

Autor

Ariel Yévenes Subiabre *

Chile

* Chileno

Ingeniero Comercial, PhD. in Business and Administration, MSc. in Business and Administration, Magíster en Educación, Magíster en Ingeniería Industrial y Diplomado en Desarrollo Regional.

Correo electrónico:

ayevenes@ubiobio.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1758-4255>

Cómo citar este artículo:

Yévenes, A. (2021). Réplica a escala y expresión territorial del centralismo en educación. *Revista Estudios en Educación (REED)*, 4(6), p.p. 29 – 43.

RÉPLICA A ESCALA Y EXPRESIÓN TERRITORIAL DEL CENTRALISMO EN EDUCACIÓN.

“Scale Replica and Territorial Expression of Centralism in Education”

RESUMEN

El artículo analiza la centralización y concentración territorial de la educación en Chile, como una expresión de la réplica a escala del centralismo nacional, que se da al también al interior de las regiones. Para ello, asume las nociones fractal y hologramática, como ideas valiosas para la comprensión de los fenómenos complejos como el centralismo, que presentaría auto similitud y réplica a escala territorial. Emergen del análisis reflexiones que tienden a explicar la configuración de las desigualdades territoriales del sistema educativo chileno, lo que señala la necesidad de una mirada territorial para un mejoramiento de los resultados educacionales, evidenciando oportunidades que, sin ello, no es posible visualizar.

Palabras clave: Educación, Centralización, Descentralización, Territorio.

ABSTRACT

The article analyzes the centralization and territorial concentration of education in Chile, as an expression of the replica on a national centralism scale, which also occurs within the regions. For this, it assumes the fractal and hologrammatic notions, as valuable ideas for the understanding of complex phenomena such as centralism, which would present self-similarity and replica on a territorial scale. Reflections emerge from the analysis that tend to explain the configuration of the territorial inequalities of the Chilean educational system, which points to the need for a territorial view to improve educational results, evidencing opportunities that, without it, it is not possible to visualize.

Key words: Education, Centralization, Decentralization, Territory.

INTRODUCCIÓN

El centralismo, con su correlato en la concentración de beneficios y mejores resultados relativos en las zonas centro, respecto de las regiones más alejadas de los centros decisionales del país, constituye un rasgo que ha caracterizado por larga data a Chile. Por cierto, se han dado una serie de iniciativas tendientes a promover e impulsar un proceso sostenido de descentralización, registrándose avances en el plano público e institucional que no obstante, ha adolecido de un enfoque esencialmente político y administrativo, que fija sus acciones fundamentalmente desde el Estado central.

En efecto, un proceso descentralizador que fija el objetivo en alcanzar un desarrollo territorialmente más armónico y equilibrado en Chile requiere asumir una perspectiva más amplia que lo estrictamente político administrativo desde el Estado central, toda vez que la evidencia indica que el proceso ha de abordarse con una mirada más compleja, donde el principio hologramático (Morin, 2005), muestra una marcada influencia cuando las regiones, entendidas como espacios subterritoriales que son parte de un todo territorial nacional, contienen en su interior buena parte de la explicación y réplica del centralismo que se expresa a nivel macroterritorial nacional. Así también en educación, la centralización y concentración de mejores resultados de calidad presentan también su expresión, tanto a escala nacional como en su mirada regional.

En primer término, en el plano de la cobertura y presencia de establecimientos educacionales se evidencia una distribución territorialmente desequilibrada, donde la Región Metropolitana, el centro decisional y económico del país, tiende a concentrar la mayor oferta y cobertura educacional, con mayor presencia de establecimientos básicos, medios, superiores, matrículas, profesores entre otros. En segundo término, en el plano de la calidad de la educación, también se tiende a producir una réplica de lo anterior, concentrándose los mejores resultados relativos en las zonas centro.

Dado lo expuesto, es importante entonces observar el fenómeno del centralismo y la concentración de resultados en educación, toda vez que un sistema de educación que logra distribuir de manera territorialmente más equilibrada sus beneficios, presentaría un efecto importante en la equidad de oportunidades y por extensión, a un desarrollo territorialmente más armónico.

En este sentido, en el presente artículo se aborda la problemática del centralismo y esencialmente su expresión y réplica de escala al interior de las dieciséis regiones que componen el país, observándose por tanto cómo el centralismo se replica en una lógica fractal por los distintos espacios subterritoriales, influyendo por tanto en resultados educacionales territorialmente desequilibrados a distintas escalas, afectando consecuentemente las oportunidades y potencialidades de desarrollo del país.

Dinámica Fractal y Auto Semejanza en la Expresión Territorial de la Educación.

Para comprender el planteamiento respecto a la importancia de considerar la expresión territorial en la educación y su potencial de resultados a diversas escalas y espacios subterritoriales de análisis, es posible valerse de la noción de fractal y su raigambre en tanto entidades con expresión natural, física, biológica y matemática.

Como tal, los fractales son objetos geométricos cuya estructura básica, fragmentada o irregular, se repite a diferentes escalas y por tanto surgen de la repetición de un proceso geométrico elemental, que da lugar a una estructura final compleja, cuyas fronteras resulta imposible de definir en completitud, dada su longitud de tendencia infinita (Mandelbrot, 1997). La comprensión de las formas fractales obliga a asumir conceptos que superan la geometría clásica, dada su composición compleja de elementos cada vez más pequeños, repetidos a escala y en lo cual el concepto de longitud no aparece nítidamente definido.

En efecto, resulta imposible medir una línea fractal, en tanto siempre surgirán objetos más pequeños que superan la sensibilidad del instrumental utilizado, toda vez que, a medida que se incremente la sofisticación y sensibilidad del instrumental de medición, se incrementará consecucionalmente la longitud de línea. Por lo tanto, la noción clásica de longitud ya no resulta aplicable y por ello la necesidad de concepciones nuevas, tales como la dimensión fractal.

Un objeto geométrico fractal presenta entonces como características básicas el ser por una parte demasiado irregular para ser descrito en términos geométricos tradicionales y por otra parte, ser auto similar, en cuanto a que su forma constituida de copias más pequeñas de la misma figura, similares al todo, aunque de diferente dimensión (Mandelbrot, 1993).

En su expresión natural, existen muchos fenómenos o entidades naturales que, dada su composición, estructura y fisonomía, se pueden representar con muy buena aproximación mediante fractales matemáticos con auto similitud estadística, tales como nubes, montañas, costas, árboles, ríos, diferenciándose de los fractales de expresión matemática sólo de tanto en cuanto éstos últimos son entidades infinitas mientras que los fractales naturales son aproximados o estadísticos y su auto similitud se extiende sólo a un rango de escalas.

Como se aprecia, los fractales constituyen una idea poderosa para la comprensión de los fenómenos complejos. En la práctica, la noción ha encontrado espacios para el desarrollo de múltiples aplicaciones relacionadas a ámbitos tan diversos como las comunicaciones, informática, robótica, biología, matemáticas, música, física, química, geología y economía, entre tantas otras áreas (Barnsley, 1988). Para efectos de este análisis, interesa incorporar la noción de formas fractales desde la perspectiva de la dinámica evolutiva de los sistemas complejos, la cual consta de ciclos que, partiendo de fenómenos establecidos relativamente simples, desembocan en la gestación de nuevos fenómenos más complejos, que a su vez forman parte de ciclos más complejos, los cuales forman parte del desarrollo de la dinámica

de otro gran ciclo. En efecto, las evoluciones dinámicas de todos estos ciclos presentan similitudes propias de los sistemas caóticos.

En su aplicación a la visión territorial de la educación y su potencial de resultados, lo que se aprecia es que una gran parte de los fenómenos asociados al desarrollo del territorio, que han de gestionarse y articularse virtuosamente en un proceso de planificación estratégica territorial, tienden a presentar tanto la característica de invarianza de escala como auto semejanza a patrones de comportamiento de escala territorial y subterritorial.

En este sentido, desde una primera perspectiva, los fenómenos que ocurren en un territorio compuesto por diversos espacios subterritoriales tienden a presentar características demasiado complejas como para ser gestionados estratégicamente mediante los métodos tradicionales de planificación y por otra parte, esos mismos espacios subterritoriales tienden a presentar características de auto similitud en cuanto a que su explicación y comprensión de los fenómenos de índole macroterritorial tienden a presentar su correlato en espacios microterritoriales de manera similar al espacio macro, y recursivamente a la vez, aunque a diferente escala territorial.

Por otra parte, la propia dinámica evolutiva presenta al desarrollo territorial compuesto por ciclos que, usualmente partiendo de hechos, eventos o situaciones establecidas, que pueden parecer relativamente simples en su génesis, tiende a desembocar en la gestación de fenómenos de índole más complejos, que a su vez forman parte de nuevos ciclos de mayor complejidad, los cuales forman parte de una dinámica de desarrollo en que entran los territorios.

La educación, con la centralización y concentración territorial de sus resultados en Chile, constituye un ámbito especialmente pertinente para comprender la idea de fondo que se desea expresar en este sentido. Por una parte, adolece, por ejemplo, de ser contenedora de espacios subterritoriales (comunas) con resultados donde los índices de calidad de la educación se muestran especialmente diferenciados a escala nacional. Ello a su vez, presenta su correlato en que constituyen las regiones espacios territoriales que a su vez, a escala país, tienden a presentar en su interior índices de calidad de la educación marcadamente diferenciados entre las comunas que las componen, revelándose inequidades territoriales que son claves al momento de entender y proyectar procesos de mejoramiento de la calidad de la educación.

En la práctica, respecto al fenómeno de la educación y la inequidad de resultados entre comunas, no resultaría posible explicar íntegramente estos resultados en función de lo que ocurre al interior de las regiones sino es a través de la expresión subterritorial de sus comunas, pero a su vez, resulta impracticable atender la problemática de alcanzar una educación territorialmente más equilibrada en sus resultados analizando sólo a nivel comunal. Se requieren por tanto, en este plano y desde la perspectiva de este ejemplo, de intervenciones sistémicas a escala nacional, territorial regional y subterritorial al interior de las regiones, que asuman el fenómeno de la fractalidad del desarrollo económico en el territorio, donde el centralismo cumpliría un rol preponderante en la concertación territorial de los mejores resultados.

Por otra parte, la dinámica evolutiva del fenómeno de la inequidad territorial de la educación y sus resultados, presenta ciclos que han buscado intervenir por vías diversas, las que no obstante han adolecido de unidireccionalidad y tratamiento inconexo con las dinámicas territoriales propias de cada región, donde el centralismo emerge como una problemática de raigambre bastante más compleja y que amerita intervenciones sistémicas, que superan la intervención unidireccional, sólo desde la perspectiva del Estado central. En efecto, se demanda emprender procesos de descentralización a todo ámbito, con impacto en la implantación territorial de la educación, lo que por cierto implica incorporar en la mirada de la educación fenómenos de desarrollo territorial de índole compleja, que forman parte de las propias dinámicas regionales y subterritoriales.

Dado lo expuesto, interesa por tanto abordar la problemática de comprender el desarrollo de la educación desde una perspectiva territorial con mayor componente sistémica, capaz de articular de manera más compleja los espacios territoriales y subterritoriales en torno a un proyecto país, para construir un desarrollo de la educación integralmente más equilibrado a escala regional.

En efecto, es preciso incorporar la mirada territorial para explicar las desigualdades e inequidades que se producen en la educación, incorporando variables geográficas y espaciales que orienten su ordenamiento y planificación, mostrando nuevas oportunidades, que con la visión estrictamente centralizada y de nivel macro no es posible visualizar. En este sentido, variables críticas serían la aglomeración de la población, las condiciones de acceso y la desarticulación y fragmentación imperante en el sistema.

Respecto a la aglomeración de población, es posible plantear que la constitución de una educación con enfoque territorial de orden más focal obedece a la necesidad de contar con la existencia de una variedad de instituciones y actores que participen de la educación y a partir de allí expandirse territorialmente. Al respecto, en territorios con baja densidad poblacional, que caracteriza más bien zonas rurales y aisladas en Chile, suele constatarse además precariedad de algunos servicios públicos y sociales, como educación, pero se constatan además vínculos interpersonales entre individuos, multifuncionalidad en algunos roles y pluriactividad de las principales instituciones comunales, emergiendo rasgos identitarios que constituyen un potencial para una articulación de menor escala, pero que limitan su acceso a redes más amplias, lo que por cierto constituye una insuficiencia de políticas públicas que marcan escasa presencia del Estado en estos territorios (Romero, 2020), dados los requerimientos de economías de escala.

Emerge aquí una oportunidad para una educación con enfoque territorial que podría potenciar el conocimiento de lo propio, constituyendo una estrategia con miras a enriquecer el capital social y generar relaciones de confianza que permitan proyectar iniciativas de desarrollo mediante el fortalecimiento del conocimiento, creatividad e innovación. Se requiere para ello no obstante, de lineamientos de políticas públicas que fortalezcan la educación como un factor importante para el desarrollo, conjugando una mirada de lo macro-social con la perspectiva de extender la educación más allá de los límites territoriales locales y de lo micro-social (Romero, 2020), como estrategia para promover la identidad territorial.

Respecto a las condiciones de acceso, se aprecia que aún hay sectores territoriales que adolecerían de relativa desconexión, lo que conspiraría frente a una estrategia de expansión de una educación, con mayor pertinencia territorial. En este plano, las condiciones de acceso permitirían conectar de manera más eficiente a los actores, propiciando una mayor movilidad dentro del sistema formativo, emergiendo variables relacionadas a la conectividad con que cuentan los espacios geográficos, que determinan en la práctica condiciones de aislamiento que limitan la posibilidad que parte de la población supere limitaciones relacionadas a los niveles y cobertura de la educación territorial (Rojas y Szlafsztein, 2020).

Por tanto, es relevante comprender la relación de las condiciones de aislamiento con las oportunidades de acceso a las redes socioeconómicas de un determinado territorio (Velíz, 1999) y a su vez lo que ello significa en la percepción de los actores, ya que su visión del territorio es funcional a las características del espacio geográfico del cual participan. En este contexto, se hace necesario generar orientaciones desde las políticas públicas para aumentar y fortalecer los vínculos de las instituciones educacionales con los territorios para proyectar las necesidades de sus actores relevantes (González y Schneider, 2020) y aportar a su vez, desde la educación, con los proyectos de desarrollo para los territorios.

Respecto a la desarticulación generalizada que caracteriza al sistema educativo por la fragmentación, con gran cantidad de instituciones de diverso tipo, implementar una estrategia articulada y coordinada se complejiza, frente a la multiplicidad de intereses, requerimientos y normas específicas a cada institución.

En este marco, cobra sentido fortalecer la presencia de la educación en los territorios menos favorecidos y con condiciones de aislamiento, con énfasis en incrementar y fortalecer paulatinamente la capacidad de los actores, no sólo proveyendo información sino que generando actividades complejas, que transformen a los actores en agentes constructores del proceso de mejoramiento educativo y sujetos activos en la construcción de las innovaciones (Barboza, 2014), abriendo opciones descentralizadas para el surgimiento de perspectivas experimentales de acción. No obstante, ello se ve dificultado cuando en las políticas públicas imperan visiones de control y evaluación de la educación sin abordar lo sistémico (Clavijo, Marques y Rodriguez, 2020) y más bien se tienden a centrar en visiones coyunturales y con enfoques más bien de corto plazo.

Por tanto, enfatizar la gestación de espacios de reflexión y comunicación en torno a las comunidades educativas del territorio resulta fundamental como herramienta estratégica de apoyo para el fortalecimiento del proceso de mejoramiento de la educación (Yévenes, 2017), propendiendo a incrementar la coordinación de acciones y por esa vía sostener impulsos constantes de mejoramiento educativo.

Bajo las consideraciones expuestas, se aprecia que el desarrollo de una educación con visión territorial presentaría un mayor potencial de desarrollo conforme la focalización territorial más acotada, toda vez que permitiría concentrar esfuerzos, que en un inicio pongan en evidencia las brechas y dificultades entre los distintos niveles educacionales y el entorno inmediato, que puedan actuar como limitantes para su desarrollo. Ello pone de manifiesto la

importancia, en términos de eficiencia y eficacia, de imprimir el enfoque territorial en las políticas públicas impulsoras de la educación pero a su vez, descentralizar la misma y fortalecer la inversión educativa descentralizada, tanto a nivel país como a su vez regional y al interior de las regiones, de manera de generar una educación territorialmente más armónica y equilibrada.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

El objetivo es analizar la centralización y concentración territorial y subterritorial de establecimientos educacionales científicos humanistas de alto desempeño que se da en Chile, como una expresión de la autosemejanza y la réplica a escala del centralismo nacional, que se da también al interior de las regiones, expresado en la relación entre las ciudades capitales regionales con el resto de las comunas que componen las regiones.

Para proceder a ello, valiéndose de la información generada por la Agencia de Calidad de la Educación, del Ministerio de Educación de Chile, que aporta datos georreferenciados de la ubicación territorial de establecimientos (Agencia de Calidad de la Educación, 2021), categorizándolos según su nivel de desempeño entre “Alto”, “Medio”, Medio – Bajo” e “Insuficiente”, según niveles de educación impartidos y el tipo de educación que se imparte, se analizará la distribución de establecimientos científico humanistas según desempeño por territorios, en conjunto con la distribución territorial de establecimientos científicos humanistas según desempeño y la distribución territorial de establecimientos científicos humanistas calificados de alto desempeño.

Con base a lo anterior, se busca analizar la manera en que la distribución regional de establecimientos y desempeño a escala nacional tiende a replicarse al interior de las regiones, generando un complejo fenómeno de centralismo, tanto nacional como regional, evidenciando que hay elementos de orden geográfico espacial que tienden a explicar la configuración de las disparidades territoriales que se dan en el sistema educativo chileno.

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

En lo que sigue, dado que interesa analizar la centralización y concentración territorial de establecimientos educacionales científicos humanistas de alto desempeño, como una expresión de la auto semejanza y la réplica a escala del centralismo que se da al interior de las regiones, en la relación entre las ciudades capitales regionales con el resto de las comunas de las regiones, así como en lo que ocurre a escala país y la distribución regional, se procede a exponer análisis sistémicos vinculando dos ámbitos focales.

En primer término, se analiza la distribución de establecimientos científico humanistas según desempeño por territorios, en conjunto con la distribución territorial de establecimientos científico humanistas según desempeño para luego, en una segunda instancia, situar el foco en la distribución territorial de establecimientos científicos humanistas calificados de alto desempeño.

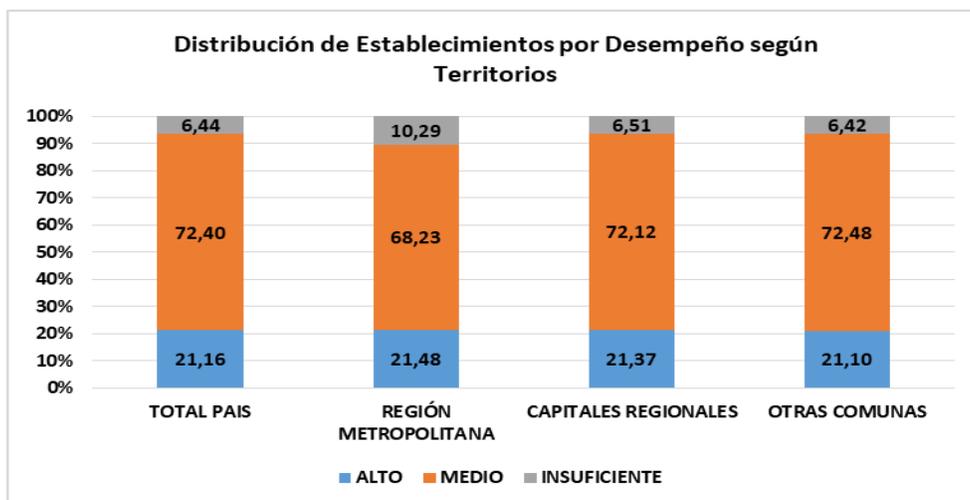
Lo anterior, con miras a observar la manera en que la distribución regional a escala nacional tiende a replicarse al interior de las regiones, generando un complejo fenómeno de centralismo en el cual no sólo se trata de realizar intervenciones descentralizadas a nivel nacional, sino que también se trata de abordar la problemática a escala subnacional, si lo que se busca es alcanzar una mejora territorialmente más equilibrada y armónica de resultados educacionales.

Para proceder a lo señalado, en la Figura N° 1 se expone la distribución de establecimientos científicos humanistas según desempeño que se evidencia al año 2019, en función de su ubicación a escala país, Región Metropolitana, ciudades capitales regionales y el resto de las comunas que componen las dieciséis regiones de Chile

Al respecto, lo primero que resalta es que se da una distribución al interior de los territorios que en general tienden a replicarse a distintas escalas, con muy ligeros matices estadísticos.

En este sentido, a distintas escalas territoriales suele evidenciarse una presencia del orden de un 21% de establecimientos científicos humanistas calificados como de “Alto desempeño”, del orden de un 72% de establecimientos científico humanistas calificados como de “Desempeño medio” y “Desempeño medio bajo”; y del orden de un 7% de establecimientos científico humanistas calificados de “Desempeño insuficiente”.

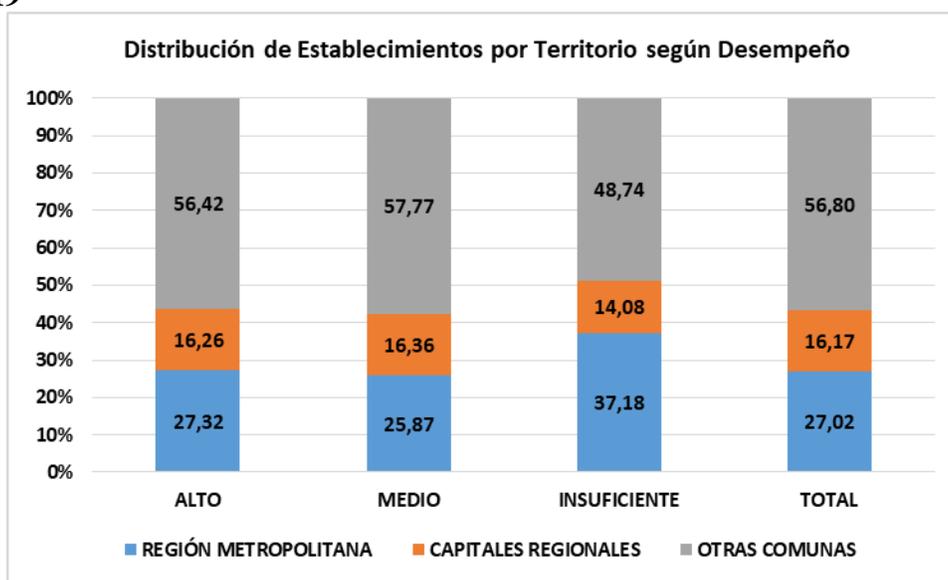
Gráfico N° 1
Distribución establecimientos científico humanistas según desempeño por territorios, año 2019



Fuente: Elaboración Propia en Base a Datos de la Agencia de la Calidad de la Educación.

Ahora bien, en la Figura N° 2 se expone la distribución territorial de establecimientos científicos humanistas según su desempeño al año 2019, de acuerdo a la distribución que se da al interior de cada territorio a escala país, Región Metropolitana, ciudades capitales regionales y el resto de las comunas que componen las dieciséis regiones de Chile.

Gráfico N° 2
Distribución territorial de establecimientos científico humanistas según desempeño, año 2019



Fuente: Elaboración Propia en Base a Datos de la Agencia de la Calidad de la Educación.

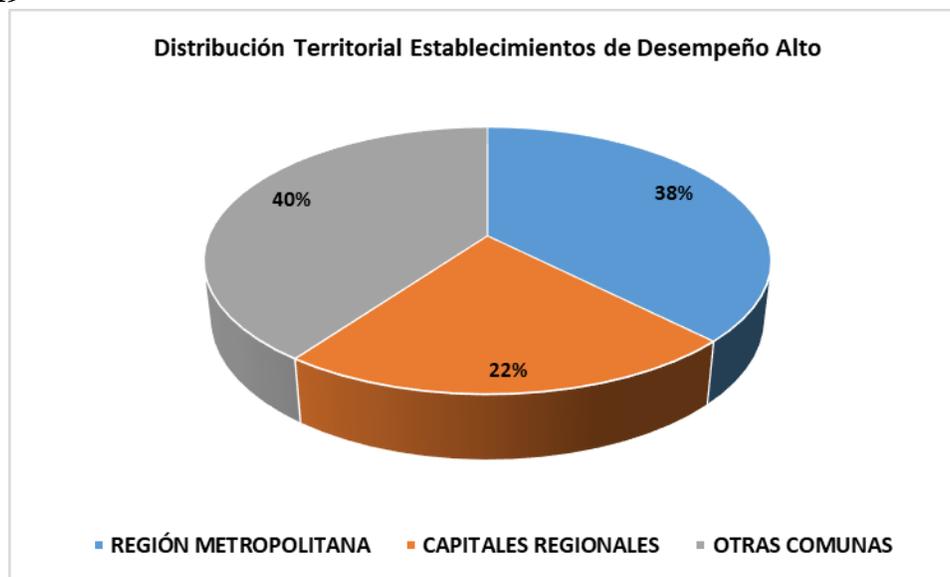
Al respecto, al observar distintas escalas territoriales, se aprecia una fisonomía similar de presencia de establecimientos de acuerdo a su desempeño, nuevamente tendiendo a replicarse los resultados nacionales a distintas escalas subterritoriales.

No obstante lo expuesto, se aprecia una concentración más elevada de establecimientos científicos humanistas clasificados como de “Desempeño Insuficiente” en la Región Metropolitana, respecto de lo que ocurre en el resto de los territorios del país. Por cierto, ello puede tener relación con la mayor cantidad de establecimientos científicos humanistas que se tiende a concentrar en la Región Metropolitana respecto del país, que como se verá más adelante, llega al 21%, lo que esencialmente tendría relación con la aglomeración de población que representa dicha región en el contexto país.

Con respecto a lo anterior, en la Figura N° 3 es interesante constatar que, a pesar de que la Región Metropolitana sólo explica una concentración de un 21% de establecimientos científicos humanistas respecto del país, tiende a concentrar un 27% de todos los establecimientos científico humanistas calificados de “Alto Desempeño”, mientras que en el resto de las regiones, a pesar de explicar la presencia de un 79% de establecimientos científico humanistas respecto del país, se concentra un 73% del total de establecimientos científico humanistas clasificados como de “Alto Desempeño” a nivel país.

Gráfico N° 3

Distribución territorial de establecimientos científico humanistas de alto desempeño, año 2019



Fuente: Elaboración Propia en Base a Datos de la Agencia de la Calidad de la Educación.

Con todo, interesa ahora situar el foco en la distribución territorial de establecimientos científico humanistas calificados de “Alto Desempeño”, para lo cual se analiza la presencia territorial de establecimientos científico humanistas de esta catalogación al año 2019 a escalas territoriales de la Región Metropolitana respecto del total país y luego las capitales

regionales respecto del total de las regiones y sus comunas, en la búsqueda de ciertos patrones de concentración nacional y su réplica a escala subterritorial al interior de las regiones, que ayuden a explicar la necesidad de descentralizar y generar medidas que tiendan a armonizar y equilibrar territorialmente los resultados educativos en Chile.

Al respecto, en el Cuadro N° 1 se observa que la Región Metropolitana concentra el 37,59% del total de establecimientos educacionales científicos humanistas de “Alto Desempeño” del total que se distribuye en las otras 15 regiones que componen el país y en la misma línea, ello a su vez se encuentra estrechamente relacionado al 37,03% de establecimientos científicos humanistas que se ubican en la Región Metropolitana, respecto del resto del país.

Cuadro N° 1

Relación de distribución territorial de establecimientos científico humanistas de alto desempeño, año 2019

Relación de escala territorial	Distribución de establecimientos científico humanistas	Distribución de establecimientos científicos humanistas de “Alto desempeño”
Región Metropolitana respecto del Total País	37,03%	37,59%
Capitales Regionales respecto del Total País	22,16%	22,38%
Otras Comunas respecto del Total del País	77,84%	77,62%

Fuente: Elaboración Propia en Base a Datos de la Agencia de la Calidad de la Educación.

A su vez, nótese que las 16 comunas que cumplen el rol de ser capitales regionales del país concentran el 22,38% de establecimientos científicos humanistas de “Alto Desempeño” del total de establecimientos de la misma categoría que se distribuyen en las otras 340 comunas que componen el país, lo que además guarda estrecha relación con el 22,16% de establecimientos científicos humanistas que se ubican en las comunas que cumplen el rol de capitales regionales, respecto de las 340 comunas restantes que componen el país.

En lo observado, se observa por tanto que hay elementos de orden geográfico espacial que tienden a explicar la configuración de las disparidades territoriales que se dan en el sistema educativo chileno, lo que a su vez señala desafíos de intervención con mirada territorial para un mejoramiento más armónico y equilibrado de los resultados educacionales, donde emergen variables geográficas y espaciales que pueden orientar las estrategias, evidenciando oportunidades que, bajo una visión sin enfoque territorial no es posible visualizar. Al abordaje de estos elementos y factores se dedica el punto que sigue.

A MODO DE REFLEXIONES CONCLUSIVAS

En lo observado se aprecian que emergen factores geográficos y espaciales que tienden a orientar la configuración de las desigualdades en los resultados educacionales y que usualmente no se plantean con la misma relevancia respecto de aquellas que se plantean sobre la globalidad del sistema educativo chileno, relacionados a la óptica socioeconómica que surge cuando se explican los resultados desde la óptica macro y de conjunto.

Aparece aquí un efecto del marcado centralismo que tiende a caracterizar el diseño de políticas públicas en Chile y que presenta en el caso educativo su correlato en una serie de variables críticas, que en general pueden señalarse bajo tres ámbitos.

En primer término, en los resultados puede inferirse la tendencia a desarrollar inversiones públicas focalizadas en aquellos espacios donde impera la aglomeración de población. Al respecto, la distribución territorial de establecimientos científicos humanistas tiende a seguir una tendencia centralizada a escala país, que lleva a concentrar la presencia de establecimientos en la Región Metropolitana, en una lógica que sigue la evidente concentración de población que se da en dicha región respecto del país en su conjunto.

No obstante, respecto a dicha evidencia, emerge un dato adicional que tiende a confirmar esta tendencia y es el correlato que ello presenta al interior de las regiones, en una suerte de fractal, que replica a una escala territorial menor lo que ocurre a nivel nacional. En efecto, al interior de las regiones, los establecimientos científicos humanistas se tienden a concentrar en aquellas comunas que cumplen el rol de capitales regionales.

Una respuesta posible respecto a las razones que estarían en el trasfondo de lo expuesto, es la preponderancia que las políticas públicas han fijado en alcanzar elevados niveles de cobertura educacional, obviando en ello el efecto que puede tener este tipo de diseño de políticas en la continuidad y profundización de la concentración territorial, donde la población a su vez sigue a la disponibilidad de servicios públicos en las zonas centro, dejando de propiciar una distribución territorialmente más armónica de los servicios, distribuyendo más equilibradamente los servicios en el territorio.

En segundo término, por cierto que lo anterior afecta y determina las condiciones de acceso a los servicios educacionales para la población, quedando sectores territoriales que adolecerían todavía de relativa desconexión y falta de servicio, lo que conspira frente a una estrategia de expansión, con mayor pertinencia territorial y que superen la mirada de concentrar servicios en zonas centro, en la búsqueda de una cobertura más eficiente.

En este sentido, todo indica que parece hacerse abstracción que el generar condiciones de acceso más equilibradas y armónicamente distribuidas en el territorio permitirían a su vez conectar de manera más eficiente territorios y actores diversos, abriendo oportunidades para un mejoramiento de la educación en virtud de fortalecer sinergias en función de la articulación virtuosa de una diversidad de identidades territoriales, que fortalecerían la

educación en términos de calidad y que promoverían el desarrollo país en función del fortalecimiento de sus territorios.

En tercer término, emerge una hipótesis de desarticulación educativa que tiende a imperar, más allá de la concentración y aglomeración de establecimientos en espacios territoriales acotados, pues a pesar de que en espacios focalizados se tiende a concentrar una mayor cantidad de establecimientos, todo indica que el sistema educativo se caracteriza por la fragmentación, con multiplicidad de instituciones que tienden a replicar configuraciones y fisonomías a distintas escalas.

En efecto, no parece que la mayor concentración relativa de establecimientos en un determinado territorio genere diferencias significativas en términos de presencia relativa de establecimientos del alto desempeño. Más bien se da una réplica de resultados a distintas escalas territoriales, donde la mayor concentración no lleva necesariamente a una mayor concentración relativa de establecimientos de alto desempeño al interior de los espacios subterritoriales, que supongan por tanto mejores resultados de calidad de la educación. Nuevamente, impera la mirada de fortalecer la eficiencia vía cobertura, más que el fortalecimiento de la calidad mediante una distribución más equilibrada y focal en el territorio.

En la práctica, se evidencia en educación una réplica del fenómeno del centralismo que caracteriza a Chile, que exige una mirada compleja, para desenvolver procesos descentralizadores que superen la óptica enfocada fundamentalmente en lo administrativo, impulsado básicamente desde el centro. En efecto, se aprecia que en educación el fenómeno supera con creces una mirada desde el centro hacia las regiones, pues se aprecia que también el centralismo tiende a imponerse al interior de los propios espacios regionales, concentrando servicios en las ciudades capitales regionales.

Descentralizar la educación sería por tanto más un imperativo de gestión que cruza transversalmente el diseño y ejecución de políticas e intervenciones públicas, superando la mirada de la relación del peso de la zona Metropolitana respecto el resto de las regiones, que en todo caso constituiría una perspectiva limitada de una problemática compleja, que se expresa como un holograma, donde no solamente la parte está en el todo sino que el todo está en la parte (Morin, 2005), replicando a escalas micro territoriales el centralismo que también se evidencia a niveles macro país.

Todo indica entonces que, para propender a la superación de las desigualdades en educación se requiere, junto con abordar la mirada socioeconómica, instalar en un espacio privilegiado de atención la óptica territorial, con un esfuerzo complejo y sistémico tendiente a descentralizar territorialmente la gestión de las políticas educativas.

En este contexto, establecer unidades territoriales descentralizadas cuyo propósito es actuar como espacios de reflexión, análisis, decisión y ejecución en torno a los objetivos educacionales establecidos desde la perspectiva de actores territoriales que le componen resulta estratégico. Al respecto, es preciso dotar a las políticas de una superior flexibilidad

capacidad de adaptación para aprehender niveles de desarrollo educativo territorial heterogéneos, con dinámicas diferenciadas y muchas veces con rezago en cuanto a sus resultados. En este marco, los Servicios Locales de Educación Pública, de creación reciente en Chile, pueden jugar un rol singular, en tanto constituyen la institucionalidad encargada de velar por una educación integral, de calidad y con pertinencia local (Ministerio de Educación, 2021).

Para ello, un factor crítico de gestión dice relación con la necesidad de imprimir y sostener una mirada compleja en la relación que se construye entre la unidad territorial y las instituciones educativas involucradas, lo que es relevante al momento de alcanzar un enfoque global – regional, que permita tanto monitorear y gestionar avances y dificultades específicas a cada territorio y articularse a los objetivos nacionales de la educación sin perder el sentido de identidad territorial. Es decir, en estos espacios resulta clave abordar la problemática del binomio autonomía – dependencia, que tiende a darse en la descentralización en general y particularmente bajo miradas de orden más sectorial que territorial, como se produce en educación.

Con todo, lo clave desde esta perspectiva es incrementar la capacidad de lectura e internalización de la diversidad territorial en las políticas educativas y construir un desarrollo territorialmente más armónico y equilibrado en educación, para lo cual resulta fundamental el incrementar el esfuerzo de descentralización del Estado en general y particularmente en el ámbito de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de Calidad de la Educación. (31 de Julio de 2021). *Agencia de Calidad de la Educación*. Obtenido de Localizador de Establecimientos: <https://localizar.agenciaeducacion.cl/>
- Barboza, R. (2014). Instituciones, Medios y Socialización: Aportes para una Discusión. *La Trama de la Comunicación*, Vol. 18, 173 - 186. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-56282014000200002&lng=es&tlng=es.
- Barnsley, M. (1988). *Fractals Everywhere*. California : Academic Press Professional, Inc.
- Clavijo, E., Marques, A. y Rodriguez, C. (2020). Desafíos hacia una Evaluación Sistémica de la Educación Terciaria en Uruguay. *Cuadernos de Investigación Educativa*, Vol. 11, N° 2 , 15 - 34. <https://dx.doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2991>
- González, G. y Schneider, C. (2020). Más Allá de la Torre de Marfil: Vinculaciones de la Universidad y sus Territorios. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* Vol. 11 N° 31, 24 - 47. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2020.31.704>

- Mandelbrot, B. (1993). *Los Objetos Fractales. Forma, Azar y Dimensión*. España: Tusquets Editores S.A.
- Mandelbrot, B. (1997). *La Geometría Fractal de la Naturaleza*. España: Tusquets Editores S.A.
- Ministerio de Educación. (31 de Julio de 2021). *Educación Pública*. Obtenido de <https://educacionpublica.cl/>
- Morin, E. (2005). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Rojas, F. y Szlafsztein, C. (2020). Identificación del Grado de Aislamiento en Territorios Insulares: Caso de Estudio en la Provincia de Chiloé (Chile). *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía Vol. 29 N° 2*, 427 - 439. <https://doi.org/10.15446/rcdg.v29n2.79755>
- Romero, N. (2020). Hacia una Metodología Comprensiva de “lo Rural”. Lecturas Situadas desde el Campo de la Educación. *Revista Andes Vol. 31, N° 1*, 1 - 26. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-80902020000100004&lng=es&tlng=es.
- Velíz, P. (1999). *Mundialización, Ciudades y Territorios*. Barcelona, España.: Editorial Ariel Geografía.
- Yévenes, A. (2017). El Proceso de Comunicación en Proyectos Innovadores en Educación. *Horizontes Empresariales 16, N° 2*, 49-66. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/HHEE/article/view/3108>