, al mismo tiempo, son bajamente sensibles a las condiciones propias de cada sociedad nacional; en particular, a su estructura de distribución del capital cultural. Interpretados fuera de este contexto, pueden conducir a prescripciones equivocadas de política o causar una enorme frustración.

Lo que necesitamos, por tanto, es más investigación relevante sobre la efectividad de las escuelas en diferentes entornos socioeconómicos y culturales, especialmente en países en vías de desarrollo. Sobre todo, debemos desarrollar capacidades locales de investigación educacional en cada uno de nuestros países, lo cual exige llevar el “espíritu comparativo” desde la academia al plano de una más efectiva colaboración institucional, intelectual y política. ©