

¿PUEDE LA ESCUELA CORREGIR INEQUIDADES SOCIALES? APORTES PARA UNA COMPRESIÓN AMPLIA DEL FENÓMENO DE LA DESIGUALDAD

CAN THE SCHOOL CORRECT SOCIAL INEQUITIES? CONTRIBUTIONS FOR A BROAD UNDERSTANDING OF THE INEQUALITY PHENOMENON

1

Rodrigo Meza Aliaga
Magister en Educación
Municipalidad de Recoleta, Santiago, Chile
rmeza@recoleta.cl

Resumen: La desigualdad del sistema social tiene profundas repercusiones en todos los ámbitos de la vida, generando inequidades socioeconómicas, culturales, educacionales, etc. Una de las áreas más afectadas es la educación, plano que a su vez retroactúa sobre el sistema social en su conjunto produciendo más desigualdad. La explicación de tal hecho radica en una serie de mecanismos que esta investigación intenta develar. Las diferencias de Capital Cultural, el uso de los Códigos Lingüísticos, la imposición y selección de contenidos en formato de Violencia Simbólica, más la hegemonía en el plano educacional de la noción de meritocracia, configuran el panorama ideal para generar desde la educación, desigualdades ligadas en última instancia a la pertenencia de clase, diferencias que terminan a su vez afectando al conjunto de la sociedad. A partir de la mirada de distintos autores, esta investigación pretende aportar a un conocimiento más acabado de la problemática, y realizar una propuesta de educación compensatoria.

Palabras clave: Capital cultural, código lingüístico, violencia simbólica, meritocracia, inequidad.

Resumo: A desigualdade do sistema social tem profundas repercussões em todas as áreas da vida, gerando desigualdades socioeconômicas, culturais, educacionais, etc. Uma das áreas mais afetadas é a educação, um plano que, por sua vez, retroalimenta o sistema social como um todo, produzindo mais desigualdade. A explicação para esse fato está em uma série de mecanismos que esta pesquisa tenta revelar. As diferenças do Capital Cultural, o uso dos Códigos Linguísticos, a imposição e seleção de conteúdos no formato da Violência Simbólica, mais a hegemonia no plano educacional da noção de meritocracia, configuram o panorama ideal para gerar desde a educação, desigualdades ligadas em última análise, à pertença de classe, diferenças que, por sua vez, acabam por afetar a sociedade como um todo. Na

perspectiva de diferentes autores, esta pesquisa visa contribuir para uma compreensão mais completa do problema e fazer uma proposta de educação compensatória.

Palavras-chave: Capital cultural, código linguístico, violência simbólica, meritocracia, iniquidade.

Abstract: The inequality of the social system has profound repercussions in all areas of life, generating socioeconomic, cultural, educational inequities, etc. One of the most affected areas is education, a plan that in turn feeds back on the social system as a whole, producing more inequality. The explanation for this fact lies in a series of mechanisms that this research attempts to reveal. The differences of Cultural Capital, the use of the Linguistic Codes, the imposition and selection of contents in the format of Symbolic Violence, plus the hegemony in the educational plane of the notion of meritocracy, configure the ideal panorama to generate from education, inequalities linked ultimately to class membership, differences that in turn end up affecting society as a whole. From the perspective of different authors, this research aims to contribute to a more complete understanding of the problem, and to make a proposal for compensatory education.

Keywords: Cultural capital, linguistic code, symbolic violence, meritocracy, inequity.

2

INTRODUCCIÓN

Hablar de inequidad hoy en el mundo se ha vuelto una especie de lugar común, tratar este tópico en Latinoamérica se ha transformado en una costumbre, plantear este tema en nuestro país es hoy un deber ético, pues de él se desprenden una serie de implicancias económicas, sociales, políticas y educacionales, etc. No obstante, la preocupación por temas distributivos no ha sido, lamentablemente, la principal preocupación de la economía en las últimas décadas, ni en Chile, ni en América Latina, ni en el mundo. En realidad, el debate en las ciencias económicas se ha centrado preferentemente en temas relativos a la eficiencia, el crecimiento o el desarrollo, todos tópicos que consideran como dada la distribución del ingreso.

Para nadie es sorpresa el hecho de que, desde fines de los 70' la brecha entre ricos y pobres en nuestro país se ha ensanchado cada vez más. Tampoco es un enigma que la principal causa de este fenómeno son las políticas económicas neoliberales adoptadas imparcial e inconsultamente durante la dictadura cívico-militar que se desarrolló en Chile entre 1973 y 1990 (Klein, 2010), políticas que posteriormente fueron administradas y profundizadas por los gobiernos que siguieron. Consecuencia de tal dinámica ha sido la hiper concentración del ingreso en pequeños segmentos de la sociedad conocidos como los "súper ricos", grupo de privilegiados que concentran elevadísimos porcentajes de riqueza e ingresos, provocando brechas sociales gigantescas que más adelante en este trabajo se develarán y analizarán con cifras provenientes de sendos estudios.

Toda la inequidad social a la que se alude en los párrafos anteriores configura evidentemente una sociedad desigual, marcada por la precarización de ciertos grupos de la población en beneficio de un muy reducido conjunto de ciudadanos de este país.

A partir de la constatación de tales diferencias en la sociedad, cabe la duda sobre el rol de la educación en tanto que herramienta de movilidad social. ¿Es realmente la educación formal un instrumento efectivo al momento de corregir o al menos aportar en la corrección de tales inequidades? La idea de igualdad de oportunidades en la escuela ¿tiene un asidero real al momento de contribuir al emparejamiento de la situación de inequidad evidenciada en la sociedad chilena? Cuando se habla de igualdad de oportunidades ¿no se está más bien haciendo uso de un recurso cuyo objetivo no es otro que disimular, con la finalidad de legitimar y justificar las diferencias derivadas de las trayectorias educativas? ¿Puede realmente la educación emparejar una cancha cuyo desnivel viene dado desde el nacimiento a partir de la posición social de los estudiantes? Las diferencias de capital cultural, código lingüístico y otras, ¿pueden ser corregidas desde la escuela con miras a disminuir las inequidades sociales?

Estos y otros tópicos vinculados al plano socioeducativo son analizados en este estudio, con la finalidad de aportar datos e ideas para una comprensión más amplia, holística y certera de esta problemática, misma que afecta y compromete profundamente los destinos del país, sobre todo en el actual momento de transición y transformación por el cual Chile atraviesa. La comprensión cabal de este fenómeno permitirá la transformación y corrección de esta situación, la adopción de nuevos paradigmas, metodologías, modelos, etc. que incidan en la reversión de una realidad que se ha impuesto cual estructura de hierro, reificada e inmodificable hasta hoy.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

El País y la Desigualdad Económica y Social

Tanto en Chile como en el resto de Latinoamérica, se vienen desarrollando estudios sobre la desigualdad socioeconómica desde hace ya varias décadas (piénsese por ejemplo en toda la producción teórica de la CEPAL desde los años 50 en adelante, los aportes de la Teoría de la dependencia entre las décadas del 60' y 70', o en nuestro país lo aportado por la Fundación Sol, creada en el año 2008). No obstante, gran parte de esta producción no acertaría a las reales cifras de repartición y distribución del ingreso. Esto principalmente pues muchas de estas investigaciones se basan en encuestas de ingreso como la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), las cuales, por un tema metodológico, no incluyen ni cruzan datos, por ejemplo, con las declaraciones de impuestos de los contribuyentes (López et al., 2013).

El 2013, se desarrolla en Chile por primera vez una investigación que incluyó en su análisis la cuantificación de la participación de los súper ricos en el ingreso total del país (1% más rico, 0,1% más rico, 0,01% más rico) a partir de **cifras aportadas por el Servicio de Impuestos Internos (SII)**, datos que igualmente contienen sesgos (por evasión y elusión, por ejemplo), pero que no obstante son más confiables y precisos que la información aportada por encuestas tales como

CASEN. Dicho estudio lo realizan los docentes de la facultad de economía de la Universidad de Chile Ramón López, Eugenio Figueroa y Pablo Gutiérrez. Este tipo de corrección permite realizar comparaciones con otros países, para de esta manera tener un estimado del nivel de equidad/inequidad de nuestro país respecto de otras naciones.

Para ejemplificar el tema de la diferencia de ingreso con y sin el factor de corrección antes mencionado (López et al., 2013), se mostrarán algunas estimaciones del ingreso determinadas con la metodología CASEN (sin corrección) y según datos del SII (con corrección). De esta manera, se puede señalar que el año 2010 la participación en el ingreso total del país del 1% más rico según CASEN fue de 15,15 mientras que con la corrección (SII) esta fue de 21,1%. La participación del 0,1% más rico fue de 3,5 y 6,4% respectivamente. Por último, para ese mismo año, la participación del 0,01% más rico del país fue de 0,85 según CASEN y 1,93% con datos del SII (López et al., 2013). No obstante, cabe señalar que estas cifras pueden abultarse aún más, pues no incluyen ni las utilidades retenidas ni las ganancias de capital.

A continuación, se presenta una tabla que permite hacer la comparación de la participación en el ingreso total de 18 países, de los estratos más ricos de cada uno.

Tabla 1

Participación de los Segmentos Más Ricos en el Ingreso Total de 18 Países

PAIS	1% MÁS RICO	0,1% MÁS RICO	0,01% MÁS RICO
Chile	21,1	6,4	1,9
Estados Unidos	17,7	7,7	3,31
Sudáfrica	17,4	5,4	-
Reino Unido	14,7	5,6	-
Singapur	14,6	4,4	-
Canadá	13,2	5	1,73
Irlanda	11,3	-	-
Italia	9,7	2,9	0,92
Japón	9,6	2,6	0,72
Australia	9,5	3,4	-
Francia	8,8	2,9	0,79
España	8,7	2,7	0,93
Nueva Zelanda	8,6	-	-
Noruega	8,2	2,8	-
Finlandia	8,2	-	-
Suecia	6,8	2,2	0,83
Mauricio	6,6	2,2	-
Dinamarca	6	1,7	0,55
Promedio	11,5	4,6	1,3

Fuente: La Parte del León: Nuevas Estimaciones de la Participación de los Súper Ricos en el Ingreso de Chile.

Cabe hacer la salvedad que no se incluye en el cálculo las utilidades retenidas o ganancias de capital. Si se fija la atención en el 1% más rico, se puede ver que Chile es el país en el cual este segmento tiene una mayor participación en los ingresos totales con el 21,1%, contra el 11,5% en promedio de la muestra. Por otro lado, el 0,1 y el 0,01% sólo son superados en términos de concentración del ingreso por Estados Unidos.

Estimaciones de Participación en el Ingreso del País Incorporando Utilidades Retenidas

Hasta el momento los datos presentados no incluyen el cálculo de las utilidades retenidas o ganancias de capital. La segunda parte del trabajo *La Parte del León* (de los docentes antes mencionados), incluye una metodología que permite “corregir la distribución del ingreso por las utilidades de las empresas no distribuidas que constituyen parte del ingreso efectivo de los contribuyentes chilenos” (López et al., 2013, p. 18). Bajo esta nueva mirada, “nuestras estimaciones de la participación en el ingreso tributable del país más las utilidades no distribuidas indican que, en el año 2010, casi un tercio (31,1%) del ingreso de Chile llegó al 1% más acaudalado de la población, mientras que sólo el (68,9%) restante se distribuyó entre el 99% de los demás chilenos” (López et al., 2013, p. 18).

Tabla 2

Participación del 1%, 0,1% y 0,01% Más Rico de Chile en el Ingreso Total del País Incluyendo Utilidades Retenidas y Coeficiente de GINI¹ 2005-2010.

	AÑO						
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Promedio
PARTICIPACIÓN EN EL INGRESO TOTAL DEL PAÍS INCLUYENDO UTILIDADES NO DISTRIBUIDAS							
DEL 1% MÁS RICO DEL PAÍS	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Según interpolación de Pareto, incluyendo utilidades retenidas y corrigiendo por evasión	31,8	31,8	32,3	35,0	35,0	31,1	32,8
DEL 0,1% MÁS RICO DEL PAÍS	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Según interpolación de Pareto, incluyendo utilidades retenidas y corrigiendo por evasión	17,5	17,8	18,5	21,8	20,6	17,2	19,9
DEL 0,01% MÁS RICO DEL PAÍS	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Según interpolación de Pareto, incluyendo utilidades retenidas y corrigiendo por evasión	9,7	10,0	10,6	13,6	12,1	9,5	11,5
COEFICIENTE DE DESIGUALDAD DE GINI INCLUYENDO UTILIDADES NO DISTRIBUIDAS							
Según datos Encuesta CASEN	0,57	0,55	0,55	0,55	0,55	0,55	0,55
Según datos del SII (metodología de Alvarado, 2011) ^a	0,63	0,63	0,63	0,64	0,64	0,62	0,63

Fuente: La Parte del León: Nuevas Estimaciones de la Participación de los Súper Ricos en el Ingreso de Chile.

¹ Este coeficiente entrega una medida de la desigualdad de los ingresos de un país. Es un número entre 0 y 1 donde cero es la total igualdad, mientras que 1 la total desigualdad.

En síntesis, para CASEN el 1% más rico se lleva el 15,1% del ingreso, usando datos del SII esta cifra sube a 21,1%. Mientras que, al incorporar las utilidades no distribuidas, este porcentaje alcanza un promedio de 32,8% en el período 2005-2010 (López et al., 2013).

En lo que respecta al coeficiente de GINI, al medir este con la metodología CASEN el valor, que ya era muy alto (recordar que mientras más se tienda a cero, menor desigualdad), al incorporar datos del SII, crece aún más, aumentado de esta forma la desigualdad, llegando a un promedio en el período 2005-2010 de 0,63, valor extremadamente alto.

Estimación se Ingresos y Salarios en el País

6

A modo de complemento de las ideas expresadas en la sección anterior, para mostrar otra dimensión de la inequidad en Chile más allá de la concentración del ingreso, a continuación, se exponen algunos aspectos vinculados a la distribución de los salarios en nuestro país. La siguiente tabla presenta la distribución de los ingresos por tramo de sueldo, la cantidad de personas que se encuentra en cada tramo, el porcentaje que representan de la población y la acumulación de las frecuencias expresadas en porcentaje.

Tabla 3

Distribución General de los Ingresos de la Ocupación Principal

Tramo de ingresos	Nº	% Total	% Acumulado
Menor o igual a \$ 250.000	1.950.209	22,40%	22,40%
\$ 250.000 - \$ 401.000	2.399.321	27,60%	50%
\$ 401.001 - \$ 550.000	1.436.766	16,50%	66,60%
\$ 550.001 - \$ 800.000	1.215.526	14%	80,6
800.001 - \$ 1.000.000	486.666	5,60%	86,20%
\$ 1.000.001 - \$ 1.500.000	588.606	6,80%	92,90%
\$ 1.500.001 o más	613.394	7,10%	100%
Total	8.690.487	100%	

Fuente: Los Verdaderos Sueldos de Chile: Panorama actual del Valor de la Fuerza de Trabajo Usando la Encuesta Suplementaria de Ingresos ESI (2019).

A partir de los datos exhibidos en la tabla anterior, se puede apreciar que la mitad de las y los trabajadores del país gana menos de \$ 401.000 mensuales, mientras que quienes ganan más de un millón de pesos en el país representan sólo un 13,8% (Durán y Kremerman, 2020).

A toda la inequidad evidenciada en el análisis anterior sobre la concentración del ingreso, que nos plantea, por ejemplo, realidades tales como que 170.000 personas concentran más del 17% del ingreso del país (López et al., 2013), hay que sumar la disparidad existente en lo que a salarios se refiere, tema respecto al cual se puede concluir que prácticamente “2 de cada 3 hombres y 3 de cada 4 mujeres perciben ingresos líquidos menores a \$ 550.000.” (Durán y Kremerman, 2020, p. 6).

Educación y Segregación Escolar en Contexto de Desigualdad Social

En los apartados anteriores se ha pretendido mostrar, a grandes rasgos, la brecha social existente en el país, brecha que separa, diferencia, segrega, encasilla y estigmatiza a gran parte de las y los ciudadanos de esta nación. La contundencia de la evidencia nos dice, por ejemplo, que 1700 personas en el país (0,01% más rico) se quedan con el 10% del ingreso. Señala también que la mitad de las y los trabajadores de Chile percibe menos de \$ 401.000 mensuales, cifra cuya realidad se hace más dramática si se piensa que el sueldo mínimo en el país es de \$ 337.000. La realidad incluso señala que el 70% de los hogares del país gasta más de lo que produce, advirtiendo de esta forma que estas personas viven en un endeudamiento constante (Durán y Kremerman, 2020).

Todos los elementos antes, descritos impactan directamente al plano educacional, configurando una segregación escolar que marca a fuego la realidad nacional, entendiendo que dicha segregación responde a una problemática multifactorial, En la que confluyen elementos relativos a la segregación residencial, la segregación socioeconómica, la preferencia de los padres y apoderados por un tipo de proyecto educativo, las políticas de financiamiento escolar del Estado, la difusión y publicación en forma de ranking por parte de las autoridades, de los resultados de los establecimientos, etc. (Valenzuela et al., 2010).

Así las cosas, cabe la pregunta por la posibilidad de corrección de estas inequidades... ¿es esto posible? La consulta nos sugiere varias direcciones, pues la respuesta también compete a una diversidad de ámbitos, áreas y organizaciones sociales. No obstante, no es pretensión de este estudio abarcar todas las respuestas a las que la pregunta da cabida, sino plantear la situación de la educación formal frente a la misma.

Igualdad de Oportunidades v/s Desigualdades Planteadas desde el Nacimiento: El Capital Cultural y sus Implicancias

La desigualdad en la sociedad inicia en la cuna en que se nace. Aun cuando la meritocracia y el esfuerzo pretenden corregir esta realidad, hay en aquel hecho azaroso una certeza contundente que implica que no da lo mismo el lugar en el que se viene al mundo. En ese momento queda establecida gran parte de la trayectoria vital de las personas.

Inicia a partir de ese hecho el cuestionamiento sobre la igualdad y la meritocracia en la escuela, esto pues “la igualdad meritocrática de oportunidades sigue siendo la figura principal de la justicia escolar. Designa el modelo de justicia que permite que todos participen en una misma competencia, sin que las desigualdades de fortuna y de nacimiento determinen directamente sus posibilidades de éxito y de acceso a calificaciones escolares relativamente poco frecuentes” (Dubet, 2005, p. 19). Se desprende de la cita que la simple igualdad meritocrática debiese actuar como elemento corrector, no obstante, se sabe que esto no es así y que, muy por el contrario, una competencia que se muestra como justa al situar a los estudiantes en la misma línea de partida, sólo tiene el nombre de justicia. “La escuela pues, en este sentido de socialización,

transmite y consolida, de forma explícita a veces, y latente las más, una ideología cuyos valores son el individualismo, la competitividad y la insolidaridad, la igualdad formal de oportunidades y la desigualdad “natural” de resultados en función de capacidades y esfuerzos individuales. Se asume la idea de que la escuela es igual para todos, y de que por lo tanto cada uno llega a donde le permiten sus capacidades y su trabajo personal” (Gimeno y Pérez, 1995, p. 20).

Para entender bien esto, se deben revisar algunos conceptos y argumentos derivados de la sociología de la reproducción tales como los de Capital Cultural o de Código Lingüístico. El primero de ellos lo desarrolla el sociólogo francés Pierre Bourdieu, quien plantea que en la sociedad existen grupos con evidentes ventajas sobre otros, con mayores recursos, con mayor *capital cultural*, jerárquicamente superiores en el escalafón social.

El capital cultural para Bourdieu sería el conjunto de elementos, aspectos, propensiones, disposiciones, conocimientos, etc. que nos son traspasados por la familia desde la socialización primaria en adelante y reafirmados por otros submundos institucionales en los cuales las personas se insertan (principalmente escuela). Así, la socialización de clase traducida en *capital cultural* (Bourdieu, 2006) generaría ciertos aspectos objetivos que marcan el devenir social de las personas.

George Ritzer, interpretando al sociólogo francés señala, “Bourdieu considera la cultura como una suerte de economía o mercado. En este mercado las personas utilizan capital cultural más que económico. Este capital es, en su mayor parte, el resultado de la clase social de origen de las personas y de su experiencia educativa. En el mercado, las personas acumulan una determinada cantidad de capital y lo invierten para mejorar su posición o, en caso contrario, la pierden debido al deterioro de su posición dentro de la economía” (Ritzer, 1996, p. 505).

Bourdieu estudia la educación formal en tanto que eje de la reproducción cultural, de la sociedad y la economía, todo esto a través de una estructura de clase social. La educación reproduce tanto a la cultura como a la sociedad, pero también sus inequidades y prerrogativas (estas últimas sólo para un grupo de privilegiados). Para este autor la cultura escolar es arbitraria tanto en su contenido como en su imposición. El análisis de Bourdieu no es un análisis aséptico, limpio y puro, más bien es un análisis sumamente crítico en términos de develar que la reproducción que se lleva a cabo en la educación formal, es en sí una herramienta de dominación de una clase sobre otra. Sintéticamente señala que la educación es una especie de carrera corrida para un grupo (la clase dominante), y por correr para otros (clases subordinadas), con resultados bastante predecibles en uno y otro grupo. Para este autor el concepto de clase alude al “conjunto de individuos que tienen en común una posición idéntica y estar comprometidos en la misma trayectoria” (Bourdieu, 2006, p. 111). Sería la clase dominante así definida, quien usufructúa mayormente de este capital, “el capital cultural, es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico” (Bourdieu, 2003, p. 78).

Esto nos sugiere que la educación no es igualitaria ni se basa en el mérito, pues por lo general terminan siendo los privilegios sociales asociados al origen (la cuna) los que determinan el éxito escolar. Pero, esto debe ocultarse y hacer parecer que la educación es homogénea para todos, igual para todos.

En esta misma línea, Dubet señala que “las desigualdades derivadas del nacimiento y la herencia son injustas, la igualdad de oportunidades establece desigualdades justas al abrir a todos la competencia por los diplomas y las posiciones sociales” (Dubet, 2005, p. 19), a la vez que confirma la idea de que “En todos los países, aunque en grados diversos, los alumnos provenientes de las categorías sociales más privilegiadas -mejor provistas de capitales culturales y sociales- tienen más éxito, realizan estudios más largos, más prestigiosos y más rentables que los otros” (Dubet, 2005, p. 24).

Tanto para Bourdieu, como para otros autores y disciplinas, las actitudes culturales, en cierto modo se heredan, por lo que quienes han vivido toda su vida en un ambiente de *alta cultura* (situación de privilegio), poseen mayor afinidad y disposición hacia la escuela y los estudios en general, en tanto que la cultura de los grupos subordinados es ajena y en muchos puntos opuesta a la educación formal. Toda esta inequidad de base tiene que ser enmascarada, ocultada, y las diferencias que genera la educación deben parecer lo más justas posibles, pues de esa forma se legitiman las inequidades sociales que se producen derivadas de esta diferencia inicial, validando así la idea de que es justo que las personas de clase acomodada, que tuvieron un mejor desempeño en la escuela y en los estudios superiores, les vaya mejor y se instalen como grupo social dominante.

En este sentido Dubet nos previene, al indicar que “Si la escuela logra construir una verdadera igualdad de oportunidades, las desigualdades que de ella resulten serán tan poco cuestionables como las que resulten de una competencia deportiva.” (Dubet, 2005, p. 41).

La educación, volviendo a Bourdieu (2003), es incapaz de producir algún cambio en esta dinámica, sólo se limita a reproducir el orden social que los grupos que están en sitios de poder y privilegio quieren que se reproduzca. La eficacia de esta *suave dominación* se basa en que sea lo más sutil posible... que no se note. Bourdieu lo que hace es develar los mecanismos por medio de los cuales la escuela reproduce la cultura dominante, genera jerarquías y al mismo tiempo, oculta este proceso.

Bajo este prisma, el sistema educativo tiene la misión de inculcar el currículum, el cual, siguiendo a Bourdieu, ya está previamente definido por las clases dominantes, ejerciendo lo que él denomina Violencia Simbólica (Bourdieu, 2002), mecanismo que opera de manera sigilosa y cuyo objetivo es siempre denostar cualquier otra forma de cultura y conocimiento que no sea el que se quiere imponer, minusvalorándolo, igual que a los portadores de dicha cultura². También plantea que las relaciones de dominación pueden reproducirse y perpetuarse, reafirmando así los privilegios de un grupo muy reducido (recordar al segmento de los súper ricos descritos en la primera parte del texto), gracias al mecanismo de la Violencia Simbólica ejercida sobre los dominados. Es precisamente lo subrepticio (y simbólico) de este proceso, el que se despliega silenciosamente a lo largo del tejido social, lo que permite que los *dominados* terminen por aceptar y naturalizar las condiciones de inequidad y postergación de la que son sujetos.

² Foucault (1979) plantea algo similar en relación a los mecanismos de exclusión que genera el poder sobre lo que él denomina “saberes sometidos”.

A modo de complemento de lo planteado hasta el momento, se puede señalar que “El sistema escolar (...) mediante toda una serie de operaciones de selección, separa a los detentores de capital cultural heredado de los que están desprovistos de él. Como las diferencias de aptitud son inseparables de las diferencias sociales según el capital heredado, el sistema escolar tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes” (Bourdieu, 2003, p. 110). Vale decir, el sistema que idealmente debiese permitir el emparejamiento de las condiciones, el ascenso social y la igualdad de oportunidades (el sistema de educación) y validar el esfuerzo y la meritocracia como único elemento valedero en la educación formal, termina generando y cristalizando aún más las diferencias sociales, y aún peor, contribuye a mantener y ampliar las diferencias existentes previamente.

Sería la posición de poder que el capital cultural proporciona en la sociedad (junto al capital económico obviamente) lo que permite que un grupo genere control social sobre otro, control que Bourdieu plantea, se inicia en la escuela, ejerciéndose, como ya se ha señalado, a partir del mecanismo de la Violencia Simbólica. Ello implica la puesta en marcha de toda una mecánica de la dominación cuya máxima es el camuflaje, dominar soterradamente desde el anonimato, estableciendo, influenciando e imponiendo por ejemplo su producción cultural sobre la de otros, determinando la selección de contenidos del currículum formal, definiendo los tópicos y temáticas a proyectar en el proceso educativo y de paso aquello que no es relevante para dicho proceso.

En el fondo lo que la élite hace con la educación es crear una especie de traje a la medida para ella, al imponer sus códigos, visiones e ideologías. Ante esto, son ellos obviamente los que mayores beneficios obtienen del tránsito por la escuela. Para el o la estudiante que proviene de estrato alto, como se plantea más arriba, el proceso educacional es carrera corrida, mientras que para quien proviene de estrato bajo, el resultado es totalmente incierto.

Los Códigos Lingüísticos y la Consolidación de la Desigualdad

Siempre dentro de las teorías de la reproducción, surgen los planteamientos de Basil Bernstein y sus ideas sobre el uso del lenguaje, más precisamente, sobre los códigos lingüísticos, concepto que este autor inglés identifica con la “Facilidad o dificultad en la predicción de las alternativas sintácticas para organizar un significado” (Bernstein, 1973, p. 18). En este sentido, es un concepto que tiene que ver con el grado de dificultad para predecir los elementos que componen un mensaje y la forma de organizar el significado del mismo, “el código regula el qué y el cómo de los significados: qué significados pueden ir juntos de forma válida y cómo esos significados pueden hacerse patentes en la práctica de forma legítima” (Bernstein, 1994, p. 44).

Al igual que Bourdieu, Bernstein efectúa su análisis desde una matriz de clase. Ambos demuestran cómo a partir de la socialización primaria (familia), se establece un factor de diferenciación entre las personas cuyo producto final es una sociedad altamente jerarquizada y diferenciada en términos culturales, económicos, socioterritoriales, políticos, lingüísticos, etc. En la teoría bernsteiniana, el *código lingüístico* ocupa un lugar similar al del *capital cultural* en los

planteamientos bourdieanos. El tipo de lenguaje o *código lingüístico* empleado por un determinado grupo social también es transmitido durante la socialización primaria y reforzado por el contexto social y otras agencias socializadoras (Bernstein, 1973). De esta manera, “el concepto de código no es sólo un regulador de la orientación cognitiva, sino que regula disposiciones, identidades y prácticas, como se configuran en las agencias pedagógicas oficiales y particulares (escuela y familia)” (Bernstein, 1994, p. 15). La cercanía entre ambos planteamientos (capital cultural y código lingüístico) es evidente, ambos aparecen como una especie de “filtro” provisto por el entorno familiar para insertarse, comprender y desplazarse en la vida social. Dicho *filtro*, permite incorporar esquemas interpretativos de la realidad.

Bernstein (1973, 1994) plantea la existencia de un código lingüístico elaborado y uno restringido. El código lingüístico restringido, es “una forma de utilizar el lenguaje que contiene muchos supuestos no explicitados que los hablantes esperan que conozcan los demás. Un código restringido es una forma de discurso vinculado al entorno cultural de una comunidad o distrito de clase baja.” (Austin, 2003, p. 121). Esta forma de hablar utiliza una cantidad muy reducida de palabras, exhibiendo un abanico conceptual y de sinónimos sumamente escueto y acotado. “Muchas personas de clase trabajadora viven en una fuerte cultura familiar o de vecindad, en la que los valores y las normas se dan por supuestas y no se expresan en el lenguaje, los padres tienden a socializar a sus niños de forma directa, usando reprimendas o recompensas según el comportamiento. El lenguaje del código restringido es más adecuado para las comunicaciones sobre la experiencia práctica que para la discusión de ideas, procesos o relaciones más abstractas” (Austin, 2003, p. 121). Este código como señala la cita anterior, es propio de la clase trabajadora³ y es, tal cual lo expresa Bernstein, un tipo de lenguaje *contexto dependiente*, es decir, mucho de lo que se dice, se hace en el entendido de que quien recepciona el mensaje, comparte la misma cultura, los mismos símbolos, significados, modismos, muletillas, etc. que quien emite dicho mensaje⁴, por lo cual se asume que no es necesaria una explicación tan profusa, sino que con lo mínimo basta, siendo por ello, un tipo de comunicación contexto dependiente, es decir, puede entenderse cabalmente sólo por quienes comparten los mismos códigos y contextos.⁵

Por su parte, las clases medias y altas utilizan el código lingüístico elaborado (Bernstein, 1973), el que, a diferencia del restringido, comprende en primera instancia el uso de un abanico amplio de palabras y sinónimos. Otras características de este código tienen que ver con que es “un estilo de habla en el que los significados de las palabras pueden individualizarse para adecuarse a demandas de situaciones particulares. Las formas en que los niños de clase media aprenden a usar el lenguaje están menos ligadas a contextos particulares; el niño puede generalizar y expresar las ideas abstractas con una mayor facilidad. Es decir, el código elaborado estimula al que habla a concentrarse en la experiencia de otros como diferente a la propia. Quienes se expresan se ven obligados a elaborar sus significados y a hacerlos tan explícitos como específicos” (Austin, 2003, pp. 121-122). Al contrario del restringido, el código elaborado permite

³ Bernstein en sus textos habla de clase obrera (La Estructura del Discurso Pedagógico Clases Códigos y Control, volumen I, La Estructura del Discurso Pedagógico Clases Códigos y Control, volumen IV).

⁴ Esto al menos es lo que piensa el emisor del mensaje.

⁵ Las jergas conocidas como Lunfardo en Argentina o Coa en Chile son un buen ejemplo de esto.

emitir mensajes de carácter *universal* (comprensibles por todo aquel que hable la misma lengua) y no que la comprensión de los mismos dependa del contexto, o de compartir una serie de elementos culturales.

Aterrizando ambos conceptos al plano educacional, el uso de uno u otro código lingüístico (al igual que la posesión y uso de un tipo de capital cultural u otro) incide fuertemente en el rendimiento académico de los estudiantes, esto pues la educación formal se basa de manera exclusiva en el código elaborado, por lo cual el o la estudiante que procede de un entorno familiar donde la socialización predominante se ha cimentado en el código lingüístico restringido, tendrá una desventaja evidente en esta área, no así el o la estudiante que proviene de clase media o alta, para quien el salón de clases, es una especie de extensión de su casa, esto es, en su hogar se habla en la misma sintonía y forma que en la escuela. Al respecto, “La acción pedagógica de la familia y de la escuela, incluso en su dimensión más específicamente artística, se ejerce por lo menos tanto por medio de unas condiciones económicas y sociales que constituyen la condición de su ejercicio, como por medio de unos contenidos que la misma inculca”. (Bourdieu, 2006, p. 51).

Al igual que en el caso del capital cultural, el código lingüístico es transmitido por la familia, aspecto que introduce nuevamente la variable aleatoria y azarosa de la cuna. Si la persona nace en un hogar de clase media o alta, con seguridad incorporará un código lingüístico elaborado, con todas las prerrogativas que ello implica. Por contrapartida si alguien nace en una familia de clase trabajadora, lo más probable es que incorpore el código restringido, con las consabidas desventajas educativas que ello implica. De esta forma, vemos diluirse otra vez la ilusión de la igualdad de oportunidades, pues el desempeño en el plano educacional nuevamente estaría determinado por factores ajenos al mérito, en este caso, por la posición social y la condición socioeconómica de las personas al nacer. El problema que se presenta en este sentido tiene que ver con el descrédito en el que cae el sistema de la meritocracia, pues cuando una sociedad completa basa la repartición de oportunidades en criterios tan poco democráticos e inequitativos como el origen, marcado por el lugar de nacimiento (situación azarosa), la idea de esfuerzo personal pareciera perder sentido, generando de esta forma estados de ánimo muy parecidos a la anomia (Durkheim, 2004).

ANÁLISIS

Educación al Servicio del Mercado

Otra de las aristas relevantes de abordar en este estudio sobre inequidades y desigualdades en el plano educacional, tiene que ver con la forma en que la educación paulatinamente ha sido permeada por el mercado y la economía.

Desde una mirada sistémica (Arnold y Rodríguez, 1999; Luhmann, 1997; Morin, 1999), se sabe que las afecciones generadas en alguna parte de un sistema terminarán por afectar al resto de los componentes de este y en última instancia, al sistema completo. Con esa premisa como antecedente, es claro que las consecuencias derivadas de las inequidades en el plano económico

afectarán al resto de los subsistemas sociales, entre ellos a la educación. Este apartado del estudio llama la atención sobre una serie de aspectos negativos vinculados a la paulatina colonización del ámbito educacional por parte del sistema económico y las lógicas de mercado (excesiva homogenización de la educación, inclusión en este ámbito de una idea tergiversada de meritocracia, asunción de la educación como proveedora de mano de obra, etc.), para luego esbozar formas de enfrentar tales aspectos (aceptación de la diversidad, valoración de la alteridad, profundización de la democracia, entre otros). Existe claridad en el hecho de que estas medidas correctivas son tomadas en el sistema educacional y no en el económico, que es finalmente el que genera los desequilibrios, pero volviendo al pensamiento sistémico, la introducción de aspectos ligados a la diversidad, la alteridad y a la democracia, debiesen incidir y encausar la educación y la sociedad en su conjunto hacia mayores niveles de igualdad y equidad.⁶

Hoy en día existe consenso en que estamos cada vez más lejos de aquella sociedad que confiaba a la educación la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de integrarse y participar de una comunidad democrática y valórica, con respeto por la educación cívica y la participación ciudadana, hoy en cambio “Parece claro para todos los autores y corrientes de la sociología de la educación que el objetivo básico y prioritario de la socialización de los alumnos/as en la escuela es prepararlos para su incorporación futura en el mundo del trabajo” (Gimeno y Pérez, 1995, p. 19). En sintonía con lo planteado por José Gimeno y Ángel Pérez, en torno a que la escuela más que nada proveería brazos para el mundo laboral, otro autor sostiene que “La labor educativa ya no consiste, en lo esencial, en garantizar la conformidad de las conductas, sino en hacer que los jóvenes tengan una escolaridad eficaz y útil” (Dubet, 2005, p. 41). Tal utilidad y eficacia claramente se refiere al mundo del trabajo. A partir de ello se puede hablar entonces de una educación utilitarista, pragmática e instrumental, controlada por lógicas de mercadeo más que por la preocupación de la formación de ciudadanos en el sentido amplio de la palabra. De esta forma, “El mundo de la economía, gobernado por la ley de la oferta y la demanda y por la estructura jerárquica de las relaciones laborales, así como por las evidentes y escandalosas diferencias individuales y grupales, plantea requerimientos contradictorios a los procesos de socialización en la escuela.” (Gimeno y Pérez, 1995, p. 20).

En este mismo sentido, cualquier análisis concienzudo de la situación “puede apreciar cómo factores tan importantes para la sociedad como la educación y la socialización se han ido tergiversando para quedar reducidos a una mera lógica de mercado, donde lo que tiene prioridad es la conformación de un individuo funcional al mundo laboral, en desmedro de uno con capacidad para servir a lo social.” (Meza, 2009, p. 26). Este pragmatismo, necesario por lo demás, pues efectivamente se requieren ciudadanos y ciudadanas idóneas para la contemporaneidad del mundo del trabajo, no puede transformarse en el fin último de la educación, tal cosa terminaría minando las bases cívico-democráticas sobre las cuales se sustentan las democracias occidentales. Alain Touraine nos previene en este sentido al plantear que “Cuando el individuo deja de definirse en principio como miembro ciudadano de una sociedad política, cuando se lo percibe en primer lugar en cuanto trabajador, la educación pierde su importancia, porque debe

⁶ Siempre desde el pensamiento sistémico, la idea de equifinalidad sugiere que se puede llegar a un mismo objetivo desde puntos de partida distintos.

subordinarse a la actividad productiva” (Touraine, 1997, p. 274). En esta misma línea, Bernstein señala que “actualmente se está produciendo una deshumanización del discurso pedagógico, debido a la inserción de una relación de mercado” (Bernstein, 1994, p. 14).

Lo que se plantea más arriba muestra los riesgos y consecuencias de entregar también la regulación de la educación a la economía y el mercado, pues la integralidad del ser humano incluye dimensiones que para estos ámbitos no son todo lo relevantes ni tienen la importancia que debiesen tener, ya que “Debemos recordar que la educación escolar, lo quiera o no, no es sólo una instrucción y una competencia, sino también una manera de actuar sobre los individuos, de formarlos, de darles una imagen de sí mismos. La educación escolar siempre tiene una dimensión ética.” (Dubet, 2005, p. 80).

De esta forma, se homogeniza y uniforma a las personas a través de una educación dirigida desde lo económico, lo que contribuirá a generar una sociedad más desigual y menos crítica, donde el mérito y el esfuerzo personal pasan a ser una especie de eslogan desprovisto completamente de cualquier sentido y capacidad de generar igualdad y disminución de las inequidades sociales. Tal disposición afectaría directamente la conformación de los proyectos de vida de las personas, sobre todo pensando que “Una escuela justa no sólo debe ser útil para lo social de los alumnos, sino que debe formar a los sujetos de una sociedad democrática y solidaria” (Dubet, 2005, p. 72), sin olvidar nunca que “La escuela ha de preparar a las personas para incorporarse a la vida adulta de modo que pueda mantenerse la dinámica y el equilibrio en las instituciones y normas de convivencia que componen el tejido social de la comunidad humana pública”. (Gimeno y Pérez, 1995, p. 19).

La existencia misma de una sociedad basada en los valores humanos, la democracia y el con-vivir, depende en gran medida del trabajo que haga la escuela, labor donde la inclusión de lógicas externas al mundo de la educación, tales como las del mercado o la economía, podrían confundir y desvirtuar, profundizando aún más las diferencias sociales. No obstante, en el plano educacional también se han visto emerger lógicas contrarias a la uniformización derivada de lo económico y del mercado. Las respuestas a propuestas homogeneizantes derivadas de la tríada educación-mercado-economía, provienen desde posturas más abiertas e inclusivas, menos preocupadas por la conformación de sujetos uniformes, funcionales al mercado laboral.

Surge así la preocupación por la *diversidad* como elemento distintivo, capaz de educar no a partir de lo homogéneo, sino con el acento en el respeto por la diferencia. Cuando la igualdad meritocrática se transforma en el telón de fondo sobre el cual se diseña el funcionamiento de la escuela, es imposible no ver en aquello un intento por homogeneizar.

Una propuesta que encuentra total sintonía con los planteamientos anti hegemónicos, es la denominada Escuela del Sujeto, planteamiento propuesto por el sociólogo francés Alain Touraine (1997), entre cuyos aspectos más destacados se encuentra el tema de la diversidad cultural, la diversidad histórica y el respeto hacia la *alteridad*, hacia el *otro*. Su propuesta plantea una educación distinta a la concepción clásica, donde ya no se visualice a las personas de manera uniforme, sino enfatizando y trabajando precisamente a partir de la diversidad.

Esta propuesta trasciende el ámbito de la educación e introduce reflexiones profundas sobre la posibilidad de *con-vivir* en un mundo tan diverso como el que habitamos hoy, con fenómenos complejos e intrincados cuyo desarrollo involucra a toda la humanidad, tales como el tema de la migración o los nacionalismos. La de Touraine, es una propuesta que surge a partir de la escuela; y como ya se ha señalado, su principal pilar es la preocupación por la diversidad, por su fomento y promoción, antes que posturas uniformizantes y homogeneizantes como las que derivan de una escuela controlada por el mercado y la economía.

La Inequidad Educativa en Cifras

La confluencia de muchos de los elementos expuestos anteriormente tiene repercusiones cuantificables y corroborables empíricamente. Una manera de hacer esto es a través de una medición estandarizada que permita graficar el impacto de la desigualdad social en el desempeño académico de los estudiantes. Tal es el caso de la prueba PISA⁷, test que, a diferencia de una prueba estandarizada nacional como el SIMCE, permite realizar comparaciones internacionales respecto de esta materia, tanto en el concierto latinoamericano, como en relación a otros países del mundo con diferentes realidades y contextos. El ingeniero e investigador en temas de educación Patricio Meller (2018) sostiene que existen 3 tipos de brechas relacionadas con la educación en nuestro país: la **brecha educativa absoluta**, la **brecha educativa interna** y la **brecha educativa externa**. La primera, da cuenta del nivel de retraso de algunos países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay) en relación a un conjunto de Países de Referencia Internacional PRI (Finlandia, Corea del Sur, China, Vietnam y Singapur). Aquí se señala que, “Los porcentajes de estudiantes latinoamericanos que quedan bajo el nivel básico en matemática (nivel 2) fluctúan entre el 50% y el 70%; en cambio en los países PRI este porcentaje oscila entre 14% y 19%” (Meller, 2018, p. 18). A esta brecha se le denomina absoluta porque los estudiantes latinoamericanos en este caso tienen un vacío *absoluto* de conocimiento mínimo requerido. La brecha externa da cuenta del retraso que existe en Chile y Latinoamérica en educación respecto de los países que lideran las puntuaciones.

No obstante, es en la brecha educativa interna en la que se hará foco, esto pues los resultados obtenidos en nuestro país y también en el resto de la región en la prueba PISA de matemática 2012, permiten corroborar lo planteado en las secciones anteriores, especialmente lo relativo a los desequilibrios en el desempeño de los estudiantes derivados tanto del código lingüístico, como del capital cultural. Así, por ejemplo, se puede aludir “al hecho empírico de la existencia de una correspondencia (biunívoca) entre los mayores puntajes en los test

⁷ Programme for International Student Assessment o Programa Para la Evaluación Internacional de Estudiantes, en castellano. Esta prueba se aplica cada 3 años a los países miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), así como a otros países que permitan establecer comparaciones. Evalúa las áreas de matemática, lectura y ciencias en estudiantes de segundo medio (15 años). En el caso de matemática, el test tiene 6 niveles, siendo los niveles 1 y 2 básicos, mientras que los niveles 5 y 6 corresponden a la categoría superior (Meller 2018).

educacionales y los mayores niveles de ingreso de las familias de los estudiantes” (Meller, 2018, p. 20).

Resulta muy ilustrativo en este sentido segmentar los resultados obtenidos en la prueba PISA de matemáticas en deciles, donde el decil 1 representa a las y los estudiantes provenientes de los estratos de menores recursos, mientras que el decil 10 se compone de los estratos más acomodados⁸. Además de presentar los datos del país, se muestran los de los ocho países latinoamericanos ya mencionados anteriormente, lo que permite tener una estimación del desempeño de nuestro país en América Latina

Tabla 4

Resultados Prueba PISA Matemática 2012 en 8 Países Latinoamericanos Distribuidos por Decil

Decil/País	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	Costa Rica	México	Perú	Uruguay
1	343	346	366	332	364	376	309	353
2	362	360	382	347	380	390	318	372
3	368	364	393	357	382	396	332	377
4	372	374	410	361	394	406	351	388
5	387	379	415	371	397	411	364	397
6	386	388	422	378	406	412	371	406
7	398	394	430	380	415	417	388	415
8	408	403	442	397	422	426	396	435
9	426	417	462	405	441	439	410	454
10	448	466	509	439	472	464	445	503

Fuente: Claves Para Entender la Educación del Futuro: Creatividad y Pensamiento Crítico.

Como ya se ha mencionado, los deciles parten desde los segmentos socioeconómicos más bajos, para terminar con los que representan a la élite de los estudiantes de cada país. En este sentido, queda muy claro el hecho de que los grupos socioeconómicamente más favorecidos, es decir, aquellos que tienen un mayor capital cultural y usan el código lingüístico elaborado, son también los que obtienen los mejores puntajes en cada uno de los países. En ese sentido, no es sorpresa que, en la medida en que se avanza en los deciles, los puntajes promedio suban correlativamente.

En Chile, 143 puntos separan al decil 1 del decil 10, lo que equivale a decir que las y los estudiantes más pobres de Chile, aquellos que asisten mayoritariamente a escuelas públicas en contextos de alta vulnerabilidad, tienen un capital cultural deprivado y se mueven en el lenguaje desde el código restringido, rinden, académicamente hablando 28% menos que los y las estudiantes de la élite nacional, quienes estudian en establecimientos privados, cuyas mensualidades en ocasiones superan ampliamente a las de muchas universidades.

Haciendo la comparación de la región con un país top en el ranking PISA, se puede señalar que el año 2015 Singapur fue una de las naciones que obtuvo las mayores puntuaciones en las tres pruebas: 564 en matemática, 556 en ciencias y 535 en lectura (Meller, 2018). Con los resultados de ese año se puede señalar que, “la mitad de los estudiantes latinoamericanos tienen

⁸ Lo que se utiliza en realidad es el resultado promedio obtenido por cada decil.

un desempeño matemático que estaría por debajo del 10% de los peores estudiantes de Singapur” (Meller, 2018, p. 25).

Situando ahora a la élite de las y los estudiantes latinoamericanos en esta comparación, se debe señalar que “ni siquiera los mejores estudiantes latinoamericanos (percentil 95) logran niveles similares al de la mitad inferior de los estudiantes de Singapur” (Meller, 2018, p. 25).

El panorama presentado anteriormente nos habla de una sociedad altamente inequitativa, ante la cual la escuela y en general la educación formal, se presentan como una posibilidad de corrección de desigualdades a través del sistema de la meritocracia. No obstante, al analizar dicha realidad a partir de una serie de categorías tales como los códigos lingüísticos, el capital cultural, la escuela del sujeto o la educación en tanto que bien de consumo⁹, vemos que el sueño de la meritocracia se va diluyendo en una serie de mecanismos puestos en marcha por las élites dominantes. Esta forma de operar comprende el uso de aspectos simbólicos por medio de los cuales subrepticamente se manipula el devenir de los grupos sociales de menores recursos (Bourdieu, 2002, 2006). Vemos también que una estructura tan compleja como el lenguaje tiene la capacidad de “anclar” a la clase trabajadora a su entorno sociocultural, impidiendo que la ya citada meritocracia se cumpla cabalmente (Bernstein, 1973, 1994).

La educación no es efectivamente una competencia justa, los diferentes estratos sociales no llegan en igualdad de condiciones, sea por el nivel y tipo de capital cultural o por el código lingüístico de procedencia. De esta forma “los diversos grupos culturales y sociales desarrollan precozmente en los niños conjuntos de actitudes y de competencias más o menos favorables al éxito escolar. Cada grupo valoriza más o menos los estudios, da a los niños competencias cognitivas y verbales más o menos cercanas a las expectativas de la escuela, lo que hace que los niños de los grupos más favorecidos tengan una suerte de convivencia inmediata con la cultura escolar, mientras que los niños de los grupos menos favorecidos deben aculturarse a un mundo escolar que siempre les será un poco extranjero” (Dubet, 2005, p. 26).

DISCUSIÓN

Escuela y Corrección de Inequidades

A partir de todo esto y retomando la pregunta planteada en el título de este estudio sobre si puede o no la escuela corregir las inequidades sociales, más que responder de manera tácita a tal cuestionamiento, la intención de este estudio es poner en discusión dicha posibilidad.

A partir de los planteamientos de Bernstein, Bourdieu o Dubet se podría pensar que efectivamente la escuela no puede cambiar los niveles de desigualdad existentes mientras no se corrija la capacidad de la élite de definir los contenidos y la operatoria escolar (violencia simbólica) o no se trabaje en la elevación del lenguaje de los niños en una etapa previa al ingreso a la escuela

⁹ El propio Sebastián Piñera en su primer período presidencial el año 2011 se refirió a la educación en estos términos.

(códigos lingüísticos). Al respecto, Gimeno y Pérez (1995) plantean que, si bien la escuela no puede por sí sola corregir todas las inequidades, sí es posible generar cierto nivel de conciencia desde la educación formal que permita iniciar el camino de la disminución de las brechas sociales, “La escuela no puede anular tal discriminación, pero sí paliar sus efectos y desenmascarar el convencimiento de su carácter inevitable” (Gimeno y Pérez, 1995, p. 28). Para estos autores el trabajo de la escuela debería enfocarse en dos ámbitos. El primero dice relación con la preocupación por aspectos compensatorios a partir de una revaloración del tema de la diversidad, mientras que el segundo plantea la integración en la educación formal de aspectos de la vida preescolar del niño, reconstruyendo y revalorando aspectos de este período. Así, “la función educativa de la escuela en la sociedad postindustrial contemporánea debe concretarse en dos ejes complementarios de intervención: - Organizar el desarrollo radical de la función compensatoria de las desigualdades de origen, mediante la atención al respeto y la diversidad. - Provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, disposiciones y pautas de conducta que el niño/a asimila en su vida paralela y anterior a la escuela” (Gimeno y Pérez, 1995, p. 28).

Subyace a este planteamiento una crítica dirigida hacia el sistema de la meritocracia, pues finalmente es esta concepción la que termina incidiendo en una escuela homogénea, esto ya que aquí se asume que al ser una sociedad uniforme (nada más equivocado), es justo que la educación trate a todos y todas por igual (mismo currículum, didácticas, evaluaciones, contenidos, metodologías, etc.). Ante este esfuerzo uniformizante y homogeneizante, Gimeno y Pérez plantean el tema de la diversidad. Una crítica a la Homogeneización en la escuela, en alusión a la ciudadanía señala que “Si el acceso de estos a la escuela está presidido por la diversidad, reflejando un desarrollo cognitivo, afectivo y social evidentemente desigual, en virtud de la cantidad y calidad de experiencias e intercambios sociales, previos y paralelos a la escuela, **el tratamiento uniforme no puede suponer más que la consagración de la desigualdad e injusticia de su origen social**”¹⁰. (Gimeno y Pérez, 1995, p. 29). La propuesta de estos dos autores es que confluyan en la formación de los ciudadanos, un currículum común y uno comprensivo.

En esta misma línea, Touraine en su Escuela del Sujeto (1997), sugiere que la educación formal, “exige una escuela social y culturalmente heterogénea, que se aleje lo más posible de la escuela comunitaria definida por la pertenencia de todos al mismo conjunto social, cultural o nacional. Esta orientación se impone en un mundo en que el tiempo y el espacio han sido “comprimidos”, donde lo más distante y diferente se torna próximo – físicamente o en imagen-, lo que considerábamos como sucesivo se vuelve simultáneo, se desarrollan las corrientes migratorias y, al mismo tiempo, cada uno de nosotros procura defender su diferencia en una situación en que parecen imponerse las fuerzas unificadoras de la cultura de masas y la globalización económica” (Touraine, 1997, p. 278). La propuesta tourainiana aparece como un modelo de corrección de inequidades que se diferencia claramente de la concepción clásica de escuela. Siguiendo a este sociólogo francés, la Escuela del Sujeto está “orientada hacia la libertad del Sujeto personal, la comunicación intercultural y la gestión democrática de la sociedad y sus cambios”. (Touraine, 1997, p. 277).

¹⁰ El negreado es mío.

Es la educación clásica la que finalmente, en pos de una mal entendida meritocracia intenta uniformizar y homogeneizar la educación, con lo que sólo consigue ensanchar y profundizar las diferencias sociales, pues esto sólo favorece a las clases altas en desmedro de las clases bajas.

Cabe señalar que el proceso de homogeneización en el ámbito de la educación no es exclusivo de esta área, pues lo que se homogeniza en realidad es la cultura misma, Al respecto, Meller (2018) se hace la siguiente pregunta: “¿cómo preservar una cultura local individual ante la preponderancia de la cultura global? La cultura se globaliza, pero cada individuo tiene que mantener su carácter único y personal (no somos solo terrícolas).” (Meller, P. 2018, p. 31). Ante esta disyuntiva y nuevamente trayendo a colación a Touraine (1997), este propone como alternativa la idea de tolerancia social, es decir, una tolerancia a toda prueba, que trascienda los aspectos étnicos, culturales, sociales, económicos... es la idea de comprendernos y dialogar con un *otro generalizado* (Mead, 1982), con un *legítimo otro* (Maturana, 1996), al cual se le asigna finalmente un valor en sí, valorización que está dada por su calidad de persona. Edgar Morin respecto del concepto de comprensión señala: “La comprensión es a la vez medio y fin de la comunicación humana. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. Dada la importancia de la educación en la comprensión a todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma planetaria de las mentalidades, esa debe ser la labor de la educación del futuro.” (Morin, 1999, p. 57).

Volviendo a lo planteado por Gimeno y Pérez (1995), la otra función que ellos asignan a la educación en la sociedad postindustrial para intentar compensar inequidades, es la revaloración, el rescate y la incorporación en la escuela, de las pautas de socialización vinculadas a la vida preescolar de los educandos, “la escuela, al provocar la reconstrucción de las preconcepciones vulgares, facilita el proceso de aprendizaje permanente, ayuda al individuo a comprender que todo conocimiento o conducta se encuentran condicionados por el contexto y por tanto requieren ser contrastados con representaciones ajenas” (Gimeno y Pérez, 1995, p. 32).

La incorporación de este conocimiento incidiría incluso desde el plano de los códigos lingüísticos, ya que permitiría al estudiante reconocer lo que se le está enseñando en la educación formal, desde su propio nivel de comprensión y código lingüístico.

No se está haciendo aquí una apología del código restringido, sino, más bien, planteando la posibilidad de enseñar a partir de y complementando con lo que los educandos ya traen consigo, todo esto en un marco de educación compensatoria que permita minimizar las inequidades y debilidades anteriormente aducidas (Gimeno y Pérez, 1995).

Siempre en el plano de las propuestas, es posible contribuir a la corrección de inequidades sociales a partir de lo que Françoise Dubet denomina **Cultura Común**. Aquí, el autor propone que la escuela debe, “renunciar a su rigidez y tener en cuenta a los individuos, sus proyectos, sus recorridos y su singularidad” (Dubet, 2005, p. 53). En este sentido, el autor se cuestiona el hecho de que, si al entregar a todos la oportunidad de avanzar en la escolaridad, no se está acaso dejando de lado a aquellos que no pueden seguir el ritmo de la competencia... Ante tal duda, Dubet explica: “Conviene, pues, garantizar a todos los alumnos la adquisición de la cultura común

a la que tienen derecho. Junto a una igualdad de oportunidades que permita a los mejores alcanzar la excelencia, es necesario definir lo que la escuela obligatoria debe garantizar obligatoriamente a todos los alumnos” (Dubet, 2005, p. 58).

Lo que propone finalmente este teórico de la educación, es que al sistema educativo le corresponde, en términos compensatorios, entregar un piso mínimo a todos los y las estudiantes, tanto a las y los más preparados para la competencia, como a los y las menos aptos para la misma, a esto es a lo que él denomina cultura común. Dubet no plantea abolir la competencia, tampoco obviamente desentenderse del mecanismo de la igualdad de oportunidades o del de la meritocracia (mecanismos que como se ha visto, no son todo lo inocuos que se cree), muy por el contrario, plantea que es deber de la educación formal asegurar un conjunto de conocimientos a todas y todos las y los estudiantes, que les permita finalmente una inserción lo más integrada posible a la sociedad. “ya no nos preguntamos qué debería saber un niño ideal que asuma de entrada el derecho a llegar a la cumbre, sino lo que debemos a todo niño y a todo alumno, sean cuales sean sus actividades y sus estudios posteriores” (Dubet, 2005, p. 63). El concepto de cultura común es visto por este autor como un elemento corrector de desigualdades, que a la larga puede servir como mecanismo de compensación de las diferencias sociales, “El principio de la cultura común debe atenuar los efectos desigualadores de la competencia meritocrática, garantizando algo común a todos los alumnos” (Dubet, 2005, p. 70). De esta manera, el concepto de “cultura común” vendría a engarzar con algunos de los elementos de la educación compensatoria propuestos por Gimeno y Pérez (1995) tales como el educar en la diversidad, o la integración a la educación formal, de los aspectos de la vida social anterior a la escuela.

Estos planteamientos también son coincidentes con algunos aspectos de la Escuela del Sujeto, ya que “Una educación centrada en la cultura y los valores de la sociedad que educa es sucedida por otra que atribuye una importancia central a la diversidad (histórica y cultural) y el reconocimiento del Otro” (Touraine, 1997, p. 277).

Siempre en el plano de las sugerencias para reducir inequidades y acortar las brechas sociales y por extensión educacionales, una propuesta vinculada a las TICS sugiere la utilización de *softwares* específicos, que posibiliten la ubicación de las carencias en términos de conocimientos, para una vez halladas estas, trabajar en función de la subsanación de las mismas, “orientados y supervisados por profesores, los estudiantes utilizarían softwares específicos que les permitirían detectar los vacíos de conocimiento, e ir aprendiendo y superando las deficiencias hasta alcanzar los niveles básicos, o incluso mejor.” (Meller, 2018, p. 27).

El Caso de Recoleta

En esta línea, cabe destacar los esfuerzos implementados en el Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) de Recoleta. La labor educacional pública en esta comuna, desde la llegada de la actual administración, se ha orientado por lógicas diferentes a las imperantes en el ámbito de la educación actual. Por ejemplo, ha definido a la **convivencia** como uno de los ejes a implementar y potenciar con miras a la mejora integral de los establecimientos.

Sobre este tema, el Jefe DAEM de esta comuna señala: “El modelo de gestión abraza considerandos complejos, tales como instalar en cada institución educativa (escuela, colegio) la convivencia como centro de la misma, pues ello responde a la constatación histórico-social de que el hombre es un ser relacional y que la educación, desde las escuelas, no es como un sustantivo, no la constituyen cosas, sino que se define en sus relaciones y, desde esta dimensión, se configura el desarrollo de las comunidades escolares” (Medina, 2018, p. 10).

Surge también la idea de una educación centrada en la **hermenéutica**, los valores democráticos y la **comprensión**, impulsando un conocimiento que fomente y no anule el **pensamiento crítico**, que permita una **buena utilización del tiempo libre** (los establecimientos municipales de Recoleta, por ejemplo, tienen incorporada la asignatura de **Ociopedagogía**, la cual es impartida por docentes de filosofía y cuyo eje es el enseñar a pensar y a utilizar bien el tiempo de ocio, así como fomentar el pensamiento crítico).

Quien mejor resume las ideas de cambio contenidas más arriba es el propio alcalde de la comuna cuando declara: “Queremos que la educación sea el vehículo de cambio de la sociedad toda, conscientes que el sistema no está preparado, ni propicia una participación bajo las condiciones antes señaladas. Un estudiante pensante, creativo, reflexivo y crítico no puede constituir, nunca más, una amenaza sino una esperanza saludable de una sociedad que cree que las cosas y el mundo están allí para ser cambiados y mejorados.” (Jadue, 2018, p. 3).

Todo este andamiaje se centra en la figura de los “docentes tutores”, figura que en la comuna viene a suceder a los antiguos profesores jefes y cuya principal misión es trabajar desde una perspectiva psicosocioeducativa.

Estos docentes tienen una distribución horaria definida como 70/30, esto es, 70% de su horario laboral se destina a trabajo psicosocial (entrevistas con estudiantes, con sus apoderados, visitas domiciliarias para mayor vinculación con la familia, trabajo en red con las instituciones que se requieran, etc.) y el 30% restante, a clases lectivas. Todo ello complementado con los esfuerzos realizados en las unidades educativas en relación a mejorar la convivencia (CATI¹¹, duplas psicosociales, etc.).

No obstante, mientras esto sucede, surgen una serie de exigencias desde el Ministerio del ramo (MINEDUC), el cual a partir de las pruebas estandarizadas (principalmente SIMCE y en menor grado PSU¹²) presiona para la elevación de los puntajes de aquellos establecimientos que exhiben un mal desempeño (insuficientes). Ante esta dinámica, DAEM Recoleta, más que focalizar los esfuerzos, lo que hace es integrar siguiendo la siguiente lógica: una escuela con bajo rendimiento, tiene estudiantes con algunos aspectos descendidos, no temas cognitivos necesariamente, sino elementos más relacionados al capital cultural de procedencia. Es precisamente con esos estudiantes con los cuales se interviene, sin dejar de trabajar con el resto, a través de la conformación de un plan de trabajo que permita elevar los niveles de desempeño

¹¹ Centro de Apoyo Tutorial Integral, entidad ligada principalmente a movilizar estrategias en los establecimientos que permitan mejorar la convivencia.

¹² Hoy llamada prueba de transición universitaria PGU.

de los mismos. Como se puede observar, en los hechos lo que podría entenderse como parte de una focalización, más bien responde a una lógica integrativa que permita dar respuesta a las exigencias del MINEDUC.

Para finalizar esta sección, se debe señalar que todos estos esfuerzos correctivos de inequidad y compensación tienen como base la siguiente idea: “Poco importa que algunos vivan en grandes residencias, siempre que la prioridad colectiva sea lograr que nadie viva en una choza y que aquel que viva en peores condiciones disponga de calefacción, luz, agua, electricidad, un número razonable de metros cuadrados y servicios cercanos”. (Dubet, 2005, p. 60).

REFLEXIONES FINALES

Este estudio inicia cuestionándose sobre la posibilidad real que tiene la escuela de corregir inequidades sociales, cuestionamiento que lleva implícita la premisa de que, efectivamente vivimos una sociedad desigual, en la cual la distribución de oportunidades no radica en el mérito de las personas, sino en otro tipo de fenómenos tales como el origen social, léase, el lugar en el que se nace... criterio social altamente azaroso, pues nadie escoge nacer en un determinado lugar o estrato socioeconómico. Otro de los elementos que incide en la distribución de oportunidades sociales es el tipo de código lingüístico empleado por las personas, criterio que también se vincula al lugar de nacimiento y a partir de ello, nuevamente al azar, y consecuentemente a la inequidad e injusticia.

Ante este hecho, se introduce el cuestionamiento sobre la “meritocracia”, más concretamente sobre la efectividad y realidad de esta noción. La pregunta sobre este tópico lleva finalmente a cuestionarse por la meritocracia en el ámbito educativo, abriendo acá la discusión acerca del desempeño de los diferentes grupos sociales en el plano educacional.

La desigualdad que esta investigación devela, en relación a la participación de los súper ricos en el ingreso del país (1; 0,1 y 0,01% más rico de Chile¹³) o la distribución de los sueldos en nuestra nación¹⁴, y el posterior cruce de aquello con el desempeño de los estudiantes chilenos en la prueba PISA, viene a corroborar lo planteado por varios de los autores utilizados para este estudio, en especial, lo señalado por Pierre Bourdieu y Basil Bernstein. Para el primero, el proceso educacional está marcado por la socialización primaria y en menor medida por la secundaria, pues es en el hogar donde se adquiere más fuertemente lo que el autor denomina “capital cultural”, entendiendo por este a un conjunto de elementos aportados por la familia y otras instancias socializadoras como la escuela, que impactan de manera directa en el rendimiento de los y las estudiantes. Así, el capital cultural entregado por familias acomodadas difiere mucho del aportado por las familias con menos recursos, estando el capital cultural de las primeras en total sintonía con la estructura de la escuela. Mientras, en el caso del capital cultural de las familias de estratos bajos, este activo incluso muchas veces se opone a la educación formal.

¹³ En términos de cifras contrastables, la mayor concentración del ingreso en estos segmentos en el mundo.

¹⁴ El 2020, la mitad de las personas que percibían un salario en Chile, ganaba menos de \$ 401.000

Mismo caso ocurre con los planteamientos de Bernstein sobre los Códigos Lingüísticos. Aquí también existe una estructura que determina *a priori* el rendimiento de los educandos, léase, el lenguaje. En el caso de las y los estudiantes provenientes de las clases medias y/o altas (Bernstein, 1973, 1994), el código de procedencia (familia) es el código elaborado, el que al igual que el capital cultural de los grupos más favorecidos de la sociedad, tiene una total sintonía con la manera en que se imparte la educación formal (Lenguaje universal, facilita el pensamiento abstracto, permite pensar en términos causa efecto, tiene mayor variedad de palabras, etc.), no así el código restringido, el que presenta una serie de limitantes al momento de la comprensión de una clase y por ende afecta de manera negativa el rendimiento de los estudiantes.

A la luz de estas teorías y de los datos aportados en este estudio, la crítica a la meritocracia se sustenta cada vez más. El concepto va perdiendo nitidez en el horizonte de las inequidades antes expuestas. Cobra también sentido aquí la tarea de la educación en términos de intentar minimizar las brechas y diferencias originadas en un contexto distinto al educacional (el sistema social en su generalidad), pero innegablemente profundizadas por la educación formal.

Se plantean de esta forma una serie de propuestas para intentar compensar en parte, desde el plano educacional, las diferencias sociales. Una primera idea tiene que ver con la urgencia de cambiar la mirada desde un paradigma educacional uniformizante y homogeneizante, a uno que ponga el acento en la diversidad, esto pues el mundo es diverso, global y complejo. Además, el ingreso mismo a la escuela está precedido por la diversidad (socioeconómica, étnica, cultural, simbólica, de capital cultural, de código lingüístico, etc.). En tales circunstancias, sería sensato educar con acento en la diferencia y no en una igualdad forzada. Para autores como José Gimeno, Ángel Pérez (1995), Alain Touraine (1997) o Françoise Dubet (2005) el continuar con la educación uniformizante, sólo implica la profundización de la desigualdad social.

Otra de las propuestas tendientes a compensar inequidades en el plano educacional tiene que ver con la capacidad de la educación formal, de incorporar elementos de la vida de los estudiantes previa y paralela a la escuela (Gimeno y Pérez, 1995). Como se explica anteriormente en esta investigación, no se trata de hacer apología de un tipo de lenguaje y vivencias quizá menos elaboradas y estructuradas que las de la educación formal, sino de aprovechar la cercanía del estudiante con estas pautas socializantes, para desde aquí conectar los conocimientos impartidos en la escuela, con hechos significativos para los estudiantes que permitan una mayor y mejor apropiación de los contenidos, a la vez que una entrega más lúdica de los mismos.

Otro aspecto a considerar en orden a establecer compensaciones en el plano educacional es la propuesta de Dubet (2005), quien también parte del reconocimiento de la quimera de la meritocracia, luego de lo cual evidencia las desigualdades, para finalmente sugerir que una de las formas de compensar las inequidades, tiene que ver con el impartir en la educación formal una "cultura común", lo que implicaría entregar a todos y todas las y los estudiantes una especie de mínimo común, un piso a partir del cual se pueda garantizar la inserción social futura de los estudiantes. Esto implica que sin dejar de preocuparse por aquellas y aquellos que pueden aspirar a llegar a lo más alto en este ámbito, no se puede dejar de lado y olvidar a quienes no son capaces de soportar el rigor del proceso.

Patricio Meller (2018), también realiza aportes en términos de contribuir al emparejamiento de las condiciones de desigualdad evidenciadas a lo largo de este estudio. Al respecto sugiere la utilización de softwares capaces de detectar las falencias de las y los estudiantes y a partir de dicha detección, iniciar el camino del emparejamiento.

Finalmente e intentando responder a la pregunta con la que inicia este estudio, es probable que la educación no pueda por sí sola corregir todas las inequidades derivadas de la sociedad, pero sí es posible aportar a la construcción de un sistema menos inequitativo y más integrador, cuya herramienta de discriminación no sea por ejemplo el lugar en el que nacen las personas, sino un sistema meritocrático real y efectivo, que permita a los mejores y más preparados (no necesariamente a las élites), acceder a las oportunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, M. y Rodríguez, D. (1999) *Sociedad y Teoría de Sistemas*. Santiago: Ed. Universitaria.
- Austin, T. (2003). *Fundamentos Socioculturales de la Educación (Versión 3)*. Santiago: Grafica Sur.
- Bernstein, B. (1973). *La Estructura del Discurso Pedagógico Clases Códigos y Control (volumen I)*. Estados Unidos: Paladín.
- Bernstein, B. (1994). *La Estructura del Discurso Pedagógico Clases Códigos y Control (volumen IV)*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2002). *La Reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular,
- Bourdieu, P. (2003). *Sociología y Cultura*. Barcelona: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2006). *La Distinción: Criterios y Bases Sociales del Gusto*. Santander: Taurus.
- Dubet, F. (2005). *La Escuela de las Oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Durán, G. y Kremerman, M. (2020). *Los verdaderos sueldos de Chile. Panorama Actual del Valor de la Fuerza de Trabajo Usando la ESI 2017*. Fundación Sol.
- https://fundacionsol.cl/cl_luzit_herramientas/static/wp-content/uploads/2018/08/Los-Verdaderos-Salarios-NESI-2017-1.pdf
- Durkheim, E. (2003). *Educación y Sociología*. Madrid: Península S.A.
- Durkheim, E. (2004). *El Suicidio: Estudio de Sociología*. Buenos Aires: Losada.
- Foucault, M. (1992): *Microfísica del Poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

- Gimeno, J. y Pérez, Á. (1995). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Jadue, O. (2018). Editorial Revista Contextos (N° 2) 3
<https://www.recoleta.cl/wpcontent/uploads/2019/08/Contextos-N%C2%BA-1.pdf>
- Klein, N. (2010) *La Doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre*. Toronto. Ediciones Paidós.
- López, R., Figueroa, E. y Gutiérrez, P. (2013). *La parte del León*. Universidad de Chile.
- Luhmann, N. (1997). *Teoría Política en El Estado de Bienestar*. Madrid: Alianza.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Mead, G. (1982). *Espíritu, Persona y Sociedad: Desde el Punto de Vista del Conductismo Social*. Buenos Aires: Paidós.
- Medina, H. (2018). *¿Educar, Escolarizar? Hacia un Proyecto Educativo Comunal*. Contextos (N° 1) 10, 11 <https://www.recoleta.cl/wpcontent/uploads/2019/08/Contextos-N%C2%BA-1.pdf>
- Meller, P. (2018). *Claves para la Educación del Futuro: Creatividad y Pensamiento Crítico*. Santiago: Catalonia.
- Meza, R. (2009). "Implicancia de los códigos lingüísticos en la igualdad de oportunidades, ideas para una educación compensatoria". (Tesis para optar al grado de magister). Universidad de Chile.
- Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios Para la Educación del Futuro*. Paris: UNESCO.
- Ritzer, G. (1996). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Estados Unidos: Mc Graw Hill.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos Vivir Juntos?: Iguales y Diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Valenzuela, J., Bellei, C. y De Los Ríos, D. (2010). *Segregación Escolar en Chile*. Fin de ciclo, 209 - 229.