



¿Es la segregación escolar un problema de justicia?

Daniel Brieba

Noviembre de 2013

Resumen

Este documento busca evaluar si se justifica, desde un punto de vista puramente normativo, la aplicación de políticas públicas conducentes a reducir la segregación escolar. Partiendo desde una concepción de justicia como igual ciudadanía, argumenta que la segregación escolar es normativamente indeseable en cuanto tiende a perjudicar el logro de una razonable igualdad de oportunidades entre niños de distinto origen social; la formación de ciudadanos y de una noción de ciudadanía común; y el pleno desarrollo de la autonomía moral de los niños.

Sin embargo, junto con reconocer la deseabilidad normativa de la reducción en la segregación escolar, se argumenta que éste no es el único valor en juego en el ámbito de la educación, y que por ende deben reconocerse las tensiones normativas y potenciales *trade-offs* empíricos entre distintos valores. Por ello, se concluye recomendando para el caso chileno la implementación de políticas anti-segregación que sean graduales, mayormente basadas en incentivos, empíricamente alertas, y sostenidas en el tiempo para así reducir los altos niveles de segregación existentes en nuestro sistema educativo.

Introducción¹

Es sabido que el fenómeno de la segregación socioeconómica escolar² existe en Chile, y lo hace en niveles comparativamente muy altos (OCDE, 2010). Ello es así incluso en relación a países como Inglaterra o Estados Unidos, lugares donde este fenómeno ha sido problematizado por mucho tiempo. Sin embargo, constatar dicha segregación no es lo mismo que afirmar que ella constituye un problema desde el punto de vista normativo, es decir, que la existencia de segregación escolar lesiona la justicia de nuestros arreglos sociales en general y de nuestro sistema educativo en particular. La pregunta de fondo que buscamos contestar es si aplicar políticas públicas que busquen reducir la segregación escolar de nuestro sistema educativo sería normativamente deseable.

Contestar esta pregunta requiere, sin embargo, evaluar dos asuntos distintos. Primero, si es que la segregación escolar constituye un problema de justicia o no; y segundo –si es que la primera pregunta se contesta afirmativamente– cuál es la relación entre el valor de la no segregación y otros valores que podríamos exigirle a un sistema escolar cumplir. Ello, puesto que aun si concluyésemos que la existencia de segregación socioeconómica en el sistema escolar constituye un problema de justicia, podríamos encontrarnos con *trade-offs* entre lograr reducir dicha segregación y la realización de otros valores, como la libertad de elección de los padres entre distintos proyectos educativos o la eficacia en mejorar el desempeño de los alumnos de peor rendimiento, por nombrar sólo algunos. En otras palabras, decir que la integración escolar es un objetivo a ser buscado no equivale a decir que es el *único* objetivo de un sistema educativo. En la medida en que existan múltiples objetivos, deben evaluarse las eventuales complementariedades y tensiones entre ellos de manera transparente y explícita.

En virtud de este razonamiento, la siguiente discusión se separa en tres secciones. En la primera, se fija una posición general sobre los fines de la educación y los principios de justicia que debiesen regir a un sistema educativo democrático. Ello, pues son dichos fines y principios los cuales deben orientar la

¹ Agradezco los comentarios de Cristóbal Bellolio, Ignacio Briones, Jorge Ferrando, Andrés Hernando, Daniel Mansuy y Slaven Razmilic a este documento, no obstante lo cual sus omisiones y errores son de responsabilidad del autor.

² Por segregación socioeconómica escolar entendemos la presencia extendida en el sistema de colegios cuya composición socioeconómica interna es muy distinta a aquella que existe en el país como un todo, ya sea porque concentran alumnos especialmente vulnerables (“pobres”), o alumnos especialmente aventajados (“ricos”).

evaluación normativa del sistema educativo. En la segunda sección, se evalúa si es que, y cómo, la segregación escolar podría lesionar la realización de dichos principios y fines. Finalmente, en la tercera sección se discuten las posibles tensiones empíricas existentes entre medidas anti-segregación y la realización simultánea de dichos fines y principios.

Fines y principios de un sistema educativo

De forma muy general, podemos decir que el fin de la educación es preparar a todos los niños para el ejercicio adecuado de su propia libertad y para la vida en sociedad en su sentido más amplio. Como ha dicho Sen (1995), los individuos requieren desarrollar los funcionamientos y capacidades necesarios para poder ejercer genuinamente su libertad y llevar a cabo sus proyectos de vida. En este sentido, el rol de la educación sería desarrollar las competencias y habilidades de los niños para posibilitar dicha realización. Siguiendo a Brighouse (2007), sin embargo, podemos especificar este fin general, descomponiéndolo en tres fines específicos³:

- La educación debiese preparar a los niños para ser individuos autónomos, capaces de tomar buenas decisiones respecto a cómo vivir sus vidas y capaces asimismo de navegar exitosamente la complejidad de la vida moderna.
- La educación debiera equipar a los niños con los conocimientos y habilidades necesarios para ser participantes eficaces en la economía, accediendo a un amplio rango de opciones en el mercado laboral y con capacidad de asegurarse en él un ingreso suficiente para desarrollar sus vidas.
- La educación debiese preparar a los niños para ser participantes responsables y eficaces en la vida política, es decir, para ser buenos ciudadanos, ya que ello a la vez es bueno para cada niño (en la medida en que buenos ciudadanos son capaces de usar eficazmente sus derechos) y para los demás (en la medida en que es más fácil vivir una buena vida si los otros respetan sus deberes de ciudadanía)⁴.

Sin embargo, estos fines individuales de la educación (que llamaremos de *autonomía moral*, de *habilidades para el mercado* y de *ciudadanía*, respectivamente) dejan abierta la cuestión distributiva respecto a hasta qué punto ellos deben asegurarse a todos y cada uno de los niños. En otras palabras,

³ Por cierto, estos fines de la educación no son responsabilidad exclusiva del sistema educativo formal. Particularmente en lo referido al primero y tercero de estos objetivos, la familia tiene un rol co-formativo de gran importancia, para el cual se puede apoyar en parte en otras instituciones sociales (como iglesias, asociaciones voluntarias e incluso medios de comunicación masiva). Ello no obsta, sin embargo, para que la escuela tenga en todos estos objetivos un rol insustituible e indelegable.

⁴ Brighouse (2007), p.577. Ésta y todas las traducciones subsiguientes fueron hechas por el autor.

¿existe una obligación de asegurar ciertos *mínimos educativos* a todos los niños, o existe una obligación de *igualdad* en la provisión de educación? Esta pregunta ha guiado buena parte de la discusión filosófica respecto a cuál debiera ser el principio de justicia que guía a un sistema educativo. De hecho, en Estados Unidos, a partir de diversos fallos de su Corte Suprema, se ha configurado un debate entre una posición *igualitarista* y una posición *suficientaria* que establece que sólo existe una obligación de proveer a todos un mínimo ‘adecuado’ de educación, permitiéndose por ende toda diferencia sobre ese mínimo⁵. En general, la diferencia entre las dos posiciones se ha conceptualizado diciendo que la posición igualitarista es ‘relativa’ (lo que importa es cuánta educación se le da a cada uno en relación a los demás⁶), mientras que la suficiente es ‘absoluta’ en cuanto el estándar es independiente de lo que se le dé al resto⁷.

En general, los igualitaristas enfatizan que por mucho que se establezca un mínimo universal (de recursos o resultados), los padres de más recursos invertirán sobre ese mínimo en la educación de sus hijos, dándoles así una ventaja injusta sobre niños igualmente talentosos y esforzados pero de menos recursos. Esta ventaja no es trivial, pues el acceso a la educación superior de elite es altamente competitiva, y esa educación es la que luego permite el acceso a posiciones de privilegio, recursos y poder en la sociedad⁸. Por ende, los igualitaristas advierten que un estándar suficiente es consistente con fuertes desigualdades de oportunidades, lo cual es injusto pues hace depender la distribución de recompensas sociales de factores ajenos al talento y esfuerzo de cada cual. Por su parte, los suficientes retrucan que un principio igualitarista sólo puede satisfacerse plenamente nivelando hacia abajo y limitando injustificadamente la inversión en el desarrollo de los talentos individuales (que es un bien intrínseco), y que en último término “*no podemos asegurar el igual desarrollo del potencial de los niños mientras permitamos un mundo con familias, padres, estilos de crianza, ubicaciones geográficas y valores diversos*”⁹. Así, mientras un estándar suficiente corre el riesgo de limitarse a reproducir la jerarquía

⁵ Ver Reich (2006) y Satz (2007).

⁶ Por cierto, la posición igualitarista es internamente diversa, ya que se puedan defender distintas formas de igualdad: por ejemplo, la mera igualdad de trato o ausencia de discriminación; la igualdad de recursos invertidos por alumno; la igualdad de oportunidades de acceder a una buena educación; o la igualdad de resultados educativos. Ciertamente, esta última igualdad es mucho más exigente que la primera. (Ver Satz 2007)

⁷ No obstante lo cual el estándar debe dar una educación ‘adecuada’ a todos, y por lo tanto el estándar es relativo a la sociedad en cuestión, y por ende, variable espacial y temporalmente.

⁸ En otras palabras, enfatizan que la educación no es sólo un bien intrínseco sino también un bien instrumental con marcados aspectos posicionales (Anderson 2007, p.595).

⁹ Satz (2007), p. 634. Por cierto, este argumento es generalizable a muchos otros factores que condicionan el desarrollo del potencial de los niños, incluyendo los recursos monetarios de cada familia.

social de la generación anterior, un estándar igualitarista aparece como incompatible con el dato de la diversidad humana y con el valor de la libertad. ¿Cómo salir de este impasse?

Sugerimos, siguiendo a Satz (2007) y a Anderson (2007), que un estándar de justicia más convincente y que elude las principales desventajas de ambas posturas es uno intermedio entre dichas posiciones en tanto que es suficientarista, pero que define el estándar 'adecuado' de educación como uno que permita a todos los niños ser miembros plenos de su sociedad, es decir, uno que garantice efectivamente *igual ciudadanía* a todos¹⁰. Así, el estándar mínimo de educación que se le debe entregar a todos los niños es uno que contiene en sí mismo algunos elementos comparativos y relacionales¹¹, en los sentidos que se explican a continuación. Primero, es *comparativo* en cuanto una educación orientada a una igual ciudadanía requiere de un sistema educativo que provea una razonable (a diferencia de una estricta o plena) igualdad de resultados educativos a niños de distinta procedencia social. Si no lo hace y las distancias resultantes son demasiado grandes, la posición de desventaja de los con menos recursos puede ser tal que lesione su dignidad y autorrespeto; que inhiba la formación de expectativas realistas de ascenso social; que impida la formación de relaciones sociales igualitarias entre miembros de distintas clases sociales; y en general, que relegue a los más desaventajados a una ciudadanía de segunda clase¹². Al fin y al cabo, *"un sistema educacional que simplemente previniera que los estudiantes de familias más pobres compitan en el mismo mercado laboral y en la misma sociedad que sus pares de más recursos no puede ser adecuado"*¹³. Así, el principio de igual ciudadanía disuelve la oposición entre un suficientarismo 'absoluto' y un igualitarismo 'relativo' al establecer que una educación adecuada es una que es funcional al establecimiento de relaciones sociales igualitarias.

¹⁰ La justificación filosófica más general del ideal de justicia de igual ciudadanía democrática se encuentra desarrollada en Anderson (1999). De manera general, ésta es una posición 'igualitarista relacional', es decir, que cree que la igualdad normativamente relevante entre las personas está dada por la ausencia de relaciones de dominación entre ellas y por vínculos correspondientemente horizontales de ciudadanía. Esta posición se diferencia de posiciones libertarias que en nombre de la no interferencia renuncian a toda forma de orientación a formas sustantivas de igualdad, incluyendo la igualdad de oportunidades. Por otra parte, también se diferencia del "igualitarismo de la suerte" (*luck egalitarianism*) que postula que se debe aspirar a que la distribución de oportunidades y recompensas sociales se derive enteramente de las elecciones y esfuerzo de cada cual, en vez de ser producto de factores exógenos no moralmente atribuibles a cada individuo. Para un desarrollo del contraste entre el "igualitarismo relacional" y el "igualitarismo de la suerte", ver Anderson (2010).

¹¹ Satz (2007), p.635.

¹² Ver Satz (2007), p.638.

¹³ *ibid*, p. 638. Énfasis agregado.

En segundo lugar, el principio de igual ciudadanía es además explícitamente *relacional* en su concepción, en cuanto parte de la información y de las habilidades que los ciudadanos requieren sólo se pueden adquirir en interacción con otras personas y dentro de grupos diversos. La participación eficaz, tanto en la economía como en los asuntos públicos, requiere desarrollar capacidades tales como la de interactuar respetuosamente con otros, el entendimiento y tolerancia mutuos, y conocimientos sobre las perspectivas y formas de vida distintas a la propia. Esto es especialmente cierto para las elites, que no podrán servir eficazmente el interés general si no conocen los intereses y perspectivas de personas de distinta procedencia social a la propia, ni han desarrollado la habilidad de comunicarse eficazmente con ellas¹⁴. Un estándar adecuado de educación no puede pues reducirse a ciertos contenidos académicos ni a habilidades meramente individuales, sino que depende crucialmente de interacciones grupales que impliquen conocer y lidiar con la diversidad¹⁵.

En suma, un estándar 'adecuado' de igual ciudadanía en la educación va más allá de un suficietarismo entendido como un estándar absoluto y meramente individual de conocimientos y habilidades. Al mismo tiempo, es más consistente que el igualitarismo de oportunidades con la diversidad y libertad humanas, al no constreñir la inversión educativa de aquellos niños y padres que tengan una valoración relativa más alta (ya sea intrínseca o instrumental) de la educación. Asimismo, a diferencia de dicho igualitarismo, no reduce la importancia de la educación a su utilidad para el mercado y la distribución de oportunidades, sino que enfatiza su rol más amplio en la construcción de una sociedad democrática.

De esta forma, postulamos que un sistema educacional *adecuado* es aquél que busca el desarrollo de habilidades para el mercado, de la autonomía moral y del ejercicio de la ciudadanía en los niños, y que lo hace de forma tal que garantiza a todos ellos el desarrollo de cada uno de estos fines en un nivel suficiente como para que puedan ser miembros plenos e iguales de la sociedad, es decir, donde las diferencias y relaciones sociales no sean tales que existan ciudadanos (de facto) de primera y segunda categoría.

¹⁴ Anderson (2007).

¹⁵ Satz (2007), p. 637; Anderson (2007), p.602.

¿Afecta la segregación escolar la realización de principios de justicia educativa?

A partir de los fines y principios de justicia de la educación desarrollados en la primera sección, cabe aquí preguntarse si la presencia de segregación dentro del sistema educativo lesiona o no dichos fines y principios. En la medida en que lo haga, podemos decir que la segregación escolar es injusta o normativamente indeseable y que, por ende, la integración (o no-segregación) es un valor a ser perseguido. Por cierto, la segregación es sólo un factor que puede afectar la consecución de dichos fines, que dependen en último término de una educación de calidad en un sentido integral. En ello, por ejemplo, el rol de profesores y directivos puede ser mucho más importante. Por eso, sin negar que la consecución de los fines de la educación es multi-causal, cabe preguntarse si la existencia de segregación escolar en el sistema educativo constituye o no un obstáculo a ello. A continuación, se examina pues la relación entre segregación escolar y cada uno de los fines de la educación señalados arriba, poniendo énfasis dentro de cada uno de ellos en si la segregación afecta la consecución de un estándar adecuado o suficiente como para satisfacer un principio de igual ciudadanía.

1. Segregación escolar y autonomía

El desarrollo de la autonomía individual de los niños implica desarrollar su capacidad de tomar buenas decisiones que los lleven a vivir una vida plena de acuerdo a sus propias concepciones del bien¹⁶ –las cuales a su vez no vienen dadas de antemano, sino que son desarrolladas durante el proceso formativo. Para ello, el ser educado en una sala de clases social y culturalmente homogénea puede constituir un pasivo, en cuanto limita el rango de perspectivas, modos de vida y experiencias vitales de primera mano a las que los niños pueden acceder. En otras palabras, en colegios muy homogéneos es improbable que los niños se vean expuestos a compañeros (y familias) que los motiven a interrogar sus propias identidades culturales¹⁷, que desafíen sus supuestos valóricos y/o que

¹⁶ Rawls (1996), pp.19-20. De modo aún más general, podríamos decir que el desarrollo de la autonomía moral implica como mínimo conocer – y desarrollar juicio crítico frente a– distintos modos de vida y valores, sin que ello implique necesariamente una formación que adopte una perspectiva plenamente neutra entre ellos.

¹⁷ Englund (2010).

amplíen su percepción respecto al rango de modos y opciones de vida que ellos podrían eventualmente escoger. En ese sentido, la homogeneidad puede limitar el desarrollo de la autonomía moral de los individuos.

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

Lo anterior, desde luego, no significa que la mera integración de los colegios sea condición suficiente para formar estudiantes moralmente autónomos y con capacidad de comunicarse con otros diversos. Para ello se requiere también un currículo escolar que busque desarrollar estas habilidades y colegios que sean capaces de manejar y volver productivas las diferencias de origen entre sus estudiantes. Incluso, puede suceder que políticas pro-integración sean contraproducentes para reducir las barreras entre grupos, particularmente en sociedades que ya son segregadas¹⁸. Por ello, lo que se afirma es meramente negativo: cuando hay alta segregación escolar, es improbable que la autonomía moral y la capacidad de lidiar con la diferencia social y cultural puedan desarrollarse tanto como en su ausencia.

2. Segregación escolar y ciudadanía

Si la educación tiene como uno de sus fines producir buenos ciudadanos (capaces de ejercer sus derechos y cumplir sus deberes) para que se desenvuelvan en una sociedad democrática de iguales, ellos requerirán adquirir

¹⁸ Como argumenta Levinson, ante la ausencia de políticas para fomentar el respeto y el conocimiento mutuo, “meramente el juntar gente en un mismo espacio común no ayuda en nada a su convivencia, y puede de hecho exacerbar tensiones a medida que los niños (o adultos) se encuentran en proximidad estrecha con ‘otros’ amenazantes, en los que se desconfía o que incluso se detesta” (Levinson 2007, p.8). Si estas medidas son además impuestas sobre comunidades resistentes a mezclarse con ‘otros’, es aún más esperable que dicha integración forzosa traiga consecuencias negativas sobre los niños.

ciertos conocimientos, cultivar ciertas habilidades y desarrollar ciertos lazos que, presumiblemente, se dan mejor en ambientes escolares diversos.

Los *conocimientos* que se pueden adquirir mejor en ambientes diversos no refieren a proposiciones impersonales sobre el mundo –las cuales pueden adquirirse en cualquier ambiente– sino conocimientos sobre otras personas y las representaciones del mundo que ellos nos transmiten por medio del testimonio de lo que significa ser ellos en el mundo y cómo éste se ve desde su posición¹⁹. Este conocimiento obtenido a través de la empatía y comunicación con otros puede ser adquirido sólo limitada y costosamente por medio de instrumentos impersonales de conocimiento²⁰; sin embargo, éste forma parte esencial del acervo de información con que contamos para conocer los intereses, necesidades, perspectivas y experiencias de vida de otros que viven en posiciones sociales muy distintas a la propia. A su vez, este conocimiento permite entender mejor a esos otros distintos a uno y, por ello, es conducente al diálogo, la tolerancia y la comprensión mutua que toda democracia necesita (al menos en cierto grado) entre sus ciudadanos.

Las *habilidades* que se pueden desarrollar mejor en ambientes integrados son aquellas que refieren, como en el apartado anterior, a la capacidad de entender a otros distintos a uno, a tolerar diferentes opiniones, valores y modos de vida, y a poder dialogar y debatir con otros distintos²¹. Algunos autores incluso sostienen que las salas de clases que cultivan un ambiente deliberativo han mostrado tener un efecto positivo sobre el desarrollo del conocimiento político de los niños²². Desde luego, estas capacidades también se pueden desarrollar hasta cierto punto en espacios segregados, en cuanto son habilidades interpersonales que sólo requieren de otros para poder practicarse. No obstante, es de suponer que los ambientes no segregados (donde ellas se practican con otros muy distintos a uno) potencian aún más estas habilidades y constituyen una mejor preparación para la vida afuera del colegio, donde la diversidad y la heterogeneidad social son un dato ineludible.

Finalmente, en ambientes no segregados se pueden construir *lazos* con personas de distinto origen familiar al propio y en ese sentido los colegios integrados pueden ser una valiosa fuente de capital social ‘puente’, es decir, de capital social

¹⁹ Anderson (2007).

²⁰ Como fuentes secundarias o encuestas, *focus groups*, etc.

²¹ Nótese que en el apartado anterior, el punto era que la falta de diversidad era perjudicial para los propios niños en cuanto limitaba el desarrollo de su autonomía moral y su capacidad de navegar en una sociedad heterogénea. En cambio, aquí el punto es que la falta de diversidad limita el desarrollo de sus habilidades ciudadanas y de lazos grupales y, por ende, es perjudicial para los otros.

²² Ver Englund (2010), p.4, y la evidencia ahí citada.

construido entre (en vez de dentro de) distintos grupos sociales²³. Como señala Rothstein (2005), *“si queremos invertir en capital social debemos crear condiciones que aseguren que ellos [los niños], tempranamente en sus vidas, interactuarán frecuentemente con personas que no son del ‘mismo tipo’ que ellos”*²⁴. Estos lazos de confianza y reciprocidad son valiosos en sí mismos, pero también contribuyen a la cohesión social y a la creación de ciudadanos que se ven efectivamente como iguales unos a otros.

Por último, y más allá de la relación empírica que haya entre integración escolar y el desarrollo de conocimientos, habilidades y lazos que fomenten una buena ciudadanía, existe una relación *expresiva* entre integración escolar y el ideal democrático de igual ciudadanía descrito arriba. Como dice Satz,

“...la prevalencia de colegios separados para ricos y pobres erosiona la lección primaria de la democracia –que todos somos socialmente iguales (...) si nuestros objetivos educativos están, al menos en gran medida, basados en los requerimientos de igual ciudadanía, entonces las escuelas tienen un rol importante que jugar en fomentar el conocimiento intergrupar, la integración social, la convivencia y la comprensión. Estos objetivos no son meramente instrumentales para lograr oportunidades más iguales para niños pobres: también son parte constitutiva de la educación en una sociedad democrática de iguales”²⁵.

En este sentido, la integración escolar expresaría un valor intrínseco de la democracia. Desde luego, la importancia que se le asigne a este valor depende de cuánto énfasis se le dé a la idea republicana de lazos cívicos robustos y de una cultura pública ‘espesa’ y compartida, versus comprensiones más liberales de la democracia que entienden dichos lazos y cultura en un sentido más mínimo. No obstante, una segregación extrema podría desafiar incluso el logro de ese mínimo liberal.

3. Segregación escolar y habilidades para el mercado

En principio, el conocimiento académico formal y habilidades valoradas en el mercado del trabajo –como la disciplina, la persistencia o la rigurosidad– pueden adquirirse de igual forma en ambientes segregados y no segregados. Al menos teóricamente, es posible imaginarse un colegio de ‘niños ricos’ y otro de ‘niños pobres’ recibiendo exactamente los mismos contenidos e impartidos con igual calidad. De ser así, pareciera que la segregación no es por sí misma un problema,

²³ Cox (2008), pp. 277-278

²⁴ En Englund (2010), p.4.

²⁵ Satz (2007), p.640.

sino que es más bien en la desigual calidad de educación que de hecho reciben niños de distintos orígenes sociales en donde habría que centrar los esfuerzos.

No obstante, hay buenas razones para pensar que la segregación sí impacta negativamente en los logros escolares de los más desaventajados, y en ese sentido contribuye independientemente a desigualar resultados académicos y, por ende, a desigualar futuras oportunidades de acceso a la educación superior y a posiciones laborales valiosas. Ello puede suceder de varias maneras distintas. Por de pronto, los niños traen distintos niveles de capital humano desde sus casas. Niños con mayor capital humano son un recurso valioso de aprendizaje (de conocimientos y hábitos) para otros niños²⁶. En la medida en que exista segregación socioeconómica en el sistema escolar, los niños de origen desaventajado quedan excluidos del acceso a dichos compañeros.

En segundo lugar, y a menos que se adopten políticas explícitas en sentido contrario, la distribución de los profesores tenderá a reflejar la distribución segregada de los niños. Ello, puesto que enseñar a niños desaventajados es más difícil y menos gratificante que enseñar a niños que ya cuentan con una mejor base previa traída desde el hogar, por lo que a igualdad de condiciones, los profesores más demandados preferirán a los segundos²⁷.

En tercer lugar, y como ya se mencionó anteriormente, en un sistema segregado se generarán diferencias importantes en capital social y capital cultural entre los niños. El capital social –entendido como acceso a redes de amistad y contactos²⁸– que tendrán los niños de colegios con compañeros de más alto nivel socioeconómico será correspondientemente más alto, accediendo así a mejores redes de información y cooperación que sus pares más desaventajados. Asimismo, una educación segregada por clases le impide a los más desaventajados aprender aquellas normas informales, códigos de conducta y convenciones transmitidas por contacto social y familiar que Bourdieu llamó “capital cultural”:

“Reglas de etiqueta, lenguaje no verbal, modos correctos de vestimenta, de decoro y de gusto, un acento ‘educado’ y el hablar sin modismos, facilidad en el arte de la conversación en círculos de elite, e innumerables otras sutiles y a menudo inarticuladas habilidades, hábitos y expectativas ligadas a mejores oportunidades, permanecen ocultas para los desaventajados en la medida en que están socialmente segregados de aquellos que sí poseen tal capital cultural. Esto limita la habilidad de los

²⁶ Brighouse (2007).

²⁷ Ibid.

²⁸ Nótese que en el apartado anterior el foco estaba puesto en el stock total de capital social (densidad y tipo de vínculos) de una sociedad, mientras que aquí está puesto en el stock de cada individuo.

desaventajados de navegar exitosamente en ambientes más privilegiados²⁹.

Finalmente, la evidencia sugiere que en un sistema segregado se producen ciclos de desesperanza aprendida entre alumnos y profesores de las escuelas de alumnos menos privilegiados, que se observan unos a otros sin vislumbrar oportunidades ni ejemplos de éxito y desarrollo efectivo. Este efecto es mitigado en ambientes no segregados, donde algunos alumnos que tienen aspiraciones de éxito y progreso alientan a sus compañeros, profesores y directivos a intentar también alcanzar su máximo desarrollo³⁰.

En suma, en un sistema escolar segregado se tienden a producir, por una parte, diferencias en la calidad de la enseñanza (por segregación de profesores y por diferencias de esfuerzo atribuibles a los ciclos de desesperanza aprendida); y por otra, diferenciales de acceso a capital humano y cultural, ambos de los cuales son altamente valorados en el mercado laboral. Adicionalmente, se producen diferencias en acumulación de capital social, el cual impacta en el valor de los conocimientos y habilidades aprendidos en la escuela y la educación superior³¹.

De todas estas formas, **la segregación escolar afecta –ante igual talento y esfuerzo individual– la igualdad de oportunidades de acceso a posiciones de poder, recursos y prestigio en la sociedad. Consistente con el principio de justicia desarrollado en la primera sección, no es necesario que exista una igualdad absoluta en dichas oportunidades, sino que una suficiente para que las relaciones sociales sean *de facto* igualitarias. En sistemas escolares de alta segregación, sin embargo, donde el capital humano, social y cultural de los más aventajados no es accesible a los menos aventajados, es improbable que los niños de origen social vulnerable terminen compitiendo en el mismo mercado laboral que los niños de origen social privilegiado. Por ende, en tanto el sistema escolar no haga sino reproducir en alta medida la jerarquía social heredada de la generación anterior, no se puede seriamente hablar de una sociedad de ciudadanos iguales³².**

A partir de este análisis, podemos pues responder la pregunta que encabeza esta sección de manera afirmativa: **hay buenas razones para pensar que la**

²⁹ Anderson (2007), p.602.

³⁰ Ortúzar et al (2010). Agradezco a Andrés Hernando por la formulación de este punto y la referencia.

³¹ En el sentido de que en un mundo en que las redes de contactos son importantes para acceder a puestos de trabajo valiosos, los conocimientos técnicos y habilidades blandas que se posean importan relativamente menos si es que no se dispone de dichos contactos.

³² Ni tampoco, por cierto, de una sociedad en que se dé una real competencia.

segregación escolar a lo largo de líneas socioeconómicas sí afecta la justicia educativa, es decir, la realización de los fines de la educación para cada niño de acuerdo a un estándar tal que contribuya a generar una sociedad democrática de ciudadanos iguales.

Segregación escolar y la realización de los fines de la educación: tensiones normativas y *trade-offs* empíricos

Si aceptamos que la segregación escolar es injusta, se deduce que la integración escolar es un valor a ser perseguido por la política pública de un país. No obstante, otra cosa muy distinta sería afirmar que la integración es el *único* valor que debiera perseguir la política educacional, o que la segregación escolar es *a priori* y necesariamente el más importante de todos ellos.

En tanto se acepte que una educación democrática conducente a desarrollar las habilidades para el mercado, la autonomía moral y el sentido de ciudadanía en los niños requiere de algo más que de la integración escolar, entonces se debe aceptar que también existen otros valores a ser cuidados por la política educativa; y, una vez que ello se acepta, se abre la pregunta normativa por la relevancia relativa de distintos valores y la pregunta empírica por la posibilidad de *trade-offs* en el logro simultáneo de éstos.

Por ejemplo, Brighouse (2007) se pregunta qué pasaría si se descubre que una plena integración socioeconómica del sistema escolar sólo puede lograrse al costo de reducir significativamente el desempeño escolar del quintil de alumnos de peor rendimiento en el sistema³³. En este conflicto entre integración y equidad en resultados, ¿habría que insistir unilateralmente en la integración? La intuición moral es que los resultados educativos tienen importancia propia; de hecho, de acuerdo a los principios de justicia desarrollados en la primera sección, en dicho caso se estaría lesionando una razonable igualdad de oportunidades para todos, por lo cual hay buenas razones para privilegiar los resultados de los de peor rendimiento por sobre la integración. En este sentido, debe observarse que la mayoría de las razones que se dieron en la sección anterior para defender la integración son empíricas y, por ende, contingentes a variables estados del mundo³⁴.

En otras palabras, sólo en la medida en que la segregación efectivamente perjudique el desarrollo de la ciudadanía, de la autonomía moral, de las

³³ Brighouse (2007), p.580.

³⁴ La principal excepción es la idea de la integración escolar como expresión o manifestación del ideal democrático de igual ciudadanía, discutido en el segundo acápite de la sección anterior. Aquí la relación es constitutiva, no contingente o empírica.

habilidades para el mercado o las mal distribuya de modo tal que perjudique la constitución de relaciones sociales igualitarias, puede decirse que la segregación es injusta. Asimismo, puesto que hay otros factores que también pueden perjudicar el logro de estos fines y principios, la evaluación de política pública debe ser siempre integral y considerar su efecto neto sobre los objetivos buscados.

Las tensiones entre valores son tanto normativas como empíricas. Son normativas, en cuanto parte de las elecciones que se deben hacer dependen de la valoración relativa de éstos. Empíricas, en cuanto hay medidas que implican mayor *trade-off* entre valores que otras.

Parto por las tensiones normativas. Aquí debe notarse que incluso dentro del marco general planteado en la primera sección, caben aún diversas interpretaciones sobre cómo dicho marco es llevado a la práctica. Por ejemplo, el requerimiento de una educación que prepare para el ejercicio de la ciudadanía puede ser interpretado de manera más o menos 'éticamente densa' (en términos de los contenidos cívicos comunes que deben inculcarse³⁵), y de manera más o menos centralista (en términos de si el Estado o las escuelas controlan la elaboración de ese mínimo). Esto da pie a enfoques más republicanos, multiculturales, universalistas o de mercado respecto a la educación cívica³⁶.

De manera más general, el marco normativo de la primera sección no prejuzga la cuestión de si debe haber un solo modelo educacional común para todos los niños, o si por el contrario deben permitirse y acaso fomentarse distintos enfoques y modelos de enseñanza que redunden en un sistema escolar internamente diverso. En tanto se cumplan los tres fines de la educación y el principio suficientario señalado, pueden haber, pues, distintos caminos para llegar a Roma. De hecho, Perry (2007) ha argumentado que las políticas para una educación democrática deben conjugar simultáneamente la satisfacción de cinco valores que a veces están en tensión: la igualdad, la diversidad, la libertad de elección, la participación y la cohesión social. En la medida en que las sociedades tengan preferencias relativas distintas entre estos valores, habrá sistemas educacionales que combinan en grados distintos cada uno de estos valores. A su vez, ello implicará distintos grados de tolerancia a la segregación escolar, la cual podría dañar los valores de igualdad y cohesión, pero puede ser

³⁵ En el sentido de si esos contenidos incluyen una apuesta por impartir valores comunes de ciudadanía (como patriotismo, solidaridad, lealtad, empatía, u otros), o se limitan a un conocimiento éticamente neutro de las instituciones del país.

³⁶ Fernández y Sundström (2011), p.370. Los autores no llaman 'republicana' sino 'monista' a la posición que combina una formación cívica densa y un control público fuerte sobre su contenido.

(hasta cierto punto) inseparable de la realización de la diversidad y de la libertad de elección³⁷.

No existe una manera universal de resolver estas tensiones, más allá de señalar que todas ellas están sujetas al requerimiento suficientario de igual ciudadanía desarrollado en el primer punto³⁸. En otras palabras, el principio de justicia de igual ciudadanía democrática condiciona y constriñe la elección entre los valores del sistema educacional. Así, por ejemplo, un sistema educacional que escogiese priorizar incondicionalmente la libertad de elección no sería compatible con el principio suficientario de igual ciudadanía si produce (como es probable) grados excesivamente altos de segregación. Sin embargo, hay distintas combinaciones entre estos cinco valores que sí pueden satisfacer dicho principio, y entre ellas sólo queda escoger según las preferencias sociales de cada país.

Paso ahora a las tensiones empíricas. De partida, hay que reconocer que si bien en general – por las razones señaladas en la segunda sección – la integración escolar *debiere* conducir a un mejor logro de los fines de la educación y del principio de igual ciudadanía, hay circunstancias en las cuales ello podría no ser así. En particular, Levinson (2007) argumenta convincentemente que la sola existencia de colegios integrados no es condición ni necesaria ni suficiente para el logro de objetivos tales como el respeto mutuo, el compromiso con la diversidad o la inclusión igualitaria.

Por ejemplo, un colegio integrado socioeconómicamente pero que no desarrolla metodologías para atender las necesidades pedagógicas especiales de algún subgrupo desaventajado (por ejemplo, una minoría étnica), podría terminar perjudicando a dichos alumnos antes que ayudándolos. Asimismo, si un colegio no es capaz de lidiar con fuertes diferencias sociales entre sus alumnos, las divisiones, la conflictividad intergrupal y la desconfianza mutua podrían acentuarse en vez de disminuir. En suma, hay múltiples maneras en que colegios integrados pueden no ser ni suficientes ni necesarios para, e incluso podrían perjudicar, la consecución de los fines de la educación³⁹. Por ello, se debe prestar

³⁷ Nótese, sin embargo, que la diversidad y libertad de elección a las que se refiere Perry son aquellas referidas a distintas culturas y a distintos proyectos educativos, y no a preferencias por segregación socioeconómica per se. La segregación producida por la persecución de proyectos escolares diversos sería así una consecuencia indirecta del ejercicio de la libertad de elección, y no su objetivo central.

³⁸ Se recordará que este requerimiento es el que garantiza un adecuado desarrollo de capacidades para todos los niños y una igualdad razonable en sus oportunidades futuras, que a su vez son las condiciones para cumplir con el fin de una educación que permita a todos los niños la libertad para fijarse y realizar sus diversos proyectos de vida.

³⁹ Desde luego, esto no es suficiente para contradecir la argumentación de la segunda sección, la cual nunca dijo que la integración escolar fuera condición necesaria ni suficiente. En tanto exista una relación probabilística entre integración y dichos fines y principios, se justifica perseguir la integración escolar. Más

sería atención a los efectos empíricos reales de cualquier política pública pro-integración, y a su interacción con otras variables del sistema.

En segundo lugar, debe reconocerse que distintas políticas públicas pro-integración tendrán mayores o menores grados de tensión con otros valores. Por ejemplo, la prohibición de los colegios particulares, la prohibición de selección por parte de los colegios públicamente financiados y los incentivos económicos a la captación de alumnos vulnerables son tres maneras de buscar dicha integración, pero que lesionan en grado diverso (de más a menos, en este caso) la libertad de elección de los padres y/o de los colegios.

En el primer caso, la prohibición de los colegios particulares obligaría a la elite a integrarse con el resto de los alumnos del país (al menos en la medida en que también se prohibiera a los colegios seleccionar alumnos). Ciertamente, esta forma de lograr más integración constituye una intrusión más profunda en la libertad de los padres, en particular cuando éstos no están usando recursos públicos para educar a sus hijos. En cambio, imponer normas de no selección a colegios financiados públicamente es una intrusión de menor cuantía (y que incluso puede ampliar la libertad de elección de los padres con niños menos 'elegibles'). Por último, una política de incentivos económicos a la integración (por ejemplo, un bono por diversidad en la composición socioeconómica del alumnado) permitiría a los colegios incluso mantener una política de segregación socioeconómica de sus estudiantes, si así lo deseasen a pesar del incentivo. Desde luego, el que exista tensión con otros valores no implica necesariamente que siempre deba escogerse la política menos conflictiva, sino tan sólo que el análisis costo-beneficio debe incorporar esa tensión dentro de la evaluación.

Por último, y si bien la argumentación aquí desarrollada se basa en una concepción universalista de justicia basada en la idea de relaciones sociales igualitarias, es necesario estar consciente de que la diversidad de contextos nacionales obliga a una adaptación de este horizonte de justicia a realidades que pueden diferir mucho de él. Por ejemplo, obligar de un día para otro a los niños de distintas castas o clases sociales a mezclarse puede constituir una experiencia profundamente traumática tanto para los niños más desaventajados como para sus pares aventajados. La experiencia de buses de niños negros apedreados

aun, el hecho de que la integración escolar no sea una condición individualmente necesaria para lograr dichos fines, no implica que no sea parte de un conjunto suficiente de condiciones que sí llevan a dichos fines. Por ejemplo, puede que el hecho que un colegio sea integrado no sea necesario ni suficiente para lograr mayores niveles de confianza entre clases sociales entre sus alumnos, pero la combinación entre integración escolar y buena gestión escolar podría sí ser una condición suficiente para ello.

camino a su colegio 'integrado' en Boston y otras experiencias de violencia durante la Boston Busing Crisis (1974-1988)⁴⁰ son testimonio de la intensidad con que las preferencias por segregación pueden existir en una sociedad. Dicha intensidad no convierte a esas preferencias en normativamente aceptables, pero sí condiciona la probabilidad de éxito de estrategias 'forzosas' de integración y pone en peligro el bienestar de los niños sometidos a éstas.

Al final, la política pública no puede ignorar que las distancias sociales absolutas importan: integrar a niños de clases distintas pero relativamente parecidas es muy distinto a integrar a niños de clases marcadamente diferentes, y más aún en casos en que exista un clasismo acentuado, polarización social y/o politización de dichas diferencias. Por ello, en contextos de alta segregación social y de intensa preferencia por segregación entre los padres, es probable que estrategias gradualistas y basadas mayormente en incentivos sean especialmente recomendables.

Esta recomendación aplica al caso chileno, marcado por formas acentuadas de autosegregación voluntaria –incluso más allá de lo explicable por la fuerte segregación territorial existente en urbes como el Gran Santiago. En este contexto, el camino a la integración debe hacerse por pasos. Por de pronto, algunas líneas de acción que se han empezado a discutir en el país y que son consistentes con un enfoque gradualista son un fortalecimiento decidido de la educación pública; la prohibición de seleccionar alumnos por parte de los colegios privados que reciban financiamiento público; y políticas de financiamiento de los colegios que disminuyan la relevancia del financiamiento compartido y/o incentiven la integración.

La primera medida ayudaría a frenar la 'huida de lo público' que ha caracterizado a nuestro sistema escolar en las últimas décadas, y en la medida en que logre devolver el prestigio a dicho sector, constituiría un desincentivo a la autosegregación en colegios subvencionados y, eventualmente, en colegios particulares pagados. La segunda medida se fundamenta en el hecho de que la libertad de elección de los padres no es equivalente normativamente a la libertad de elección de los establecimientos educacionales. En otras palabras, el *school choice* preserva la libertad de elección de los padres para escoger entre diversos proyectos educativos y entre establecimientos de disímiles características o calidad; en tanto, el *student choice* por parte de los colegios atenta precisamente contra dicha libertad (efectiva) de elección de los padres, y es funcional a la segregación como medio para aumentar los rendimientos

⁴⁰ Incluyendo un intento de linchamiento de un niño y el apuñalamiento de otro. Agradezco a Andrés Hernando por señalarme estos ejemplos.

escolares promedio de un establecimiento por vía de la denegación de acceso a alumnos más desaventajados. Por su parte, el disminuir la relevancia del financiamiento compartido también ayudaría a aumentar la libertad de elección efectiva de los padres de niños con menos recursos, y en dicho sentido contribuiría a un sistema escolar más integrado. Estas tres medidas son ejemplos de políticas que prometen tener impacto real en la segregación del sistema, sin violentar de manera forzosa la libertad de elección de los padres ni la pluralidad de proyectos educativos existentes en la sociedad.

Conclusión

Este artículo ha establecido que existen buenas razones para pensar que la segregación socioeconómica en el sistema escolar es normativamente indeseable, en tanto ella impide la consecución de un principio suficientario de igual ciudadanía para todos. Hemos visto que por razones mayoritariamente empíricas y contingentes, pero también por otras constitutivas o inherentes a la segregación, ésta tenderá a limitar –al menos cuando está presente en alto grado– el desarrollo de la autonomía moral, de la ciudadanía y de las habilidades para el mercado en los más desaventajados, además de impedir un grado razonable de igualdad de oportunidades futuras de acceso a posiciones de diverso poder, prestigio y recompensas en la sociedad. Todo ello conduce a una recomendación por disminuir la segregación escolar aguda que experimenta el sistema escolar chileno.

No obstante, esta recomendación general debe tomarse e implementarse sujeta a cuatro consideraciones. Primero, debe reconocerse que la no-segregación es un principio o valor que puede estar en tensión con otros valores democráticos y de justicia, como la libertad de escoger entre diversos proyectos educativos. Ello obliga a realizar una elección entre distintos valores a sabiendas que no todos podrán ser realizados en su grado máximo de manera simultánea.

Segundo, se debe estar consciente de que gran parte de las razones para querer evitar la segregación son empíricas y, como tales, están sujetas a falsificación por parte de la evidencia. Más concretamente, cualquier política pública pro-integración debe ser cuidadosamente evaluada para ver, primero, si tiene los efectos esperados sobre la integración y, segundo, si tiene efectos secundarios sobre otras variables del sistema y sobre los objetivos finales de la educación señalados al comienzo de este trabajo. El mero hecho que una política sea pro-integración no es por sí solo razón *suficiente* para pensar que es una buena política desde el punto de vista normativo, el cual exige una evaluación de los posibles *trade-offs* involucrados.

En tercer lugar, debe considerarse que distintas políticas públicas pro-integración entrarán en mayor o menor conflicto con otros valores, como la diversidad de proyectos educativos o la libertad de elección de los padres. Naturalmente, a igual efecto sobre la integración, siempre será preferible aquella que entre en menos conflicto con otros principios que tenemos razones para valorar.

Por último, toda política pública pro-integración escolar debe pensarse considerando cómo el entorno cultural, social y político afecta sus

probabilidades de éxito. En países con alta segregación socioeconómica y con fuertes preferencias por segregación como Chile⁴¹, medidas de integración drásticas o impuestas desde arriba probablemente enfrentarán fuerte resistencia social, tendrán baja probabilidad de éxito y pueden incluso poner en peligro el bienestar de sus beneficiarios, los niños. Por ello, **concluimos que una política sostenida pero gradualista, práctica, empíricamente alerta y basada dentro de lo posible en incentivos, es la más apropiada para reducir la dramática segregación escolar del sistema educativo chileno.**

⁴¹ Ver, por ejemplo, Rasse y Sabatini (2013), Gráfico 21, pág. 200.

Bibliografía

- Anderson, Elizabeth. *What is the point of equality?* Ethics Vol. 109 (2), 1999.
- Anderson, Elizabeth. *Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective.* Ethics Vol. 117(4), 2007.
- Anderson, Elizabeth. *The Fundamental Disagreement between Luck Egalitarians and Relational Egalitarians.* Canadian Journal of Philosophy, Supplementary Volume 36, 2010.
- Brighouse, Harry. *Educational Justice and Socio-Economic Segregation in Schools.* Journal of Philosophy of Education Vol. 41(4), 2007.
- Englund, Tomas. *The Potential of Education for Creating Mutual Trust: Schools as sites for deliberation.* Educational Philosophy and Theory Vol. 43(3), 2011.
- Fernández, Christian y Mikael Sundström. *Citizenship Education and Liberalism: A State of the Debate Analysis 1990-2010.* Studies in Philosophy and Education Vol. 30(4), 2011.
- Levinson, Meira. *Common schools and multicultural education.* Journal of Philosophy of Education Vol. 41(4), 2007.
- Cox, Cristián. *Las reformas educativas y su impacto sobre la cohesión social en América Latina*, en Eugenio Tironi (editor), "Redes, Estado y Mercados. Soportes de la Cohesión Social Latinoamericana", CIEPLAN, 2008.
- OCDE. "PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)". 2010.
- Ortúzar, Soledad, Carolina Flores, Carolina Milesi y Cristian Cox. *Aspectos de la Formación Inicial Docente y su Influencia en el Rendimiento Académico de los Alumnos*, mimeo, Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2010.
- Perry, Laura. *Conceptualizing Education Policy in Democratic Societies.* Educational Policy Vol. 23(3), 2009.
- Rawls, John. "Political Liberalism". Columbia University Press, 1996.
- Rasse, Alejandra y Sabatini, Francisco. *Alteridad étnica y socioeconómica en las ciudades chilenas*, en John Durston (coordinador), "Pueblos Originarios y sociedad nacional en Chile: La interculturalidad en las prácticas sociales", PNUD, 2013.
- Reich, Rob. *Equality and Adequacy in the State's Provision of Education: Mapping the Conceptual Landscape.* Paper prepared for "Getting Down to

Facts. A Research Project Designed to Inform Solutions to California's Education Problems", Diciembre 2006.

- Satz, Debra. *Equality, Adequacy, and Education for Citizenship*. Ethics Vol. 117(4), 2007.
- Sen, Amartya. "Inequality Reexamined". Harvard University Press, 1995.

Horizontal | Noviembre de 2013