

Equidad social y expansión de la educación media técnico-profesional Un estudio de caso

Cristián Bellei

La enseñanza secundaria chilena padece de una crisis endémica, que comenzó casi con el siglo. Tempranamente destacados pensadores nacionales (F. Encina, L. Galdames, D. Salas, por señalar los más importantes) manifestaron su preocupación por la inadecuación de nuestros liceos a las necesidades del desarrollo nacional. Las décadas siguientes vieron nacer una serie de iniciativas de reforma que pretendieron resolver –sin lograrlo nunca satisfactoriamente– los problemas de este nivel de educación. En todas ellas, de una u otra forma, ha estado siempre presente la tensión entre una educación general y una educación especializada. Es decir, no se ha resuelto el problema de los *finés* que la educación media debiera tener.

Dicho problema ha sido agravado por la enorme expansión que experimentó este nivel en las últimas décadas: a finales de los ochenta su cobertura alcanzaba a más de cuatro quintos de la población, o sea, se habían logrado los índices considerados internacionalmente como satisfactorios. La educación media chilena se ha masificado, junto con lo cual ha aumentado la diversidad social en su interior. Ello plantea enormes desafíos a una estructura que debe dar respuestas educativas satisfactorias a grupos con diferentes condiciones socioeconómicas de origen, junto con preparar para destinos de egreso enormemente diversificados.

El dilema central que se plantea es si la educación media debiera preparar para la continuación de estudios superiores o si debiera servir como calificadora para el ingreso al mercado laboral. Estructuralmente dicha tensión se expresa (y se pretende resolver) mediante la separación en liceos científico-humanistas y liceos técnico-profesionales, orientados hacia la educación superior y el mundo del trabajo, respectivamente.

Por último, la crisis de la enseñanza media ha sido vista como uno de los factores que explicarían las dificultades que los jóvenes tienen para acceder al mercado de trabajo, debido a la falta de calificación laboral de los egresados de la modalidad científico-humanista (mayoritaria en la matrícula secundaria). Se explica así que las dificultades de la educación media hayan sido atendidas por el primer Gobierno de la Concertación teniendo presente el problema de la desocupación juvenil y que éste, a su vez, sea abordado desde la perspectiva de la capacitación laboral (de ahí los programas de reconversión de liceos y capacitación masiva de jóvenes, respectivamente).

El siguiente trabajo expone algunas de las conclusiones más importantes de un estudio que evaluó los objetivos y discutió el sentido y orientación del Programa de Habilitación de liceos científico-humanistas en técnico-profesionales, analizando su eventual aporte a la equidad educacional en nuestro país.

Entendemos la *política social* como una acción redistributiva del Estado que debe implicar una transferencia importante de recursos hacia los sectores más pobres de la población. En consecuencia, la política educacional (enfocada desde la perspectiva de la política social) debiera entregar a éstos competencias efectivas en el manejo del conocimiento que les permitan acceder al desarrollo tecnológico, competir en igualdad de condiciones en el mercado y participar con voz en las decisiones públicas. Sólo de este modo la educación puede constituirse en una opción real de movilidad social para los grupos de más baja condición socioeconómica. En definitiva, si la educación ha de ser vista como política social, debe contribuir a la "equidad social".

Los resultados obtenidos por la política educacional, analizados desde ésta, han sido insuficientes, lo que nos permite afirmar que posee —desde este punto de vista— un carácter ambivalente. Dicha ambivalencia se explica tanto por el hecho mismo de ser acción social estatal, como por particularidades propias de la Educación (que la distinguen de otras "áreas sociales", como Salud o Vivienda). Un primer nivel de ambivalencia aparece al considerar las expectativas que históricamente ha creado la educación en nuestro país, en relación a lo que efectivamente ha logrado. La educación se distribuyó crecientemente a los sectores más postergados, satisfaciendo su demanda por incorporación al sistema de manera "fácil" y "funcional" para éste (sin alterar sustancialmente las bases mismas de su funcionamiento). Constituyó una especie de "integración simbólica" para la clase media y, cada vez más, para los grupos de más bajos ingresos, que, lejos de cuestionar o poner en riesgo los cimientos de la desigualdad socioeconómica existente, aportó al sistema nuevas potencialidades, al ofrecerle ahora una mano de obra más calificada. Sin embargo, dicha integración provocó una elevación de las expectativas, que presionó por una "redistribución real" de beneficios al interior de la sociedad para los grupos recientemente incorporados. Sin perjuicio de los efectos que esto tuvo a nivel del debate y la lucha política, en lo estrictamente educativo el sistema fue capaz de generar nuevas formas de diferenciación que "actualizaron" (aunque a distinto nivel) las desigualdades existentes en el período anterior. En definitiva, la educación —no obstante constituir una forma de incorporación al sistema y de aumento de las expectativas sobre bases ciertas (en tanto que se han experimentado progresos indiscutibles de parte de los grupos de más bajos ingresos)— no logra generar la deseada igualdad de oportunidades en la vida social, puesto que ni siquiera se alcanza niveles satisfactorios de equidad al interior del sistema mismo de educación.ⁱ

Si a lo anterior se agrega el hecho de que cada vez más se reconoce la centralidad de la educación para efectos de distribuir las posiciones socio-ocupacionales y, en consecuencia, los niveles de ingresos de los individuos, no queda clara su contribución a la justicia social, en tanto no logra asegurar la igualdad en su interior.

Aunque en el proceso de ampliación sostenida de las bases sociales de la democracia se incorporó crecientemente a los sectores hasta entonces excluidos del sistema educacional, sin duda esta salida fue la de menor costo para las clases dominantes: se posterga —condicionándola al paso por la educación— la participación en los beneficios económicos y políticos para los grupos más pobres. No seguirán cuestionando radicalmente el sistema imperante (orientación que sí poseían importantes grupos obreros movilizados en el período de la "cuestión social"),

puesto que se les ha invitado a "competir" en su interior, con la promesa cierta de un "mejor futuro", y se les ha dado para ello una poderosa arma: la educación. La educación, al mismo tiempo que posibilita el ascenso social de algunos, legitima la permanencia, en lo grueso, de las desigualdades sociales previas. Ello —además de las características propias de la educación— puede ser visto como una consecuencia del hecho mismo de ser "acción social del Estado". El carácter "ambivalente" de la política educacional puede ser un resultado esperable, no sólo de ella, sino de toda la política social. A nivel conceptual, esta ambivalencia del Estado en la política social, y en la educación en particular, se explica por la existencia de una tensión al interior mismo del Estado, que se expresa en su desempeño como "actor social": el Estado es, por un lado, instrumento de dominación; y por el otro, factor de cambios. Nos ubicamos así en una posición ecléctica respecto de las posturas extremas sobre el punto, formuladas por Marx y Hegel: el Estado no es sólo la "superestructura" que ampara la explotación de la clase dominante, ni tampoco la consumación de la "voluntad general" que defiende a la colectividad de los egoísmos privados. Es ambas cosas a la vez. El Estado no está "al margen" de la sociedad, sino que reproduce en su interior la conflictualidad existente en ella.

EL PROGRAMA DE HABILITACION Y LOS ARGUMENTOS DEL ESTADO

Descripción del Programa de Habilitación de Liceos

Como se dijo, la masificación reciente de la educación media plantea serios desafíos que es preciso enfrentar. El carácter integral y complejo de la crisis, junto con la relativa falta de información que permitiese dar respuestas globales inmediatas, hizo que el primer Gobierno de la Concertación se diera un plazo suficiente para recopilar antecedentes que fundamentaran una futura política de cambios. Así, en el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación (MECE), se encargó una serie de investigaciones y consultas, las que debían informar un proyecto de políticas destinado especialmente a la educación media, actualmente en elaboración.

Sin perjuicio de los resultados y las recomendaciones que se hiciesen a través del MECE, el Ministerio de Educación impulsó (como respuesta "de emergencia" a las demandas y necesidades de los sectores más pobres de la población) un proyecto destinado a incorporar en liceos de la modalidad científico-humanista (C-H) especialidades de educación técnico-profesional (T-P). En 1992 y en 1993, el Ministerio llamó a los liceos C-H a concursar para obtener el financiamiento necesario para ser habilitados con dicho fin. Los requisitos que debían cumplir eran: a) estar bajo administración municipal; b) estar ubicados en sectores urbano-marginales o rurales (o sea, atender a la población de más escasos recursos); c) presentar proyectos viables concordantes con las necesidades de desarrollo regional y que contasen con el consenso de la comunidad y el apoyo del sector productivo.

Esta política de aumento de la cobertura de la modalidad técnico-profesional de educación se fundamenta en la supuesta "inutilidad" que tendría para los jóvenes de familias de bajos ingresos una enseñanza media orientada a la continuación de estudios en la educación superior. En efecto, son muy pocos los que acceden a la educación pos secundaria, y la inmensa mayoría debe incorporarse al mundo

del trabajo sin una preparación específica para ello, lo que repercute negativamente en sus posibilidades en el mercado ocupacional. Se espera, entonces, mediante una educación preocupada de capacitar laboralmente a los alumnos, aumentar sus oportunidades ocupacionales. Es en este sentido que el Ministerio postula la contribución de esta política a la generación de una mayor igualdad de oportunidades, que aumente la equidad social en nuestro país.

El objetivo general definido en el Proyecto es "ampliar la cobertura de atención de jóvenes de enseñanza media T-P, creando opciones de calificación laboral, a través de la conversión de establecimientos H-C en T-P y, en forma excepcional, completar el equipamiento de establecimientos T-P, cuando el correspondiente establecimiento H-C no cumpla las condiciones favorables a su conversión" (Ministerio de Educación, s/d, p. 4).

Las acciones que el proyecto contemplaba eran básicamente la selección de los establecimientos que serían beneficiados; asesoría técnica para desarrollar modelos curriculares propios; financiamiento a obras de ampliación, habilitación, mejoramiento y equipamiento de la infraestructura existente; capacitación, perfeccionamiento y asesoría técnica a los docentes, docentes-directivos y docentes de funciones técnico-pedagógicas de los establecimientos seleccionados, y entrega del respectivo equipamiento.

Durante el año 1992 se seleccionaron 52 establecimientos en todo el país y en 1993 otros 36, lo que hace un total de 88 liceos C-H con proyectos de habilitación ya financiados (no se realizó un tercer concurso previsto, que debía elevar la cantidad de liceos favorecidos a 130). La inversión total realizada en los dos primeros años, ascendió a \$4.001.000.000, los cuales se obtuvieron gracias a la Reforma Tributaria.

Síntesis de la argumentación estatal

Cuando desde el Estado se "contextualiza" el Programa, se desarrolla un argumento en dos dimensiones:

i) Se especifica un contexto económico (proyecto nacional de desarrollo orientado hacia la inserción competitiva en el mercado internacional) y un contexto sociopolítico (grandes consensos sociales en torno al proyecto nacional de desarrollo y la política educacional de largo plazo); y

ii) Se establece, como requerimiento principal hacia el sistema educativo, la necesidad de una complementación con el sistema económico.

El núcleo de la argumentación del Estado en lo relativo al programa de reconversión de liceos está en intentar demostrar cómo dicha iniciativa armoniza perfectamente intereses diversos existentes en nuestra sociedad en torno a la educación media. Estos intereses están referidos a los dos planos en que constantemente se mueve el discurso del Estado, y los que se esfuerza en compatibilizar: la dimensión económica y la dimensión sociopolítica. La clave estaría en que la política educacional propuesta da respuesta a las necesidades y demandas que surgen de ambos sectores.

El encuentro de estas dos dimensiones –económica y sociopolítica– se produce en el esfuerzo, que el Estado cree necesario realizar, de complementar los requerimientos de la economía y el mundo de la educación. En resumen, el programa

de reconversión de liceos, en tanto significa un aumento de la valoración socioeconómica de la educación, se argumenta desde el Estado con el discurso de la compatibilización armoniosa de intereses sociopolíticos y económicos.

Por otra parte, el discurso estatal realiza un diagnóstico crítico respecto de la educación media, en el que se conjugan las problemáticas de la sociedad y del individuo: una educación desvinculada de la economía. Esto es, la educación media se resta al esfuerzo de desarrollo nacional, junto con llevar al fracaso y la frustración a la mayoría de los jóvenes pobres; a la vez, priva a la economía de los recursos humanos calificados que se requieren para impulsar con éxito el proceso de modernización, recreando constantemente un contingente juvenil marginal, con una potencialidad explosiva que mantiene en suspenso la estabilidad social y política.

En definitiva. El programa de habilitación se justifica por su aporte a la disminución de la cesantía juvenil mediante la calificación laboral que entregará a sus egresados; con ello responde a las urgentes demandas sociales ("educación relevante") y económicas ("educación eficiente") que se formulan al nivel medio de enseñanza; y concilia, en una política común, los intereses de los diversos actores e instituciones sociales.

ANÁLISIS A PARTIR DE CONCEPTOS CLAVES

Equidad educativa

Analizaremos el Programa según el marco que nos proporcionan Katzman y Gerstenfeld (1990) al precisar las tres acepciones actuales más frecuentes del concepto de *equidad social*: "adscripción", "desigualdad" y "pobreza".

La dimensión *adscripción* se refiere a la necesidad de igualar las oportunidades de acceso a los bienes sociales para todos los miembros de la sociedad, con prescindencia de sus rasgos de origen. En este sentido, y aplicado a la educación, ésta debe actuar como garante de la igualdad de oportunidades. Queda claro que la equidad real discrimina positivamente para obtener (o al menos buscar) iguales posibilidades de resultados entre las personas. En este sentido, desde el Estado se afirma lo discriminatoria que resulta una educación similar para todos los sectores sociales y estimula la ampliación de alternativas que respondan a las necesidades y requerimientos de los grupos más pobres. Nos parece, sin embargo, que la política de reconversión de liceos no se plantea la igualdad de resultados, en tanto que su objetivo expreso es entregar a los jóvenes pobres una formación dirigida directamente hacia el mercado laboral (cuestión que no es común a todo el sistema educativo en el nivel medio). Es decir, nuestra observación consiste en prevenir que el principio de *discriminación positiva* no derive en *resultados discriminatorios*: mientras que la primera pertenece a este enfoque de equidad, los segundos le son absolutamente ajenos.

La segunda acepción –*desigualdad*– se refiere a la amplitud tolerable para las diferencias en el reparto de los beneficios sociales. En este caso, la exigencia para la educación es que ella participe activamente en el proceso de reducción de las desigualdades existentes en la sociedad. Proponemos –para evaluar la contribución de la educación en dicho proceso– que en sociedades fuertemente desiguales (como la nuestra), las diferencias luego del proceso educativo debieran ser menores que previo a él. Para el caso concreto de nuestro Programa, deberíamos

averiguar si por medio de la educación técnico-profesional para los grupos más pobres, las desigualdades resultantes entre los grupos sociales son mayores o menores que por medio de la educación científico-humanista. La pregunta sería, qué modalidad de educación secundaria reporta más beneficios a dichos sectores. Veamos la esfera de la educación y el mundo del trabajo.

El Programa de reconversión de liceos debiera contribuir –según la fundamentación estatal– a aumentar el atractivo de la educación media y a reforzar el interés por no desertar de ella, en la medida en que los sectores pobres la vean más directamente ligada al mundo del trabajo y, por lo tanto, más útil para resolver "sus verdaderas necesidades". Así, se supone, esta política aportaría a igualar las oportunidades de sobrevivencia al interior del sistema educacional.

Algunos estudios muestran que efectivamente la educación T-P posee un mayor atractivo social; sin embargo, podríamos interpretar dicha demanda como un reclamo por una educación relevante, que contribuya significativamente a mejorar la situación sociolaboral de sus egresados, y que surge por las urgencias que implica la condición de pobreza en que se encuentran dichas personas. Una política que aporte a la igualdad de oportunidades de permanecer al interior del sistema educativo, entonces, debe no sólo (ni necesariamente) demostrar su relevancia "de corto plazo", sino además asumir el costo de oportunidad que implica para las familias de los jóvenes pobres mantener estudiando a sus hijos: la necesidad de allegar urgentes recursos económicos no tiene por qué atentar contra las posibilidades de ascender en el sistema educativo de los jóvenes de sectores más pobres. La política de reconversión de liceos, a nuestro parecer, constituye una respuesta superficial al problema de la sobrevivencia escolar.

Por otro lado, no nos ha sido posible el acceso a estadísticas confiables sobre la distribución del ingreso a la educación superior según modalidad de enseñanza media;¹¹ sin embargo, desde un punto de vista conceptual, la política que comentamos no sólo reconoce el hecho de que los jóvenes pobres tienen pocas posibilidades de continuar estudios superiores, sino que sanciona dicha discriminación (teóricamente no deseada) reorientando su educación media directamente hacia el mercado laboral; así, que la educación media sea un *ciclo terminal* para los más pobres, deja de ser una deficiencia del sistema para pasar a convertirse en un resultado previsto y deseado.

En el mercado de trabajo, por su parte, la política de reconversión de liceos aportaría a la equidad si los niveles de cesantía esperables para sus egresados fueran menores que si permaneciesen en la modalidad C-H, y los montos de ingresos fueran superiores (por tomar sólo dos de los más importantes indicadores en este ámbito).

Según las cifras entregadas por la Encuesta Nacional de Empleo del INE (véase gráfico siguiente), la comparación entre ambas modalidades de acuerdo a sus índices de cesantía favorece sistemáticamente a los egresados de la educación científico-humanista en los últimos tres años y, más aún, dicha diferencia aumentaría si se sumasen a cada cual los egresados de la educación superior, considerando –como ya se dijo– que éstos provienen mayoritariamente de la modalidad C-H.

Desocupación según modalidad de estudio

¹¹. Es bueno señalar, sin embargo, que en ningún documento de los revisados acerca del Programa se menciona explícitamente mejorar los niveles de ingresos como uno de sus propósitos, sino que sólo se plantea la disminución de la cesantía como el objetivo central en este aspecto.

En un análisis de los datos proporcionados por la encuesta CASEN 1990 para los jóvenes entre 18 y 24 años (Ministerio de Educación-P. Universidad Católica de Chile 1993), se confirman dichos resultados (aunque con menores diferencias): la cesantía entre los egresados de la modalidad T-P alcanza a un 9,4 por ciento, en tanto que para los egresados de la modalidad C-H desciende a un 9,2 por ciento y entre los jóvenes con estudios pos-secundarios es sólo de un 7,1 por ciento. Es decir, el Programa propicia la ampliación de la cobertura de una modalidad educativa en la que sus egresados presentan mayores índices de desocupación. Por otra parte, respecto de los niveles de ingreso que obtienen cada uno de los subgrupos anteriores, en el estudio encargado por el MECE recién citado (sobre la base de los datos de la encuesta CASEN 1990), se obtienen los resultados que muestra el cuadro.

CUADRO 1. *Niveles de ingreso de los egresados de Educación Media (actuales no estudiantes) (en porcentajes según tramos)*

<i>Tramos de ingresos</i>	<i>Egresados pos-secund.</i>	<i>Egresados C-H</i>	<i>Egresados T-P</i>
\$ 1 - 25.000	5,7	8,5	7,7
\$ 26.000 - 75.000	58,8	78,8	81,4
\$ 75.000 y más	35,5	12,7	10,9

Fuente: Informe de contenido, Proyecto MECE IV.2.

Queda clara la marcada superioridad de la situación de los jóvenes con estudios pos-secundarios. Prescindiendo de lo ya dicho respecto de que éstos provienen principalmente de la modalidad C-H, y concentrándonos en quienes sólo alcanzaron la educación media, se puede observar que, por un lado, hay menos egresados de la modalidad T-P que de la C-H en el tramo más bajo de ingresos (7,7 por ciento y 8,5 por ciento, respectivamente) y que, por otra parte, en el tramo de más altos ingresos la situación se revierte (10,9 por ciento de egresados T-P y 12,7 por ciento C-H). Es decir, la modalidad de estudios que se plantea expandir para los grupos más pobres de la población, tiende a asegurar un nivel de ingresos mínimos superior a la modalidad C-H, pero, al mismo tiempo, tiende a limitar las expectativas, de forma que menos jóvenes acceden a los niveles superiores de ingreso.

En definitiva, la aplicación del Programa de reconversión de liceos no parece reducir significativamente la amplitud de las diferencias en el plano laboral, en tanto que ni los índices de cesantía ni los niveles de ingreso parecen tener mejorías a la luz de los datos proporcionados.

La tercera acepción actual del concepto de equidad, relacionada con la *pobreza*, se refiere a la obligación de satisfacer las necesidades básicas de toda la población. No parece posible establecer una relación directa entre la participación en la educación y la satisfacción de dichas necesidades (a no ser por intermedio de la variable "ingresos"); además, si se considera a la misma educación como

una de ellas, la política que aquí analizamos se refiere a niveles medios de educación, es decir, no toca a la educación primaria, considerada tradicionalmente como el nivel básico. Sin embargo, una concepción actual y más comprensiva de la educación exige observar su pertinencia básica en diversos planos de la vida social.

La política de reconversión de liceos apunta hacia la equidad en esta acepción, intentando satisfacer la necesidad de acceso al empleo de los jóvenes pobres; sin embargo, dicho concepto de equidad parece limitado, en la medida en que se agota en su preocupación por mejorar la pertinencia económica de la educación, olvidando las dimensiones social, política, cultural, etc., a las que también debiera contribuir la educación secundaria, y sobre las que existe tanta necesidad en los sectores pobres como ineficiencia en el funcionamiento de la educación media nacional.

Analicemos ahora el Programa desde el aporte que significa la definición de *equidad educativa* propuesta por la Cepal (1992:4):

Un sistema que resulte en sí mismo igualador de las oportunidades de aprender y que contribuya con sus resultados a igualar las oportunidades de las personas en las competencias por otros logros, tanto económicos, como sociales y políticos, desactivando o inhibiendo los mecanismos que en dichas dimensiones producen y reproducen la desigualdad de posibilidades.

En primer lugar, nos parece central la expresión "en sí mismo", que acentúa el rol activo del sistema educacional en su relación con la sociedad en cuanto agente igualador de las oportunidades, destacando que, pese a sus limitaciones (algunas intrínsecas de la educación y otras propias de nuestros deficientes sistemas educacionales), es posible aspirar a conseguir grados crecientes de igualdad entre las personas, a través de una mejor educación para los grupos más pobres.

En segundo término, el concepto reafirma que el sistema educativo debe "igualar las oportunidades de aprender" entre las personas. Ello implica que cada cual debe tener la posibilidad de desenvolver todo su talento, y no sólo el mínimo funcional para conseguir objetivos urgentes de corto plazo. El Programa de reconversión de liceos, en cambio, limita las posibilidades de desarrollo intelectual de los educandos, al reducir el rol de la educación a una función calificadora para el trabajo.

La dificultad actual de los jóvenes pobres que asisten a liceos C-H (es decir, a quienes está dirigido el Programa) es que reciben una educación de menor calidad que los provenientes de sectores más acomodados de la sociedad. Sin embargo, el Programa de Rehabilitación se traslada de plano y diagnostica la necesidad de cambiar la modalidad de estudios aumentando la cobertura de educación T-P; así, se pasa de tener calidades *cuantitativamente* desiguales, a calidades *cualitativamente* diferentes. De esta forma, el objetivo ya no es una educación de igual calidad para todos los estudiantes, sino formar personas en tipos de educación diferenciada (según clase social): una orientada a los objetivos de aprendizaje y ascenso al interior del sistema (cuyo norte natural es la Educación Superior) y otra dirigida a calificar para elevar la eficacia en el desempeño fuera del sistema (cuyo norte natural es el mercado de trabajo).

La pregunta por la calidad de la educación remite a la preocupación por las oportunidades futuras que la educación abre o cierra a sus egresados. De este modo, la igualdad de oportunidades en el proceso educativo no se refiere a asegurar eficiencia en el logro de los objetivos particulares de cada subsistema (o sea,

asegurar "una educación de calidad para todos" en ambas modalidades), sino a garantizar que –independientemente de la modalidad de estudios que se curse– todos tienen similares posibilidades de acceder a las mejores posiciones de la estructura sociolaboral, dependiendo sólo de su propia capacidad y esfuerzo. El principio de la equidad exige entregar a los jóvenes pobres una educación que les permita competir en igualdad de condiciones *por los mismos beneficios sociales* con sus similares de mejor situación de origen. Los procesos educativos no serán igualitarios si, en modalidades iguales o diferentes, no se tienen los mismos horizontes de oportunidades futuras.

Por último, la funcionalidad de la educación debe ser analizada desde criterios externos, cuya amplitud trasciende la sola esfera económica ("tanto económicos como sociales y políticos"). El programa de habilitación de liceos C-H en T-P sólo se ocupa de la utilidad económica de la educación media; sin embargo, sus deficiencias y las necesidades de los jóvenes pobres son algo más que "distanciamiento del mercado laboral". El Estado, preocupado de resolver el problema específico de la desocupación juvenil, reconoce a la educación sólo la tarea de formar "trabajadores" (la calidad de la calificación es aún otro tema), con lo que abandona el ideal ilustrado –no sólo no desacreditado en el discurso, sino que reafirmado a través de él– de la formación de la *moderna ciudadanía*: la educación llega a ser de esta manera una actividad tecnocrática.

Circuitos educacionales estratificados

El concepto de *circuitos educacionales estratificados* se refiere a la existencia de trayectorias educativas segmentadas según tres dimensiones: clase social a la que atienden, tipo de formación que entregan, y puestos de la división social del trabajo a los que acceden sus egresados.

Analicemos la pertinencia de cada una de ellas para caracterizar la política de reconversión de liceos. Nuestro análisis pretende observar la tendencia a la que apunta dicha iniciativa, vislumbrar el "estado final" implícito en sus definiciones conceptuales, más que fundamentar la existencia actual o la configuración efectiva del tipo de circuitos educacionales que especificaremos.

En relación a la situación socioeconómica de origen de los alumnos, el Programa de reconversión de liceos se define por estar dirigido a los jóvenes de sectores de pobreza urbana y localidades rurales, es decir, lo más bajo en la escala de estratificación social. Según la CASEN 90, prácticamente la totalidad (94,9 por ciento) de los jóvenes de clase alta egresan de la educación C-H, en tanto que más de la mitad de los provenientes de clase baja (53,1 por ciento) lo hacen de la modalidad T-P. Por otra parte, el perfil socioeconómico de cada modalidad es muy diferente: sólo 1,2 por ciento de los alumnos egresados de la educación T-P eran de clase alta, mientras que los de clase baja representaban 77,7 por ciento de dicha modalidad; en cambio en la educación C-H la representación de clase alta sube a 13,6 por ciento, al tiempo que la proporción de jóvenes de clase baja desciende a 41,9 por ciento en este tipo de educación.

Así, la lógica subyacente al Programa de Habilitación satisface lo central del concepto en la primera dimensión, a saber, que para poblaciones socioeconómicamente desiguales existen trayectorias educativas diferentes.

En cuanto a la segunda dimensión del concepto de circuitos educacionales estratificados –el tipo de formación que obtienen las personas según el circuito educacional que recorren–, las dos modalidades de la educación media nacional

constituyen tipos diferenciados, con filosofías, tradiciones, funciones, imagen social (prestigio), perspectivas futuras, etc. marcadamente distintas. Pues bien, concordante con esta segunda dimensión, el programa de reconversión de liceos constituye la institucionalización de tipos de educación diferentes según la procedencia socioeconómica de la población a la que están destinados.

Finalmente, respecto a la última dimensión del concepto, la segmentación según los puestos de trabajo a los que van los egresados de cada circuito, es claro que el destino laboral de la educación técnico-profesional son empleos de baja calificación, poco prestigio y malas remuneraciones; en cambio, la formación científico-humanista está enfocada hacia la educación superior, las profesiones de mayor prestigio y mejores remuneraciones, los empleos administrativos, etc. Se objetará sin duda que, en el caso de los jóvenes pobres, el liceo tradicional no lleva ni a la educación superior ni a los mejores puestos de trabajo; sin embargo —como antes se señaló—, ello implica una *diferencia de grados* en cuanto a la calidad de la educación que reciben; en cambio, la política que comentamos establece entre los jóvenes una *diferencia de tipos* de educación, cuyas metas (aun en el supuesto de su óptimo cumplimiento) son distintas. Nuestra afirmación es que precisamente en el supuesto del funcionamiento óptimo de esta política, se descubre con más claridad su significado respecto de la institucionalización de circuitos educacionales estratificados. En efecto, la educación técnica podría constituir una mejora en la crítica situación de los jóvenes más pobres, pero ello al precio de limitar sus posibilidades en la estructura ocupacional sólo a posiciones de mediano y bajo rango; y deja establecido que la educación general está dirigida a los sectores más acomodados, quienes pueden aspirar a las posiciones más altas de dicha estructura sociolaboral (y de hecho las ocuparán, legítimamente sancionados por la certificación educacional).ⁱⁱⁱ

En definitiva. Podemos decir que la masificación de una educación técnica en el nivel secundario para los sectores más pobres de la población, constituye una virtual institucionalización de circuitos educacionales socialmente estratificados.

Nuestra crítica al Programa no necesariamente se basa en que éste no significa ningún beneficio para los sectores de menores ingresos. Antes bien, el interés de la hipótesis radica en poseer un carácter develador respecto de los datos más inmediatos, que mostrarían las ventajas de una educación T-P para los grupos más pobres. Así, nuestras observaciones previstas serían que la mayor retención en el nivel medio —por el interés de obtener una educación relevante en el mercado de trabajo— sería lograda al precio de cerrar aun más las puertas a la educación superior; y que la menor cesantía —producto de la más rápida inserción en el mercado laboral— se alcanzaría destinando a los jóvenes a puestos de trabajo de baja valoración.

En este sentido, las cifras relativas a los ingresos obtenidos por los jóvenes egresados de ambas modalidades indican, como ya se señaló, que quienes provienen de la educación C-H tienen una dispersión mayor, lo que origina que, por una parte, tengan un mayor riesgo de estar en los tramos más bajos de remuneraciones, pero, al mismo tiempo, posean mayores posibilidades de alcanzar los niveles de ingresos más altos; en tanto quienes cursaron la modalidad T-P se concentran mayormente en los tramos intermedios de ingresos, lo que significa que, si bien están más protegidos de caer en los niveles más bajos de remuneraciones, dicha seguridad (relativa, por supuesto) se obtiene renunciando, en mayor medida, a lograr los sueldos más elevados. Así, la educación T-P constituye una respuesta inmediata que, de alguna manera, mejora la crítica situación de los jóvenes más pobres,

pero atentaría —en el mediano y largo plazo— al objetivo de alcanzar una igualdad real de oportunidades para el logro de los mismos beneficios entre todas las personas.

Por último, algunas precisiones respecto de la especificidad de la segmentación producida por estos circuitos educacionales. Si el sistema educacional chileno ya está fuertemente segmentado según el nivel socioeconómico de las personas ¿qué sentido² tiene una nueva segmentación?

La segmentación que se produce por las diferentes modalidades educativas posee importantes "ventajas" respecto de la ya segmentación socioeconómica, basada en el sistema de financiamiento. La segmentación por modalidad de financiamiento (privado versus público) se basa en la aplicación del principio de mercado como regulador del acceso a tal o cual subsistema educativo: es simplemente la capacidad de pago de cada uno la que determina la calidad de la educación que puede comprar. Justificar bajo la forma de intereses generalizables dicha discriminación es enormemente dificultoso, por lo que su legitimidad es siempre precaria. La segmentación por modalidad educativa (C-H versus T-P), en cambio, se basa en la adecuación entre el tipo de educación y las necesidades reales de cada sector social, lo que hace que el Estado no deba más que sancionar una opción de hecho efectuada por la ciudadanía (respondiendo así a las propias demandas de ésta). Así, *el Estado no crea circuitos educacionales estratificados socialmente, sólo los institucionaliza*. Esta segunda forma, por tanto, contiene en su misma génesis las bases necesarias para su legitimación.

². La pregunta por el sentido no debe ser interpretada como una atribución de intencionalidad consciente a las autoridades del Estado de las consecuencias de su acción que aquí estamos indicando, sino más bien como una inquietud intelectual por lograr una mejor comprensión de un fenómeno que creemos haber identificado.

La argumentación del Estado

Respecto del *contexto* en que las autoridades sitúan el programa (más general aun, la política de estímulo a la educación técnico-profesional) y que, en esa medida, le otorga sentido, constatamos un claro énfasis economicista. Ello nos da pie para plantear ciertas reservas sobre la orientación de una política en el nivel medio que instrumentaliza la educación a los objetivos y necesidades de la economía.^{iv}

En efecto, la crítica respecto de la mala calidad de la educación media se hace en dos dimensiones cuya perspectiva común es la economía (inadecuación respecto de los requerimientos del mercado laboral y necesidad de aportar a la incorporación de progreso técnico a la producción); además, el contexto sociopolítico de grandes acuerdos que se caracteriza consta de dos aspectos netamente económicos (economía regida por las determinaciones del mercado y orientada a la inserción en el comercio mundial); y los otros dos, que son de índole social y política (búsqueda de la equidad y régimen político democrático, respectivamente), son valorados en su funcionalidad económica (prerrequisitos de la cohesión y estabilidad, condiciones indispensables para el éxito de una economía privada e internacionalizada). Por último, en el caso específico de la educación, se plantea explícitamente la necesidad de superar su desvinculación con el mundo de la economía.

Nuestro reparo no consiste en defender una despreocupación absoluta por las necesidades de la economía ni una anacrónica formación general que de "científica" y "humanista" no posee más que el nombre. Lo que queremos decir es que la superación de la tradicional distancia entre la educación y la economía no puede significar la absorción de la primera por la segunda. Una instrumentalización economicista priva a la sociedad de la enorme riqueza que una educación moderna puede entregarle. Un mundo crecientemente complejo requiere que la educación entregue a los jóvenes algo más que una simple calificación laboral.

Respecto del *diagnóstico* que las autoridades hacen de la situación del nivel medio de educación, que constituye la situación problemática que el Programa pretende resolver, comentemos las tres ideas que parecen centrales.

La primera se refiere a la fuerte expansión experimentada por el nivel medio en los últimos años. Ella efectivamente existe. Sin embargo, una transformación tan fundamental como es el paso de una educación secundaria de elite a una masiva, pone en cuestión todo el sistema organizativo, curricular y estructural de la educación media. Exige un tratamiento global y comprensivo (con horizontes de largo plazo), y no "salidas de emergencia" dirigidas a atender diferencialmente a los jóvenes que provienen de los sectores sociales recientemente incorporados. Y ello más aún cuando dicha diferenciación se hace mediante una modalidad educativa que implica un estigma social y que se dirige más a atender *necesidades urgentes* que a garantizar *igualdad de oportunidades* entre todos.

La segunda idea del diagnóstico es que la expansión antes mencionada se realizó mediante un crecimiento desproporcionado de las modalidades educacionales, privilegiando la rama C-H en desmedro de la T-P. La pregunta aquí es, ¿desproporcionado respecto de qué criterio?

La tendencia histórica de crecimiento sostenido de la modalidad T-P (que venía, aunque lentamente, desde la década del veinte) alcanzó su punto más alto en 1973, llegando a representar un 36,6 por ciento de la matrícula del nivel secundario; posteriormente hay un período de relativo estancamiento, que dura hasta comienzos de la década del ochenta, en que la proporción de educación T-P permanece sobre el 30 por ciento, para luego descender rápidamente, permaneciendo entre 1984 y 1988 bajo el 20 por ciento; sin embargo, entre 1988 y 1989 experimenta una fuerte alza, pasando de un 18,2 por ciento a un 27,5 por ciento, tendencia que perdura hasta alcanzar, en 1992, el 39,1 por ciento de la matrícula del nivel medio. Es decir, ya el año anterior al inicio del Programa la modalidad de educación técnico-profesional representaba la proporción más alta, en el nivel medio, de toda la historia de nuestro sistema educacional. No es correcto afirmar entonces que la expansión se hizo a costa (en lo que se refiere a cobertura) de la educación T-P.

La otra posibilidad es que las autoridades considerasen la desproporción respecto de los requerimientos del mercado laboral, el que necesitaría mayor cantidad de jóvenes egresados de la educación T-P. Sin embargo, los datos presentados en la sección anterior contradicen dicha afirmación, desde el momento en que entre este tipo de jóvenes hay mayores niveles de cesantía. Además (prescindiendo de la observación anterior), pensar que los jóvenes no logran una buena inserción en el mundo del trabajo sólo porque los conocimientos entregados por la educación no les son ahí útiles, es poseer una confianza exagerada en el funcionamiento transparente, racional, del mercado laboral, el cual sólo se regiría por criterios de productividad de la mano de obra. Es sabido que esto no es así, y que persisten en él discriminaciones no referidas a las capacidades de cada cual, sino a su pertenencia a determinadas categorías sociales segregadas. Es el caso de la mujer y, justamente, los jóvenes, quienes reciben menores sueldos por iguales trabajos y acceden a puestos menos valorados, no obstante poseer igual o mayor calificación que los segmentos privilegiados. Todo lo anterior se agrava si además se proviene de familias de bajo nivel socioeconómico, como es el caso de los jóvenes a quienes está dirigido el Programa. Pretender resolver tal problema con el aumento de la educación T-P, parece, a lo menos, una ilusión y, en todo caso, insuficiente. En definitiva, la idea de la desproporción entre las modalidades (que justificaría el aumento de la educación T-P) no parece tan fundada según el análisis anterior. Creemos que el problema de fondo es más bien el de la mala calidad de la educación. Sin embargo, es preciso tener presente que el problema de la deficiente calidad del servicio incluye a todo el subsistema de educación media. La "salida" aquí nos parece otra vez discriminatoria.

Por un lado, se expande una modalidad educativa (T-P) sin que previamente se haya elevado su calidad ni se contemple una transformación tal que permita esperarlo, por el solo hecho de poseer mayor demanda social y una relación más directa con el mercado laboral. Por el otro, se refuerza la educación técnica como la más apropiada educación para los pobres, sin que exista una preocupación similar por la —también mala— educación de los sectores medios y muchas veces deficiente educación de los más acomodados. Es decir, el Programa se muestra miope respecto de dos realidades: a) que la mala calidad no es un problema exclusivo de la modalidad científico-humanista, sino compartido con la técnico-profesional, y sin embargo se critica a la primera en tanto que se refuerza a la segunda; b) que la mala calidad de la educación media no es un problema exclusivo de los sectores pobres, sino compartido con los grupos medios y altos, y sin embargo sólo se actúa sobre los primeros por la necesidad de integrarlos al mercado del trabajo (lo que acentúa el sentido político del Programa, por sobre su carácter educacional).

Una breve reflexión sobre esta segunda "miopía".

Durante la última década, se encuentran fundamentos para la hipótesis propuesta, respecto de la segmentación del sistema educacional. En efecto, en dicho período se han expandido fuertemente las posibilidades educacionales de nivel superior para los sectores de ingresos altos y medio altos, sin que se cuestione su legitimidad académica para ocupar dichas posiciones, dado que —como se dijo— su educación media también es de una calidad deficiente. El programa de reconversión de liceos, en cambio, responde a la mala calidad de la educación media de los pobres mediante su transformación en educación técnica, restringiendo aun más sus escasas oportunidades en la educación superior y enfatizando su carácter de ciclo terminal. Así se completa y perfecciona el proceso de segmentación y discriminación.

COMENTARIOS FINALES

Para reflexionar sobre el carácter y sentido que la acción social del Estado tiene en nuestros países, usaremos algunas de las principales afirmaciones del sociólogo alemán Claus Offe. Tres son nuestras tesis centrales:

- 1) que la Política Social es la manera estatal de efectuar la transformación duradera de obreros no asalariados en obreros asalariados, es decir, que su principal función social es la de incorporar la fuerza de trabajo al mercado laboral;
- 2) que la Política Social tensiona al Estado por la urgencia de responder coherentemente, y al mismo tiempo, a las necesidades del trabajo y del capital, haciendo mutuamente compatibles intereses en principio contrapuestos; y
- 3) que la respuesta del Estado a dicha tensión es por principio ambivalente, especialmente en lo que se refiere a los impactos externos de la Política Social.

Sobre el primer punto, quedó claro que para el Estado el objetivo principal de la línea de política en que se inscribe el programa de reconversión de liceos —y mencionemos además el Programa de Capacitación Laboral de Jóvenes— es entregar a los jóvenes pobres las herramientas que les permitan insertarse en el mercado de trabajo, y así disminuir la desocupación juvenil, entregando a la economía mano de obra semicalificada.

Sobre el segundo aspecto. El servicio mercantilizador del Estado aparece como instancia conciliadora de intereses sociales diversos, en la medida en que es útil a los intereses generales de una comunidad incorporada al proceso de una economía capitalista, de cuyo éxito todos —incluyendo al Estado— dependen. Dicha conciliación política es, sin embargo, siempre precaria, en tanto que se sitúa al interior de una tensión entre fuerzas desiguales. Más claro. Durante el primer gobierno de la Concertación, las pretensiones de redistribución ("búsqueda de la equidad") aparecen —y permanecen— siempre condicionadas a los requerimientos de una economía sana ("necesidad de crecer"). Por ello, el Gobierno debe "traducir" sus objetivos en Política Social —erradicación de la pobreza— como prerrequisitos funcionales de una economía privada internacionalizada: "cohesión social" y "estabilidad institucional". La política de reconversión de liceos grafica muy bien esto: desde el momento en que el interés redistributivo del Estado que este Programa contiene está financiado con recursos provenientes de la Reforma

Tributaria, su utilización como mecanismo calificador de mano de obra para incorporar más y mejores recursos humanos a la economía constituye una virtual "reinversión" auspiciada por el Estado.

Y aquí llegamos al tercer punto. Dicha reinversión ("compatibilización armoniosa de intereses contrapuestos") se realiza al precio de no radicalizar el principio de equidad. En efecto, nuestra hipótesis quiere ser una nota de alerta respecto de las ambivalentes consecuencias de largo plazo que el impacto de esta política conlleva, cual es la segmentación del subsistema medio de educación nacional. Estudios –como el presente– sobre casos concretos nos permiten aclarar un poco la discusión conceptual original: el Estado, ¿es agente del bien común o instrumento de la clase privilegiada? Ni lo uno ni lo otro. Y más: Offe dirá que la ambivalencia característica de su acción social no se debe tanto a gobernantes políticamente ambiguos, como a la tensión provocada por la necesidad de dar respuesta simultánea a imperativos funcionales contradictorios, típicos de un sistema capitalista privado que deja al Estado al margen de la economía, al mismo tiempo que le hace depender de ella. En nuestros países se agrega la complejidad de un Estado que históricamente debió "fundar" el capitalismo y que ahora –producto de la ofensiva neoliberal– sufre las ingratitudes de un hijo que pretende abandonarlo.

Y por último. Respecto del tema de la legitimidad que la Política Social aporta al Estado. Esta investigación no permite –no era su objetivo– evaluar el éxito de la estrategia legitimadora que el Programa implica. Sin embargo, en términos conceptuales nos permitió discutir las razones justificatorias que el Estado argumenta, a saber, la pretendida conciliación armoniosa de intereses sociales diversos y el hecho de responder a las propias demandas de los sectores más necesitados de la población. Aquí se abre un interesante tema para la sociología y la ciencia política: cuáles son las condiciones bajo las cuales las razones del Estado obtienen el reconocimiento de la población (sin que parezca, a la luz de los análisis académicos, siempre merecerlo).

La especificidad de la educación a este respecto, nos parece que ha experimentado una transformación que no siempre es bien tenida en cuenta. Pareciera ser que su aporte a la cohesión social ya no pasa tanto por la entrega, transmisión y mantenimiento de ciertos valores comunes –es decir, cuestiones "de contenido"–, sino sobre todo por una característica más bien formal, cual es garantizar la igualdad de oportunidades en la competencia individual por los beneficios sociales. Dicho principio legitimador parece ser más apropiado para sociedades más complejas y poseer más afinidad con el modo de funcionamiento del mercado como principal regulador de la actividad económica. Así, la función integradora de la educación no pasa ya por el mantenimiento de un consenso normativo, sino por la legitimación de la competencia (teóricamente igualitaria) entre las personas. La centralidad de lo anterior se advierte si consideramos que el tema de cómo asegurar el mínimo necesario de integración en las sociedades modernas contemporáneas, adquiere cada vez más importancia en medios intelectuales y políticos.

Vamos a lo propiamente educacional. Un supuesto fundamental de nuestro estudio consiste en que es posible concebir al liceo como verdadero agente igualador de las oportunidades de éxito, más allá de las extensamente documentadas inequidades al interior suyo. O sea, es posible una verdadera *política educacional para la equidad*. Creemos que no está prescrito que los jóvenes pobres aprendan menos, permanezcan menos en el sistema y posean menores expectativas. No está predeterminado que sus posibilidades educativas sean inferiores: eso es una consecuencia del modo particular en que funcionan nuestros sistemas educativos, modificable con una intervención de política planificada en tal sentido. En resumen, los argumentos en que se basan las consideraciones sobre "los particulares

intereses" de los sectores más bajos son engañosos, por cuanto no se plantean la posibilidad cierta de invertir esos recursos en una educación de mejor calidad para dichos sectores, que instaure una verdadera igualdad de oportunidades. La eliminación de la adscripción debiera ser completa, por lo menos en lo referente a los logros educacionales de las personas, puesto que si aceptamos que el mercado laboral funciona autorregulado y que está fuera del ámbito de competencia de la acción directa del Estado, por lo menos deberemos reconocerle a éste su tuición en el sistema educativo. Su meta política debiera ser la eliminación de toda discriminación en su interior. Así, además se develarían las discriminaciones del mercado laboral y/o se contribuiría crecientemente a eliminarlas.

Por otra parte, la segmentación social y la limitación de las posibilidades de movilidad deben ser analizadas intrageneracionalmente. En efecto, es posible reconocer que, dada alguna mejoría para los jóvenes de hoy respecto de sus padres, sus hijos tendrán a su vez mayores opciones de ascenso que ellos; pero cabe aquí cuestionarnos sobre la legitimidad de una concepción de la equidad que posterga las posibilidades de una mejor distribución de los beneficios de generación en generación, mediante aumentos tan graduales que no permiten sostener que efectivamente se da la igualdad de oportunidades entre las personas. ¿Es ética la respuesta a la demanda de individuos concretos por equidad, de que deben conformarse con confiar en que sus descendientes tendrán mejores oportunidades que ellos?

Por último, ha de mantenerse la mirada atenta no sólo a los grupos pobres, sino también a los sectores de más altos ingresos. En efecto, generalmente olvidamos que la contraparte de la pobreza es la riqueza. El concepto de movilidad social alude no sólo al fenómeno del ascenso, sino también al menos mencionado del descenso: eliminar la adscripción significa no sólo que los pobres que se esfuercen puedan en función de sus méritos alcanzar las más altas posiciones sociales, sino también que aquellos provenientes de situaciones de privilegio estén expuestos a descender a las más bajas posiciones si no demuestran ser competentes. En este sentido, la inequidad de nuestra sociedad queda clara cuando vemos el distinto tratamiento que reciben los jóvenes que no pueden acceder a la educación superior tradicional: si provienen de sectores acomodados, se les abre el inmenso mercado de la educación superior privada; si provienen de sectores pobres, se les ofrece la capacitación laboral para incorporarse malamente al mercado de trabajo.

A estas alturas cabe una aclaración. Nuestras críticas a la política de reconversión de liceos tienen principalmente un carácter conceptual. En honor a la verdad, debe decirse que el nivel medio de educación es el principal problema de los sistemas educativos de amplia cobertura a nivel mundial, y que resolver los dilemas de eficiencia económica y equidad social de manera satisfactoria no ha sido tarea fácil de ningún país (más bien puede afirmarse que ninguno lo ha resuelto del todo). Por lo tanto, nuestras críticas no se sustentan en la comparación de experiencias exitosas con las políticas nacionales, como si estas últimas fueran cegueras imperdonables en medio de la claridad: en materias de educación secundaria, las sombras son mayores que las luces, y esto no es exclusivo de nuestra situación.

Podemos afirmar que el programa de reconversión de liceos constituyó una iniciativa sustentada en una insuficiente reflexión, un insatisfactorio diagnóstico de la realidad y una apuesta a una modalidad de educación cuyas bondades aún son discutidas. No está claro cual debe ser el destino estructural de la educación media chilena, y está abierta la pregunta sobre si la educación técnico-profesional constituye una buena respuesta a las necesidades de los jóvenes, de nuestra sociedad y de la economía.

BIBLIOGRAFIA

- Arrate, J. (Ministro de Educación de Chile). 1993. "La política educacional chilena para los Años '90". Exposición en la Conferencia sobre Internacionalización de la Economía y Cambios Sociales: Desafíos para el Sistema Educacional Chileno. La Haya, Países Bajos, 17-19 de mayo.
- Cepal. 1992. *La equidad en el sistema educativo*. Santiago: Cepal.
- Cepal-Unesco. 1992. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: Cepal-Orealc.
- CIDE. 1990. Informe Final Primer Encuentro Nacional de Educación para el Trabajo. Santiago, 24-26 de octubre.
- Gurrieri, A. 1990. *La equidad: enfoques teóricos y sugerencias para su estudio*. Santiago: Cepal.
- Katzman, R. y P. Gerstenfeld. 1990. "Áreas duras y áreas blandas en el desarrollo social". *Revista de la Cepal* (Santiago) 41.
- Lagos, R. 1990. Discurso del señor Ministro de Educación en representación del Presidente de Chile. En CIDE, "Informe Final del Primer Encuentro Nacional de Educación para el Trabajo". Santiago, 24-26 de octubre.
- Lagos, R. 1992. "La educación y el mundo del trabajo". Conferencia del Ministro de Educación, ante la Asociación de Industriales de Valparaíso y Aconcagua, 7 de agosto de 1992. (En *Relaciones del Trabajo* 4:11, pp. 2-10).
- Marcel, M. 1989. "El desempleo juvenil en Chile y los desafíos del gobierno democrático". En: M. Marcel, ed. *Capacitación y empleo de jóvenes. Revisión y análisis de experiencias*. Vol. 1 *Empleo juvenil en Chile. Antecedentes*. Santiago: Apuntes Cieplan 83.
- Ministerio de Educación. 1992. *Compendio de información estadística*. Santiago.
- Ministerio de Educación. 1992. Aprueba "Programa de habilitación de establecimientos de enseñanza media humanístico-científica en técnico-profesional. República de Chile, Ministerio de Educación, División de Educación General. Resolución exenta no. 1854/92. Santiago, 19 de mayo.
- Ministerio de Educación. s/f. Bases para postular al proyecto de "Habilitación de establecimientos de educación media humanístico-científico en técnico-profesional. República de Chile, Ministerio de Educación, División de Educación General.
- Ministerio de Educación. s/d. "Proyecto: Conversión de establecimientos de educación media H-C para ofrecer programas de educación técnico-profesional".
- Ministerio de Educación/Pontificia Universidad Católica de Chile. s/d. "Informe de contenido. Proyecto MECE IV.2. Destino educativo laboral de los egresados de enseñanza media".
- Waiser, M. 1992. "Indicadores de la situación educacional". En: Mideplan. *Población, educación, vivienda, salud, empleo y pobreza*. Santiago.

i.. El fenómeno antes mencionado de "actualización" constante de las desigualdades educacionales, es lo que se conoce como *proceso de "fuga hacia adelante"*. Lo que se quiere destacar es la extraordinaria capacidad demostrada por el sistema educacional para generar nuevas formas de diferenciación en su interior, que mantengan la situación de privilegio de los sectores de más altos ingresos, ante la constante presión por la igualdad de los grupos menos favorecidos.

ii.. En el Informe Final del Primer Encuentro Nacional de Educación para el Trabajo (1990, p. 37) se estima que el 90 por ciento de los jóvenes que egresan de la modalidad técnico-profesional no continúan estudios superiores, en tanto que en la modalidad C-H dicha cifra baja a sólo el 33 por ciento.

iii.. Una variante aun más "eficiente" que ésta es la de mantener una serie de "liceos de excelencia" para los más pobres, de manera que, mediante una buena política de *captación y promoción de talentos*, se asegure que la sociedad no se prive de los talentos tan "democráticamente distribuidos"; esta fórmula posee además externalidades políticas nada despreciables: demostrar a la ciudadanía que el camino del éxito está abierto a todos, con lo que se legitima enormemente el sistema de distribución de los beneficios. Sin embargo, aun aquí se conserva lo medular de nuestra observación: que en términos globales se refuerza el carácter adscriptivo de la distribución de privilegios y que la movilidad social amplia es una excepción.

iv.. Esta "tensión" entre educación y economía expresa una tensión más general existente en la orientación política del primer Gobierno de la Concertación: la equidad social aparece siempre como el *valor prioritario y objetivo central* de su acción; el éxito de la economía de mercado (a la que el interés por la equidad le es ajeno) aparece siempre como la preocupación urgente, el *objetivo inmediato de la política real*.