

ÉTICA Y POLÍTICA EDUCATIVA: ¿PUEDEN EDUCARSE LOS POBRES CON CALIDAD?

VÍCTOR SAN MARTÍN RAMÍREZ¹

«Tras el sistema de enseñanza existe una estructura social, económica y política que lo condiciona y que es reproducida “culturalmente...”»

(BOURDIEU y PASSERON, 1967)

RESUMEN: Este artículo trae nuevamente a colación el tema de la relación entre la calidad de la educación y la estructura socioeconómica y cultural en países como Chile y otras naciones latinoamericanas, donde parece persistir la creencia de que en la mejora del sistema de enseñanza se juega la casi totalidad de los problemas sociales (injusticia y desigualdad), económicos (concentración de los ingresos) y culturales del país. Es decir, la opinión de que el desarrollo de una sociedad más justa e igualitaria depende, casi sin contrapeso, de la mejora de la enseñanza y de un incremento en la financiación del sistema educativo. Este planteamiento suele manifestarse en declaraciones gubernamentales y no gubernamentales, y tiende a primar también en la opinión del ciudadano común y corriente, quien, a fuerza de un discurso mediático sostenido, termina creyendo que toda la responsabilidad del subdesarrollo, de la injusticia social y de la pobreza recae necesariamente sobre la educación y, principalmente, sobre los maestros, que son quienes trabajan en ella más directamente.

PALABRAS CLAVE: desarrollo humano, reproducción cultural, estándares de calidad, ética educativa, distribución de la riqueza, financiación de la educación, desigualdad.

ABSTRACT: This article again brings to collation the subject of the relation between the quality of the education and the socioeconomic and cultural structure in countries like Chile and other Latin American nations, where it seems to persist the belief that in the improvement of the education system the totality of the social problems gambles almost (injustice and inequality), economic (concentration of the income) and cultural of the country. That is to say, the opinion on

¹ Profesor Universidad Católica del Maule. Chile

which the development of one more a righter and egalitarian society depends, almost without counterbalance, of the improvement of education and an increase in the financing of the educative system. This exposition is accustomed to to declare in declarations governmental and not governmental, and tends to prioritize also in opinion of citizen common and current, who, by force of a maintained mediatic speech, ends up thinking that all the responsibility of the sub-development, the social injustice and the poverty falls necessarily on the education and, mainly, on the teachers, who are the one who work more directly in her.

KEY WORDS: Human development, cultural reproduction, standards of quality, educative ethics, distribution of the wealth, financing of the education, inequality.

INTRODUCCIÓN

En una entrevista realizada en el año 2002, el Profesor Juan Manuel Cobo, a quién recordamos en este número de *Miscelánea Comillas*, afirmaba, entre párrafos, lo siguiente:

«Creo que la educación (no puede arreglar por sí sola) el panorama desolador de desigualdades, injusticias, guerras, otras conculcaciones de derechos humanos... La educación es necesaria para ese arreglo, pero con la educación sólo pueden mejorarse aspectos, pero no arreglarse esta situación...» (Miscelánea Comillas, 117 [2002]: p. 374).

Al igual que el profesor Cobo, me parece que esta creencia es un supuesto no solo equivocado, sino derechamente erróneo. Desde hace mucho tiempo los porfiados hechos, los estudios cuantitativos sobre el tema, y la misma teoría socioeducativa, han venido probando que la educación (entendida como el sistema de enseñanza, o sistema educativo) no interviene en la superación de la desigualdad e inequidad de una nación si no viene acompañada de unas reformas sociales, políticas y económicas profundas, y que una inversión inteligente por parte del estado en este sector social sólo puede aminorar, pero nunca derrotar, este estado de cosas. Reimers escribía hace algunos años que «aumentar el gasto educativo solamente es insuficiente para promover la oportunidad educativa de los más pobres. Necesitamos entender los procesos que limitan las posibilidades de aprendizaje de los niños cuyas familias tienen bajos ingresos y estudiar cuidadosamente la evidencia sobre el impacto de intervenciones existentes y nuevas, de forma que recursos adicionales puedan, de hecho, traducirse en mayores oportunidades educativas» (Reimers, 2000).

1. ANTECEDENTES DE POLÍTICA EDUCATIVA CHILENA EN LOS ÚLTIMOS QUINCE AÑOS

Al respecto, el caso de Chile es suficientemente ilustrativo. Para nadie es un secreto que el estado chileno, durante los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia (1990-2007), ha aumentado significativamente la participación porcentual del sistema educativo en el PIB.

Para probar esta afirmación inicial basta con revisar brevemente algunas cifras del financiamiento de la educación en Chile durante los últimos 15 años. Mientras la inversión en educación en los años ochenta, durante la dictadura de Pinochet, no alcanzaba el 2% del PIB, en el año 2006 se empujó por sobre el 3,9%, según cifras del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD 2006), aunque las cifras gubernamentales (Cox 2003) hablan de un aumento de dos puntos porcentuales en una década (desde un 2,4% a un 4,4% del PIB). Según este último dato, en el período 1990-2001 se invirtieron en promedio dos mil millones de dólares anuales más que en la década de los ochenta.

El gasto en educación ha estado siempre acompañado del supuesto al que aludíamos al principio, y que nos parece erróneo. La Ministra de Educación de Chile señalaba hace poco que «nos interesa ir generando mayores condiciones de equidad e igualdad y que indistintamente del lugar donde a un niño le corresponda nacer y crecer, tenga posibilidades de incorporarse a temprana edad a un establecimiento educacional». Tal objetivo se dirige a «romper la cadena de reproducción de la pobreza y desigualdad entre generaciones», lo cual implica explícitamente el supuesto de que, independientemente del origen socioeconómico de los niños, la pobreza se supera con educación para todos. Dado que, según la Ministra, «los aprendizajes en los primeros años marcan efectivamente una diferencia en los éxitos académicos futuros», era necesario potenciar el acceso al sistema educativo de los niños chilenos de entre 0 y 5 años.

La misma Presidenta Bachelet manifestaba durante este año que dicha potenciación del acceso a la educación infantil «va en la idea central de luchar contra la desigualdad desde la cuna», con el fin de «construir desde la infancia un país más justo, más igualitario, donde todos puedan optar a los mismos derechos».

No obstante, y a pesar de los datos favorables de inversión en educación durante los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia (coalición gobernante), los indicadores de calidad de la educación chilena no sólo no mejoran, sino que incluso muestran retroceso en algunos sectores. Los alumnos pobres, con escasas excepciones, no muestran un repunte en su rendimiento académico, e incluso el sistema los discrimina más y mejor en las

pruebas estandarizadas (léase SIMCE) y de selección universitaria (PSU). Lo más relevante de este dato es que, en la medida en que los niños provienen de los sectores más vulnerables y carenciados de la población, menor es su rendimiento académico, y menores son, por tanto, las posibilidades que ellos mismos pueden crearse con el fin de lograr el tan añorado objetivo de la movilidad social y la superación de la desigualdad.

En efecto, el Informe 2006 para Chile del PNUD muestra datos que contradicen de forma clara y tajante el logro de aquel objetivo. Por ejemplo, en un cuadro comparativo del desarrollo humano de las comunas de la ciudad de Santiago de Chile, el ránking de DH en educación lo encabeza la comuna de Vitacura, (0,964) cuyo ingreso per cápita supera largamente el de otros sectores más pobres de la capital. Del otro lado de la medalla, en Cerro Navia (la comuna más pobre del Gran Santiago) el DH en educación es de 0,774, y se ubica en el n.º 112 del ránking de DH. En resumen, los datos muestran una proporcionalidad directa entre el éxito educativo y el ingreso económico familiar.

2. LAS MEDICIONES ESTANDARIZADAS

Si analizamos brevemente los datos que arrojan los resultados de pruebas estandarizadas de rendimiento académico y de selectividad universitaria, aplicadas en el país anualmente, obtendremos un panorama todavía más claro al respecto. Las pruebas o instrumentos de estas características más serios y reconocidos por los expertos son la Prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), que se aplica anualmente en distintos niveles educacionales, y la PSU (Prueba de Selección Universitaria), que se aplica a estudiantes que han terminado la enseñanza secundaria y desean ingresar a estudios universitarios.

a) *La Prueba SIMCE*

Para seguir la evolución de una generación de estudiantes, analizamos los resultados del SIMCE aplicado en el año 2003 a estudiantes de 2º de Enseñanza Media (Secundaria), para luego confrontarlos con los resultados que esa misma generación obtuvo tres años más tarde en la PSU. El sistema estadístico del SIMCE analiza los datos y resultados, entre otros criterios, de acuerdo a la extracción socioeconómica de los estudiantes, clasificándolos en cinco grupos ordenados de la letra A a la letra E (A: Nivel socioeconómico Bajo; B: Medio Bajo; C: Medio; D: Medio Alto; y E: Alto), desglosándolos a partir de un promedio de 253 puntos (rendimiento académico promedio del año anterior). Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

CUADRO 1
RESULTADOS SIMCE 2003. 2.º MEDIO

GRUPO SOCIOECONÓMICO	LENGUA CASTELLANA				MATEMÁTICA			
	PROM	VAR	MIN	MAX	PROM	VAR	MIN	MAX
A (BAJO)	227	•-1	182	278	216	•-4	152	320
B (MEDIO BAJO)	241	•0	187	301	228	•-5	176	335
C (MEDIO)	271	•-2	194	322	267	•-2	173	339
D (MEDIO ALTO)	292	•0	184	330	300	•+1	182	370
E (ALTO)	306	•+3	190	351	325	•+5	145	401
TOTALES NACIONALES	253	•+1	182	351	246	•-2	145	401

Fuente: MINEDUC

Un análisis básico de los resultados revela que los puntajes promedio son mejores mientras más alto sea el grupo socioeconómico de los alumnos, y que estas variaciones son similares para Lengua Castellana y Matemáticas. Naturalmente, los puntajes promedio no muestran las excepciones. No obstante, las estadísticas que desglosan a los estudiantes según la dependencia de la institución (escuela, instituto o liceo) muestra también la misma tendencia, lo que se detalla en el siguiente cuadro:

CUADRO 2
RESULTADOS SIMCE SEGÚN DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA

DEPENDENCIA	LENGUA CASTELLANA		MATEMÁTICA	
	PROM	VAR	PROM	VAR
MUNICIPAL	241	•+1	230	•-3
PARTICULAR SUBVENCIONADO	257	•+2	250	•+1
PARTICULAR PAGADO	301	•+3	317	•+5
TOTALES NACIONALES	253	•+1	246	•-2

Fuente: MINEDUC

A las escuelas cuya dependencia administrativa es municipal (es decir, gratuitas y financiadas por el Estado, y, por lo tanto, de libre acceso) van los niños de los grupos de población más pobre de Chile. La situación inversa la muestran los estudiantes que asisten a colegios particulares pagados por las familias, cuyo costo es inalcanzable para los grupos socioeconómicos más

bajos. Nuevamente los puntajes revelan la brecha que existe entre los estudiantes más pobres y los más ricos en Lengua Castellana (60 puntos), brecha que crece en Matemáticas a 87 puntos. Es decir, este cuadro muestra una desigualdad abismal entre la calidad de la educación que reciben los ricos y pobres en Chile.

Sin embargo, es muy útil para el propósito de este artículo un dato que se revela en el informe citado: la calidad de la educación no sólo tiene relación con factores económicos, sino también con lo que Bourdieu (1967) llama «capital cultural y lingüístico». Definir el concepto es complejo, y lo haremos en los siguientes apartados. Por ahora, el siguiente cuadro muestra la relevancia de este fenómeno social:

CUADRO 3
RESULTADOS SIMCE SEGÚN GRUPOS SOCIOECONÓMICOS

<i>GRUPO SOCIOECONÓMICO</i>	<i>LENGUA CASTELLANA</i>			<i>MATEMÁTICA</i>		
	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG
A (BAJO)	226	229	-	215	220	-
B (MEDIO BAJO)	238	245	-	223	235	-
C (MEDIO)	273	270	-	270	265	-
D (MEDIO ALTO)	317*	289	292	347*	294	301
E (ALTO)	-	-	306	-	-	325

Fuente: MINEDUC

De acuerdo con este cuadro, en un promedio de 253 puntos en el SIMCE, parte de las familias pertenecientes a los grupos C y D, que superan esta media, también envían a sus hijos a estudiar en colegios públicos. Y, aunque el porcentaje de alumnos de estos grupos en este tipo de dependencia es menor, llaman la atención los altos puntajes obtenidos en la prueba por este segmento de la población. Incluso los grupos medios altos superan el puntaje obtenido por estudiantes del Grupo E (Alto) en el SIMCE. Esto indica que, además de la buena calidad de la educación que se entrega en los colegios de pago, existen otras causas en la excelencia académica de este tipo de estudiantes de clases medias, lo cual corrobora de paso el rol de la familia en la educación. Es éste un tema que podremos abordar con mayor detenimiento más adelante. Con todo, la diferencia entre grupos socioeconómicos se mantiene independientemente del tipo de dependencia de los colegios.

b) *La PSU*

Con el fin de tener un panorama más completo a lo ocurrido con esta generación de estudiantes, hemos decidido revisar los resultados que la cohorte de ese año (2003) obtuvo dos años más tarde en otra prueba estandarizada que, desde luego, tiene una incidencia decisiva en el futuro profesional, laboral y económico de los estudiantes: la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Esta generación de estudiantes de la prueba SIMCE 2003 rindió la PSU a fines del año 2005 *. Los estudiantes inscritos según dependencia (municipal, subvencionada y de pago o particular) se muestran en el siguiente cuadro:

CUADRO 4
ESTUDIENATE INSCRITOS PARA RENDIR LA PSU
SEGÚN DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA

<i>DEPENDENCIA</i>	<i>TOTAL</i>	<i>%</i>
Municipal	75.382	41,2
Subvencionado	79.852	43,7
Particular	24.797	13,6
Sin Información	2.730	1,5
<i>TOTAL</i>	<i>182.761</i>	<i>100,0</i>

Fuente: DEMRE

De acuerdo a los datos SIMCE, podemos deducir que el grueso de los estudiantes de colegios particulares pagados y subvencionados pertenecen a los grupos socioeconómicos D (Medio Alto) y E (Alto), aunque, como vimos, en el sistema municipalizado existe una cantidad no menor de estudiantes de estos grupos socioeconómicos. Los resultados de la PSU según dependencia se muestran en el siguiente cuadro:

CUADRO 5
RESULTADOS PSU 2005 SEGÚN DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA

<i>PUNTAJE ESTÁNDAR</i>	<i>PARTICULAR</i>	<i>SUBVENCIONADO</i>	<i>MUNICIPAL</i>
150 – 199,5	1	0	7
200 – 449,5	2.145	24.044	30.070
450 – 599,5	10.134	42.630	34.956
600 – 850	11.770	10.967	7.314
<i>TOTAL</i>	<i>24.050</i>	<i>77.641</i>	<i>72.347</i>
<i>PROMEDIO</i>	<i>590,1</i>	<i>498,4</i>	<i>474,5</i>
<i>DESV. ESTÁNDAR</i>	<i>97,6</i>	<i>93,3</i>	<i>95,9</i>

Fuente: DEMRE (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo, Universidad de Chile).

Nótese enseguida la tendencia ya demostrada en los resultados SIMCE graficados en las páginas anteriores. Las diferencias entre los promedios obtenidos por los estudiantes según tipo de dependencia son particularmente llamativas entre los que estudian en colegios de pago y aquellos que lo hacen en el sistema público (una diferencia aproximada de 115 puntos). Esta diferencia se nota también claramente entre colegios subvencionados y particulares. Existe un desglose (que no graficaremos ahora) que muestra el comportamiento de los puntajes por cada región del país de acuerdo a la dependencia administrativa, y los resultados muestran en todos los casos una situación muy similar. La misma tendencia se muestra cuando los datos se ordenan de acuerdo al tipo de dependencia y las pruebas obligatorias de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas: más de 100 puntos de diferencia.

Ahora bien, con estos puntajes de presentación a la admisión universitaria queda muy claro quiénes tienen más probabilidades de ser aceptados en las carreras universitarias que eligen como primera opción. El siguiente cuadro muestra la proporción entre los estudiantes que postulan a una carrera y los que son finalmente seleccionados. En otras palabras, mide el éxito o fracaso del estudiante en cuanto a proseguir estudios universitarios de acuerdo con su rendimiento académico.

CUADRO 6

RELACIÓN ENTRE LOS QUE RINDEN LA PSU, LOS POSTULANTES
A LA UNIVERSIDAD Y LOS SELECCIONADOS

<i>DEPENDENCIA</i>	<i>RINDEN</i>	<i>POSTULAN</i>	<i>SELECCIÓN</i>	<i>% SEL/RIND</i>	<i>% SEL/POST</i>
Municipal	72.347	28.398	21.787	30,1	76,7
Subvencionado	77.641	34.562	25.402	32,7	73,5
Particular	24.050	14.537	10.965	45,6	75,4
Sin Información	268	268	175	7,7	65,3
TOTAL	176.314	77.765	58.329	33,1	75,0

Se puede apreciar que el porcentaje de *éxito*, contrastado con la proporción entre los estudiantes que rinden la prueba y los estudiantes seleccionados por las universidades, es mucho mayor para los estudiantes provenientes de colegios de pago (Particular). Existe, en este sentido, una diferencia que supera el 15% respecto de los estudiantes provenientes del sistema municipal-estatal. El porcentaje de matriculados (se refiere a los estudiantes que son seleccionados y matriculados en las universidades) indica el último dato que refleja el éxito final en todo el proceso de admisión. Sin embargo, esos datos deben ser leídos en comparación entre la cantidad de estudiantes de los distintos tipos de dependencia que rinden

la PSU y aquellos que son finalmente matriculados por las universidades. Dicho cuadro comparativo no está en la fuente de información que utilizamos, pero hacerlo no representa mayor dificultad. Esto se muestra en el siguiente cuadro:

CUADRO 7
RELACIÓN ENTRE ESTUDIANTES QUE RINDEN LA PSU
Y LOS FINALMENTE MATRICULADOS

<i>DEPENDENCIA</i>	<i>RINDEN PSU</i>	<i>N.º DE MATRICULADOS</i>	<i>% RIND/MATRICULA</i>
Municipal	75.382	17.897	23,7
Subvencionada	79.852	20.312	25,4
Particular	24.797	8.457	34,1

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del DEMRE

En este cuadro nuevamente se percibe en forma clara la diferencia, expresada en 11 puntos porcentuales, entre los estudiantes de menores ingresos y los pertenecientes a grupos socioeconómicos más altos.

c) Visión de conjunto

Como hemos visto, las pruebas estandarizadas más importantes que se aplican en Chile muestran en forma rotunda la brecha o diferencia de la calidad de la educación que reciben los pobres y la que reciben los grupos con mayores ingresos. La pregunta que surge de inmediato es *de qué diferencia y su correspondiente magnitud estamos hablando* cuando decimos que la desigualdad social se reproduce en el sistema educativo. Para responder este interrogante no bastan los datos y la información que hemos expuesto sobre el sistema educativo, sino una mirada de la información en una perspectiva global (de país) para ser correctamente interpretada. En tal sentido, reproducimos en parte una serie de datos extraídos del Informe de Desarrollo Humano Chile 2006, PNUD, que mostramos a continuación:

CUADRO 8
CIFRAS DEL PNUD RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN

Índice de Desarrollo Humano	43
Población	15.6 millones de habitantes
Población Urbana	90.2%
Alfabetismo de adultos	95,7%
Producto Interno Bruto per capita	\$CH154.6 mil millones (2003)
Desempleo	6,9% (Octubre-Diciembre 2005)
Servicio de la deuda como porcentaje del PIB	12%
Gasto público en educación como porcentaje del PIB	3,9%
Población bajo la línea de la pobreza	14,1% (2003)
Población en la indigencia	4,7% (2003)
Diferencia entre el 20% más rico con respecto al 20% más pobre	7,6 veces (2003)
Participación de la mujer en la fuerza de trabajo	36,3% (2004)

Fuente: PNUD-Chile. Datos 2003-2005.

En este cuadro hemos resaltado aquellos aspectos que tienen directa relación con los propósitos de este estudio. En tal sentido debemos destacar el alto porcentaje de población urbana (concentrada sobre todo en la capital, Santiago), el nivel de desempleo y el servicio de la deuda externa (12% de los ingresos anuales de Chile). Pero más importante todavía es resaltar dos cifras que son particularmente llamativas: primero, la enorme cantidad relativa de pobres e indigentes, que, sumados, casi llega al 20% de la población (unas tres millones de personas). Y, segundo, la inmensa brecha entre el 20% más rico y el 20% más pobre del país. Creemos que estos dos datos son los que marcan la diferencia también en la calidad de la educación. Es lo que intentaremos conceptualizar en el siguiente apartado, en parte para responder a nuestra pregunta y, en parte, para afirmar nuestra hipótesis.

3. ANÁLISIS DEL PROBLEMA

Un primer análisis cruzado entre la creciente inversión en educación que han hecho los gobiernos democráticos post-Pinochet, y la mala calidad de la educación pública y semipública en Chile indica, según algunos observado-

res autorizados, que la inversión en educación debe ser necesariamente mejor focalizada, y que dichos esfuerzos financieros deben ir acompañados de reformas estructurales más globales y permanentes.

En función de la primera afirmación debemos acudir nuevamente a datos oficiales. Para comprender mejor de qué hablamos cuando decimos *inversión focalizada* (lo que llamamos *inversión de acuerdo con la necesidad*), debemos considerar los siguientes antecedentes. En el año 2001 el promedio de gasto por estudiante en el sistema municipal era de \$46.500 por cada mes según datos otorgados por el MINEDUC. Es decir, unos 66€, aproximadamente. Nótese algo importante: se trata de un promedio general de lo que invierte el Estado (a través de las Municipalidades) en cada estudiante, sea éste de Educación General Básica o Secundaria. Naturalmente, una vez más, el promedio no muestra las profundas diferencias que pueden llegar a existir, como las siguientes:

- a) El promedio de gasto o inversión anual en las 34 comunas o municipalidades de mejores resultados en el SIMCE es de \$69.000, equivalente a unos 98€ por cada mes, lo cual es ostensiblemente superior al promedio nacional.
- b) En el decil con peores resultados en el SIMCE se invierte un promedio de \$46.000, equivalente aproximadamente a 65€ mensuales.
- c) Existen comunas (Municipalidades) dentro del decil con peores resultados SIMCE en los que se invierten \$8.750 mensuales por alumno, lo que equivalente a 13€. Se trata de las comunas más pobres del país, lo que coincide con las de resultados más negativos en las mediciones estandarizadas.
- d) Las comunas más ricas, y que más invierten en la educación de cada estudiante², llegan a la cifra de \$118.000, lo que equivale a unos 167€ mensuales.

La situación desigual de la educación chilena es, por tanto, el reflejo de la desigualdad que existe en el país. La distribución del ingreso en Chile es un tema ético pendiente y permanentemente aplazado también por los gobiernos democráticos de las dos últimas décadas. Incluso quienes han formado parte de dichos gobiernos, y que han sido protagonistas de los cambios educativos en Chile desde el año 1990, son críticos con los supuestos base de la estructura educativa actual. El ex Ministro de Estado, José Joaquín Brunner, afirmaba hace poco lo siguiente:

«En los últimos años se ha invertido bastante en infraestructura en los colegios del sistema público, se ha implementado la jornada

² Contabiliza la inversión pública (municipal) y privada (familiar).

escolar completa (JEC). Sin embargo, los alumnos de estos planteles no han mejorado —como se esperaba— su desempeño en el SIMCE ni en la PSU...

Esto ocurre porque el supuesto de base está radicalmente equivocado. Por lo menos, nunca he pensado que haciendo todas estas cosas se iba a cambiar sustancialmente los resultados de estos alumnos. ¿Porqué? Porque el componente principal que explica los resultados escolares se relacionan con el origen sociofamiliar de los alumnos, cuánto capital cultural los niños heredan a través de la familia. Y sabemos que en eso hay enormes diferencias(...) Ahora, decir que la educación va a derrotar la desigualdad, requiere de condiciones que aún no hemos logrado...» (Diario *El Día*, 2006).

Para fundamentar sus dichos y explicar su punto de vista, Brunner apela también a los datos oficiales mostrados por nosotros en los párrafos anteriores, pero abunda, además, en otras cifras que refrendan lo que venimos afirmando, a saber:

«Tendría que haber un gasto en educación muy superior al de hoy(...) y muy distinto como lo hacemos hoy. Actualmente, hay un 8% (de estudiantes) en los colegios particulares pagados, donde asisten los niños que provienen de las familias con mayores ingresos y con mucho capital cultural, que pagan cerca de \$150.000 mensuales promedio (aprox. 212). Y luego pretendemos que niños que vienen de condiciones totalmente desfavorables, se puedan educar al mismo nivel, pagando el Estado entre \$25.000 y \$28.000 (mensuales)..., hablando desde el punto de vista meramente económico, la educación de un niño que proviene de un hogar de bajos ingresos, obviamente es más cara. Y estamos haciendo exactamente lo inverso de lo que tenemos que hacer... Lo que debemos hacer es elevar la subvención para el 92% restante. Y no sólo elevarla, sino que diferenciarla y dar un subsidio más fuerte para quienes provienen de los quintiles más bajos. Mientras no demos esos pasos, no lograremos derrotar la desigualdad...».

Las reflexiones de Brunner dan en el clavo, al menos en lo que respecta a la inversión focalizada o diferenciada de acuerdo a las necesidades de los grupos más pobres de la población. Pero él mismo reconoce que no hay condiciones dadas para la superación de la desigualdad. ¿Cuáles son esas condiciones? Las opiniones están divididas, no sólo en Chile, sino en general en el mundo académico acerca del papel que juega la educación en la superación de la pobreza. En general, las respuestas van desde asegurar la educación de los más pobres destinando más financiamiento al sistema educativo, hasta derogar la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Educación) para otorgarle más protagonismo al Estado en el sistema educativo. Las medidas redistributivas quedan muy debilitadas en

las diversas respuestas al dilema de la educación en calidad y equidad. Tal vez los fantasmas que rodean a las políticas redistributivas, en el marco de una economía neoliberal como la chilena, quitan peso y credibilidad a las mismas hasta prácticamente desaparecer de la gestión pública. Y, sin embargo, son centrales ante los nuevos desafíos de la educabilidad de los niños, niñas y jóvenes más pobres. En este sentido, hay sugerencias tales como la propuesta del Movimiento G-80, que propone un listado de las 68 comunas más pobres del país a las cuales aumentar significativamente la inversión fiscal, acompañándola de una administración compartida entre el Estado y las comunidades locales. Pero, junto a ésta, existe un sinnúmero de iniciativas.

Con lo anterior se da respuesta a la primera interrogante, la de financiar la educación de un modo diferenciado, focalizado y más inteligente. Pero todavía no se aborda el tema de fondo, cual es que *la pobreza reproduce a la pobreza*, y, lo que es más llamativo y crucial, *que la cultura de la pobreza se reproduce, en cierto sentido, en la misma escuela* (Willis, 1988).

En efecto, el diagnóstico anterior sigue anclado en el supuesto de que la educación provee por sí misma los cambios estructurales que derrotarán la desigualdad social y económica existente en Chile, por mucho que se diga que esto implica cambios en la política de inversión en educación (mayor y mejor financiamiento). Esta perspectiva teórica no repara en el hecho de que «la fuente directa de la desigualdad de los hogares son los ingresos del trabajo y no los del capital, como se cree comúnmente...» (Beyer, 2000). En otras palabras, el impacto de la educación apenas se nota en aquellos que, o tienen una mala calidad en la educación, o, simplemente, tienen sólo los 12 o menos años de escolaridad. Esto se deduce, según Beyer, del particular fenómeno, ocurrente sólo en Chile, del profundamente diverso retorno que aportan los diversos niveles de escolaridad en el país. Así es como, «mientras en Europa una persona con educación universitaria gana aproximadamente 1,8 vez lo que gana una persona con estudios básicos, en Chile esa relación es de 5,5 veces». En el ámbito de la distribución del ingreso ocurre algo parecido a lo que pasa en el ámbito educativo: el país crece, se hace más rico, pero los pobres obtienen cada vez menos ingresos relativos comparados con los deciles más ricos. *Mutatis mutandis*, en el ámbito educativo se invierte mucho más dinero, pero los rendimientos académicos no crecen al mismo ritmo, se estancan o, definitivamente, retroceden. El problema reside, entonces, tanto en la concentración de la riqueza, cuanto en la profundas diferencias salariales en América Latina y, especialmente, en Chile.

Para que lo anterior quede mejor reflejado, reproducimos un cuadro que muestra la desigualdad de los ingresos en distintos lugares del mundo en los años noventa, y que muestran una particular acentuación en el caso de Chile:

CUADRO 9
COMPARACIÓN INTERNACIONAL DE DISTRIBUCIÓN
DE LA RIQUEZA

REGIÓN	Participación en ingreso nacional por quintil de ingresos				
	Gini	1	2	3 y 4	5
África del Sur del Sahara	46,95	5,15	8,94	33,54	52,37
América Latina y El Caribe	49,31	4,52	8,70	33,84	52,94
Asia Oriental y el Pacífico	38,09	6,84	11,30	37,53	44,33
Asia del Sur	31,88	8,76	12,91	38,42	39,91
Europa del Este	28,94	8,83	13,36	40,01	37,80
Medio Oriente y África del Norte	31,03	6,90	10,91	36,84	45,35
Países industrializados y en desarrollo de altos ingresos	33,75	6,26	12,15	41,80	39,79
Chile	56,49	3,52	6,62	28,91	60,95

Fuente: Deininger and Squire (1996).

Este cuadro muestra de manera irrefutable la desigualdad de ingreso en general en los países más pobres. Pero aquello se acentúa de manera muy clara en el caso de Chile, donde el 10% más pobre percibe sólo el 3,5% del PIB, mientras que el 10% más rico se empina por sobre el 60%. Esto no es un problema transicional, sino estructural. Pensamos que estas diferencias no sólo son escandalosas desde el punto de vista ético, sino que, desde el punto de vista económico, político y social, son insostenibles en el tiempo. Eso siempre y cuando Chile pretenda ser una nación desarrollada. Por otra parte, reiteramos que los indicadores de calidad en la educación siguen la misma curva estadística, según hemos mostrado en cuadros anteriores.

En consecuencia, la desigualdad social y económica marca al sistema educativo de muchos modos. El primero, obviamente, es la falta de acceso a las oportunidades que libera el mercado del trabajo y, con ello, el acceso a mejores ingresos personales y familiares. El segundo, la creación de *bolsas de pobreza* dura, que en nuestras naciones no hacen otra cosa que reproducir una suerte de *cultura de la pobreza*. Y lo tercero es que el origen socio-familiar marca el rendimiento académico de los estudiantes. Y, en el caso de los estudiantes pobres, lo marca negativamente. En suma, la mala calidad de la educación va enlazada íntimamente con la mala calidad de vida de los estudiantes. Y esta situación incide en la baja calidad del sistema educativo. No obstante, todavía hay otro argumento ya estudiado por la

sociología educativa: el factor discriminatorio del sistema educativo en sí mismo. Es lo que pasamos a exponer en el siguiente apartado.

4. CONCEPTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA: ¿REPRODUCCIÓN, REVOLUCIÓN O INNOVACIÓN?

Hace ya casi 40 años (1970) Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron lanzaron su famosa obra *La Reproducción*³, en cuyas páginas intentaban probar que una de las claves de la transmisión de la cultura se realiza en la escuela, casi independientemente de otro tipo de variables que no sean las propiamente estructurales y sociológicas. Tal vez sin intención, ni por parte de autores ni de receptores, el texto en cuestión se considera como base de la sociología francesa y británica de la educación, cuyos postulados fundamentales nos interesa revisar en forma breve. El asunto es que en ambas posturas teóricas (francesa y británica) la transmisión cultural afecta de lleno a los sistemas educativos como aseguradores de una situación o *statu quo* que se hace legítimo en sí mismo y bajo sus propias reglas. Lo pasamos a explicar a continuación, haciendo alusión directa al caso en estudio.

En el proceso de construcción de la teoría de la reproducción existen dos hitos fundamentales. El primero tiene relación con la obra de Bourdieu y Passeron ya mencionada, que establece las bases del estudio de la transmisión cultural en lo que atañe a lo que ellos llaman el *sistema de enseñanza*. El segundo lo constituyen los estudios de Basil Bernstein⁴, de la Universidad de Londres, y otros autores relacionados, referidos a los códigos socioedu-

³ BOURDIEU y PASSERON habían ya publicado en 1967 *Les héritiers*, traducida como *Los estudiantes y la cultura* (Labor, Barcelona 1967). *La reproducción (Elementos para una teoría del sistema de enseñanza)*, 1970) presenta, según conocedores de la trayectoria de los autores y de la sociología francesa, una cierta ruptura con la claridad y linealidad de aquel escrito. En la obra presente, en cambio, los autores desvelan los mecanismos y categorías que subyacen al mantenimiento del sistema educativo tal y como es. Utilizamos la edición traducida de Ed. Laia, México 1998.

⁴ La principal obra de BERNSTEIN es *Class, Codes and Control*, edición revisada en 1974 (R. K. P., Londres). El profesor Bernstein dictó una serie de conferencias en Santiago de Chile (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE) a fines de los años 1985 y 1986. Esas conferencias fueron compendiadas y editadas bajo la responsabilidad de C. Cox en un libro titulado *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural* (Ed. CIDE, Santiago 1988). En esos años Bernstein era profesor de sociología de la educación y Director de la Unidad de Investigación Sociológica del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Del compendio citado extraemos los principales elementos teóricos de nuestro análisis.

cativos, a la *pedagogía invisible* y al *currículo oculto*. Toda esta producción teórica se desarrolla en la década de los setenta y ochenta, en cuyo seno no podemos dejar de mencionar la obra de I. Illich, *Una sociedad sin escuelas* (1971). La obra de estos autores franceses y británicos ha sido largamente estudiada en los ámbitos académicos, y no dejamos de sentir un poco de pudor al traerla nuevamente a la discusión aquí. Sin embargo, en nuestro caso, que es la calidad y equidad de la educación en Chile, hemos encontrado muy pocas interpretaciones que permitan dar una explicación macro social de los hechos que dicha realidad muestra en sus características fundamentales. Esto se debe a que casi todas las teorizaciones actuales del tema educativo provienen del ámbito económico liberal y de una interpretación instrumental de la relación entre escuela y sistema productivo.

Utilizando de manera aleatoria elementos que provienen tanto de la escuela sociológica francesa como de la británica, intentaremos centrar nuestro análisis en tres ejes fundamentales de la teoría de la reproducción, a saber: primero, *el capital cultural en relación con el éxito académico*; segundo, *la transmisión de la cultura*; y, en tercer lugar, *el factor discriminatorio y selectivo del sistema educativo*.

a) *El capital cultural en relación con el éxito académico*

Nos parece que el epígrafe que los autores Bourdieu y Passeron sitúan al comienzo del primer capítulo de su libro *La reproducción* grafica bastante bien el objeto de estas líneas:

- *Serpentín*: Cuando yo dirijo mi pensamiento hacia usted, éste se refleja en su espíritu en la medida en que encuentra en él ideas correspondientes y palabras adecuadas. Mi pensamiento se expresa en palabras, en palabras que usted parece entender...
- *Barnstaple*: Y por esto a veces, por ejemplo(...) cuando usted se eleva hasta ideas de las que nuestros espíritus ni tan sólo sospechan su existencia, no entendemos nada (H. G. Wells, *Mr. Barnstaple entre los hombres-Dios*).

El párrafo reproducido anteriormente desvela la existencia de lenguajes compartidos o no compartidos como *sistemas de categorías* que permiten la interpretación y procesamiento de contenidos y estructuras (lingüísticas) relativamente complejas. En la misma proporción en que éstas han sido más o menos desarrolladas por la familia y *se acercan o alejan del lenguaje escolar* (formal), el éxito académico será mayor o menor.

¿Cómo se explica esto? A través de una serie de estudios empíricos realizados a lo largo de 10 años en Francia, los autores obtuvieron resultados que demostraban, primero, que mientras menor *capital lingüístico* (medido en origen socioeconómico y origen geográfico) tuvieran los estudiantes, mayor

era el grado de rigor en la selección (universitaria) que sufrían; segundo, que para los que menos capital cultural tenían, menores eran sus posibilidades de acceso a la Universidad; y, tercero, que relativamente mayor era también la adquisición de competencias lingüísticas de los mismos. Los autores graficaban este hecho con el cuadro siguiente:

CUADRO 10
RESULTADOS DE LA PRUEBA DE BOURDIEU-PASSERON
POR CLASES SOCIALES Y LUGAR DE ORIGEN

		Capital lingüístico	Grado de selección	Competencia lingüística
Clases populares	París	--	+ +	+
	Provincias	-- --	+	--
Clases medias	París	--	+	0
	Provincias	-- --	0	-- --
Clases superiores	París	+ +	-- --	0
	Provincias	+	--	0

La expresión en grados relativos de selección en términos de + y de - es la traducción aproximada de las posibilidades de acceso a la Universidad que caracterizan a los distintos subgrupos (Nota de los autores).

La explicación anterior coincide, entonces, con los resultados: se encuentran asociados con datos que muestran la desigualdad vinculada al origen sociofamiliar. Pero no solo eso: también sería coherente con la perspectiva que asocia los sistemas de enseñanza tradicional con la rigurosa selectividad que éste ejerce sobre los estudiantes provenientes de las clases sociales más bajas, asunto que veremos más adelante.

Los cuadros y estadísticas de calidad de la educación en el caso de Chile demuestran la misma tendencia, abarcando no sólo las competencias lingüísticas (estudiada por Bourdieu y Passeron), sino también las de razonamiento lógico-matemático. Por lo tanto, el fenómeno parece abarcar más ámbitos que los estudiados por los autores analizados. Y, desde todo punto de vista, se relaciona con el lenguaje académico-escolar *versus* la distancia, como hemos dicho, del ámbito sociofamiliar con aquel. Es lo que intentaremos describir a continuación.

b) *La transmisión de la cultura*

Habitualmente se considera al sistema educativo y al sistema de enseñanza como factores socialmente autónomos y autorregulados, de modo que, lejos de incidir internamente en las relaciones sociales, actúa externamente a ellas con el fin de *compensar* sus vacíos cognoscitivos. Las teorías economicistas actuales sobre el capital cultural asocian elementos educativos como factores que influirán externamente, y de modo necesario y casi automático, en la movilidad social y en la mejora de las condiciones socio-económicas de las personas. Ciertamente estas perspectivas teóricas, o no analizan cuidadosamente la potencialidad intrínseca del sistema educativo, o saben que éste es un reproductor privilegiado de las relaciones entre clases sociales, pero lo ocultan y/o deliberadamente son indiferentes frente a él. Me parece que algo hay de ambas posiciones en las argumentaciones actuales que asocian bastante ilícitamente el *capital cultural* (en cuanto diferencia de grupo sociofamiliar) con el *capital productivo* (en cuanto cualificación del trabajo) y hasta con el *capital económico* (en cuanto movilidad social). Tal vez es éste el equívoco más fundamental de los actuales sistemas educativos y de enseñanza.

El fracaso de los experimentos desarrollistas de las décadas de los cincuenta y sesenta en América Latina, asociado al también fracasado sistema neoliberal en muchos países de la región, que culminó con la denominada *década perdida* para el desarrollo del subcontinente en los años ochenta, ha obligado a los teóricos educativos economicistas de nuevo cuño a revisar dichos supuestos y a considerar más variables que las meramente materiales en sus análisis. Algunos organismos tales como la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), el BID (Banco Interamericano de Desarrollo) y el BM (Banco Mundial) han incorporado en las dos últimas décadas conceptos como la *equidad* asociada a la educación y a la productividad⁵. No obstante, a pesar del maquillaje semántico de las orientaciones de las agencias que financian a los sistemas educativos en muchas partes del mundo, la verdad es que se sigue sin abordar el tema de fondo acerca de *qué educación, qué contenidos y quiénes gestionan* la educación⁶.

En esta perspectiva *extrinsecista* de la educación y del consecuente sistema de enseñanza, la escuela aparece claramente concebida como *distrib-*

⁵ Tal vez el documento más importante (aunque no el único) a este respecto sea el de CEPAL (1992): *La educación y el conocimiento como eje de la transformación productiva con equidad* (S. CEPAL).

⁶ Ver al respecto V. SAN MARTÍN (2002): «La formación en competencias: el desafío de la educación superior en Iberoamérica», en *Revista Iberoamericana de Educación*, versión digital.

buidora de un conocimiento compensatorio, es decir, la escuela *compensa* las deficiencias de la educación recibida por el niño en el seno de la familia. La crítica al concepto mismo de *educación compensatoria* ha sido también un tema largamente discutido y analizado en la sociología de la educación. Bernstein (1986) resitúa esta discusión, en el marco de la teoría sociológica de la transmisión cultural, diciendo que «el concepto de *educación compensatoria* contribuye a distraer la atención de la organización interna y del contexto educativo de la escuela para dirigirla hacia las familias y hacia los niños. Este concepto implica que algo le falta a la familia y, en consecuencia, al niño, incapaz entonces de obtener provecho de la escolarización».

En la misma línea extrinsecista situamos la tendencia, cada vez más extendida, de los actuales sistemas educativos (especialmente el de Chile) que plantea que, en todos los niveles escolares y superiores, la educación tendría como contenido fundamental hacer posible la *adquisición de competencias prácticas* a lo largo de la vida. Este tipo de instrucción permitiría a las personas adquirir provecho de sus años de escolaridad y de su formación profesional, con fines netamente transitivos e instrumentales, es decir, en desempeños *que se agotan en la acción*. A este tipo de pensamiento educativo, Bernstein opone la necesaria pregunta sistemática «por las condiciones y los contextos del medio educativo(...). Se fijan criterios de éxito, que son los de la escuela, y después se miden las aptitudes de los diferentes grupos sociales para satisfacer dichos criterios» (Bernstein, 1986).

Naturalmente, el párrafo anterior transparenta mejor el modo como el sistema de enseñanza prolonga las relaciones culturales de poder y dominación, creando la apariencia de que el sistema escolar tiene una relación *ex post facto* con las familias, de modo que, al no interferir en las relaciones sociales internas, se legitima a sí mismo de modo mecánico y *de hecho*. Otro tanto habría que decir, por otra parte, del *tipo de cultura* que el sistema escolar prolonga.

En relación a la última observación anterior, es llamativo el hecho de que, aparte de Bernstein y Bourdieu, otros autores se han remontado al principio tan característicamente británico de la *reproducción de la cultura mesocrática*, que presenta a las clases medias como el ideal de sociedad civil y la forma de vida más genuina y ejemplar. El tema proviene de los primeros pensadores sistemáticos de la educación en Gran Bretaña (siglos XVIII y XIX), tales como J. Bentham, J. Mill, J. S. Mill y otros. Uno de los autores que abunda en el análisis crítico de este postulado mesocrático es Paul Willis (1977), quien llega a la conclusión de que «la escuela es una institución de clases medias». Por lo tanto, el aporte de la escuela a los pobres es casi nulo. Es más, la escuela es, según Willis, la

reproductora de la pobreza ⁷, no la solución para ella. La escuela no es el remedio a la desigualdad, sino su principal causante. Antes de Willis, un estudio norteamericano que ya había hecho historia en este sentido fue el denominado *Informe Coleman* (1966). Dicho trabajo llegaba también a una conclusión parecida a la de Willis, en el sentido de que la escuela reproduce el ordenamiento social existente, sin alterarlo, e incluso reforzándolo.

¿Por qué razón ocurre lo anterior? Siguiendo a Bourdieu, el hecho de que el sistema de enseñanza reproduzca una estructura de clases ocurre porque el sistema escolar proyecta sobre la familia el fracaso escolar e idealiza el desprendimiento social y hasta el *desclasamiento* de los estudiantes ⁸. El sistema devalúa todo aquello que ayuda al niño a configurar unidades de sentido y pertenencia: sus imágenes, sus representaciones simbólicas, su lenguaje y, en general, su propia cultura. Todo ello no tiene utilidad para la vida escolar y, por lo tanto, se considera sin significado. Bajo nuestra perspectiva, a ese niño o niña se le presenta una alternativa (a su propio medio de vida) que entiende bien poco y a la cual se le hace muy difícil acceder. Entonces, lo común y natural es que tienda a permanecer en lo conocido, es decir, en lo propio. La alternativa es el despojo de su propia cultura y origen.

En consecuencia, y en nuestra opinión, en lugar de pensar la educación en términos compensatorios, se trataría de ver cómo articular un control social consciente a partir de la integración de la familia en la escuela, acercando el *sistema escolar* a aquella, e *incluyendo* a la comunidad y a la familia en un marco educativo formalmente flexible, dinámico e integrador.

c) *El factor discriminatorio y selectivo del sistema educativo*

En las ocasiones en que se analizan los magros resultados obtenidos por los estudiantes más pobres en las pruebas estandarizadas (llámese SIMCE o PSU), suelen escucharse frenéticos discursos acerca de la mala calidad de la educación, de la falta de preparación de los profesores, de la responsabilidad que recae en las instituciones formadoras de maestros, de la falta de inversión en educación, de que las leyes que regulan el sistema son débiles e insuficientes, del magro papel de la empresa privada, de la incapacidad de las

⁷ Existe abundante material de referencia para P. Willis, No obstante, nos limitamos a citar el texto fundamental del autor: *Learning to Labour* (1977), traducida por *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera encuentran trabajos de clase obrera* (1978), Akal, Madrid.

⁸ Nótese el paralelismo argumentativo de Willis e Illich, quien afirma que la escuela reproduce relaciones de dominación y abuso: I. ILLICH (1985), *Un mundo sin escuelas*, Nueva Imagen, México (traducción cuestionable desde el título, que es, más bien: *Una sociedad desescolarizada*) (1971).

familias para educar o ayudar a educar a sus hijos, y un largo etcétera de protestas y críticas. Es un ciclo anual de recriminaciones mutuas que permanece lo que dura el proceso de aplicación de las pruebas y el impacto del conocimiento de los malos resultados. Es entonces cuando la conclusión más habitual a la que llegan todos los analistas es la mala calidad de la educación, provocada por un sistema de enseñanza mal diseñado.

Sin embargo, es muy poco frecuente oír alguna opinión que esté en la línea de lo que, creemos, es lo más lógico: el sistema educativo está diseñado *para discriminar*, o, en otras palabras, para seleccionar a los mejores. De modo que, mientras más selectivo es el sistema, *mejor está diseñado y mejor cumple su función social*. Esto, que parece ser una visión absolutamente pesimista de lo que ocurre con la educación, especialmente en Chile, es una explicación plausible desde el punto de vista sociológico y práctico (incluso más que el teórico). El mismo Bourdieu lo explicita del siguiente modo ⁹:

«Si es cierto que un sistema de enseñanza logra obtener siempre de aquellos a los que consagra, o incluso de los que excluye, un cierto grado de adhesión a la legitimidad de la consagración o la exclusión y, por lo tanto, de las jerarquías sociales, se ve que un bajo rendimiento técnico puede ser la contrapartida de un fuerte rendimiento del sistema de enseñanza en la realización de su función de legitimación del “orden social”(…) La noción tecnocrática de ‘rendimiento’ tiene por función excluir un análisis del sistema de las funciones del sistema de enseñanza(…) mostrando que ninguna de las funciones del sistema de enseñanza puede ser definida independientemente de un estado determinado de la estructura de las relaciones de clase» (Bourdieu y Passeron, 1998; pp. 236-237).

De modo que estamos ante uno de los dilemas más cruciales para el sistema educativo y, en general, para las políticas educativas: no hay posibilidad alguna de *neutralidad* en el sistema de enseñanza, si analizamos la función social (o, como lo llaman algunos, el darwinismo social) que se le asigna, pero que, simultáneamente, se le oculta para facilitar su legitimación. «Un bajo rendimiento escolar puede ocultar (y oculta, de hecho) un alto rendimiento social del sistema de enseñanza» (J.Mir, 1990: p. 397).

Sin embargo, si se acepta la conclusión anterior, aceptaríamos también que cualquier intento *estructural* de diseñar un sistema educativo, o, incluso, de mejorarlo, estaría determinado por la tendencia y capacidad interna de la

⁹ Aunque refiriéndose específicamente a las cotas de obtención de un diploma acreditativo del sistema universitario, que es propiamente su ámbito de estudio empírico. Sostienen esta teoría, proyectada sobre el sistema escolar general, los estudios de BERNSTEIN.

estructura social de permanecer igual a sí misma, favoreciendo con ello los sistemas de exclusión. Visto esto, algunos autores (denominados *teóricos de la desescolarización*, como I. ILLICH) plantean derechamente la supresión del sistema de enseñanza escolar para adoptar otro que favorezca la identidad de grupo, clase, religión, etnia, ideología o cualquier otro factor diferenciador, produciendo modelos educativos locales, comunitarios o familiares.

d) *Balance conceptual*

La importancia de los *factores reproductivos* de la escuela es inobjetable, y sería inconducente negarlos. No obstante, las actuales teorías relacionadas con la equidad y calidad de la educación tienden a explicar la ecuación *escuela-inequidad-pobreza* desde la perspectiva de los individuos y los actores sociales más que desde la lógica del *todo o nada*, crítica que se le hace a la teoría de la reproducción. Este nuevo tipo de explicaciones descriptivas de signo subjetivista surgen de la necesidad de superar los análisis estructuralistas (en los que suelen clasificarse las perspectivas de BOURDIEU y PASSERON; BERNSTEIN, WILLIS, COLEMAN y otros), intentando llegar a una síntesis que resuelva el *impasse* producido por aquellos.

Creemos que estas explicaciones de nuevo cuño pueden ser complementarias al análisis de la sociología francesa de la educación. Aquellas van desde la perspectiva liberal-individualista (que sostiene que las familias son actores racionales que maximizan sus opciones educativas: BOUDON, 1983), hasta las que plantean que la eficacia de la escuela se relaciona con las prácticas pedagógicas más que con los factores reproductivos de la misma (*Effective School Movement*, [PURKEY y SMITH, 1983]¹⁰). De alguna manera, las posturas de la denominada *teoría crítica de la educación* o *Pedagogía Crítica* (en cierto sentido sucesora directa del análisis estructuralista y/o marxista de la sociología educativa de los sesenta y setenta) llegan a servir de catalizadores y de piso teórico-práctico a estas nuevas hipótesis explicativas del trinomio *escuela-inequidad-pobreza*. Es lo que sucede, a nuestro modo de ver y como ejemplo, con la teoría del *Currículo oculto*, planteada en sus bases críticas por Michael W. Apple en 1979, y que ha sido ampliamente utilizada para explicar, primero, *el contenido ideológico de la escuela* (Teoría Crítica), y, luego, la importancia de mejorar reflexivamente las decisiones pedagógicas de los maestros y maestras (Escuelas Efectivas¹¹). Un modo de graficar el fenómeno del currículo *inexplícito* tal

¹⁰ Además, MILLER (1985), MORTIMORE, *et. al.* (1998); TEDDLIE y REYNOLDS (2000).

¹¹ Las características de una Escuela Efectiva se explicitan en los siguientes rasgos: compromiso con normas y metas compartidas y claras, clima de aprendizaje, currículum bien planeado y estructurado, expectativas elevadas sobre los alumnos, profesionalismo docente y atención a los derechos y responsabilidades de los estudiantes (ORTIZ y VILOS, 2004: p. 32).

como ocurre, y sin la explicación ulterior de la Teoría Crítica, nos lo ofrece Morales (1997) a partir de un esquema más antiguo presentado por Yamamoto (1969), del cual se pueden colegir con relativa facilidad las consecuencias de las decisiones pedagógicas y la necesidad de investigar para detectar algunos problemas de aprendizaje. No le llamamos *currículo oculto* pues no creemos que el autor del diagrama siguiente comparta en todo los análisis de la escuela crítica. Pero lo reproducimos por su utilidad para conceptualizar el currículo.

CUADRO 11
EL CURRÍCULO INEXPLICITO (YAMAMOTO)

<i>El profesor enseña...</i>	El alumno aprende...	
	<i>Sí intencionadamente, porque quiere aprender</i>	<i>No intencionadamente, aun sin querer aprender</i>
<i>Sí intencionadamente, porque quiere enseñar</i> Zonas que ocupan nuestra atención consciente, dimensión formal..., énfasis en los conocimientos de la asignatura	A <i>Área normal...</i> , procesos habituales de enseñanza-aprendizaje; el alumno <i>medio</i> estudia, trabaja, aprende...	B Problemas de aprendizaje, de motivación..., pero gracias a los ejercicios, evaluaciones..., hay alumnos que terminan por aprender a pesar de sus pocas ganas...
<i>No intencionadamente, sin pretender enseñarlo o sin darse cuenta...</i> Áreas que pueden escaparse más a nuestra atención consciente; dimensión informal... Área de influjo prevalente: valores, actitudes, motivación...	C <i>Modelos de identificación...</i> , el alumno quiere <i>ser como...</i> , el atractivo del profesor le convierte en <i>modelo de identificación</i> . Muchos aprendizajes importantes para la vida (valores, actitudes, conductas) se aprenden por imitación de los <i>modelos</i> que presentan los medios de comunicación social...	D Enseñamos cosas más importantes que nuestra asignatura <i>con lo que somos, con nuestro modo de relación con los alumnos, con comentarios incidentales...</i> , el interés y el desinterés, la autoestima, las ilusiones..., son enseñadas y aprendidas...

En el cuadro anterior se nos muestran *áreas* curriculares muy claras y explícitas (A y B), y otras menos explícitas o más ocultas (C y D). El planteamiento general de la teoría crítica es más complejo que el de este enfoque, en el sentido de que en todas las áreas (de la A a la D) actuarían los mecanismos legitimadores del statu quo. En cambio, una escuela efectiva debería hacer más explícitas las áreas C y D para mejorar las prácticas de las áreas A y B. Son planteamientos que pueden converger en la mejora de las prácti-

cas educativas, aunque en la pedagogía crítica se trataría de ofrecer un camino de mejora que permitiría, al menos, mitigar en parte los efectos discriminatorios e ideológicos de la escuela.

Si bien es cierto, como hemos dicho, que el *currículo oculto* es un modo larvado de formación de acuerdo a patrones tradicionales (de *dominación y reproducción*), no lo es menos el hecho de que, si efectivamente existe gestión curricular y una fuerte organización escolar interna, los elementos del currículo quedarán más de manifiesto y podrán ser intervenidos mediante breves y útiles investigaciones y estudios realizados por los mismos maestros y gestores del centro educativo. Esto es lo que se ha pretendido con la *Investigación-Acción*, otro de los postulados fundamentales de la teoría crítica para resolver en parte el dilema entre la teoría y la práctica educativas.

Creemos que la complementación dialéctica de la *teoría de la reproducción* con la *teoría crítica* y con el *Movimiento de Escuelas Efectivas* puede prestar un servicio notablemente útil no sólo a la formación pedagógica de los maestros y maestras, sino también al diseño de políticas educativas descentralizadas, en donde las decisiones pedagógicas y la organización escolar y curricular se transfieran a cada centro educativo, de acuerdo a su propio proyecto y metas. Como ya adelantábamos más arriba, se trata de particularizar la acción pedagógica mediante la consideración específica y personalizada del niño, en un contexto comunitario y con significaciones relevantes en cada caso y para cada grupo. Sin embargo, por ahora este planteamiento sigue basándose en casos excepcionales, al modo como, por ejemplo, lo hacen aquellos estudios que redescubren el concepto de *resiliencia escolar* para potenciarlo en cada comunidad educativa. De este modo, pueden llegar a explicar el micro fenómeno de la calidad educativa en cada caso, pero no poseen los elementos necesarios para constituirse en una teoría educativa completa y suficiente en una perspectiva macro social.

5. ÉTICA Y POLÍTICA EDUCATIVA: EDUCACIÓN Y EQUIDAD

Un último punto que pretendemos esbozar es precisamente el motivo que nos comprometió a escribir estas páginas: la articulación entre la *ética y la política educativa*, tarea intelectual a la que nuestro buen amigo Juan Manuel Cobo Suero dedicó gran parte de su vida académica docente y escrita. En la dirección en que el mismo Cobo enfocaba en sus textos la relación entre la ética, es decir, *el patrimonio ético común* de la humanidad, y la política educativa, intentaremos distinguirlas y relacionarlas en el sentido de que esta relación puede y debe ser planteada en términos optimistas. Esto debe considerarse, en todo caso, lo que acabamos de exponer en los párrafos anteriores respecto de la reproducción, la crisis de los sistemas educativos y la aparen-

te penuria de una batería de criterios éticos para diseñar, decidir e implementar políticas educativas en beneficio de la equidad, es decir, de los más pobres entre los habitantes de nuestras sociedades.

Del mismo modo como afirmamos que la persona humana posee una dimensión social que le es esencial, podemos plantear también que posee una dimensión ética esencial. Dichos elementos constitutivos son transversales, se imbrican entre sí y, junto a las demás realidades intrínsecas de la persona humana, dan como resultado el *éthos* o *carácter transformador* que involucra la búsqueda del bien para sí mismo y para los demás. Por tanto, la persona es la fuente y el contenido de la dimensión ética de la realidad, sea ésta personal, interpersonal y/o social (VIDAL, 1991). Intentamos deliberadamente no entrar en el análisis de los elementos siempre ambiguos y tan propios de la mixtura del lenguaje antropológico y sociológico, pues lo que nos interesa decir es que las dimensiones constitutivas de la persona humana tienen una relación íntima tanto con la realidad personal como con la social, y que éstas se abren siempre a un *plus* de sentido que supera todo tipo de pre-determinación, sea ésta del signo que sea. En otras palabras, si bien es cierto que todo sistema social tiende a permanecer igual a sí mismo en el tiempo (y, por lo tanto, a auto reproducirse), también es posible la libertad, el cambio y la superación de las estructuras injustas, por la misma esencia ético-social de la humanidad. En tal sentido, tiene razón Vidal cuando afirma que «las realizaciones humanas dependen, en gran medida, de las decisiones libres y responsables de los sujetos humanos implicados en ellas» (Vidal, 1991).

Por otra parte, sabemos por experiencia propia que las estructuras normativas humanas se *construyen* y *destruyen* en virtud de la búsqueda de una mayor humanización, es decir, de la construcción de una realidad social que favorezca en mayor medida el respeto de la persona y la plenitud y felicidad de la misma. Sólo con ello bastaría para afirmar que la humanidad se supera a sí misma en la medida en que deconstruye y reconstruye sus propias instituciones normativas, siempre en forma zigzagueante, pero donde prevalece la tendencia a lo mejor. Sin embargo, no vemos que esta conclusión sea suficiente para articular una relación armónica entre *persona individual* y *sociedad*. En tal sentido, puede ser válido apelar nuevamente a dos categorías clave en la esencia ética de la persona humana, y que han tenido un extenso desarrollo en la historia de la ética: los conceptos de *libertad* y *justicia*.

En efecto, las relaciones humanas poseen la particular polaridad de la *subjetividad* y la *objetividad*. El modo como cada individuo autorregula sus relaciones sociales depende en gran medida de la acentuación que pone en alguno de estos dos polos, de modo que si se acentúa la subjetividad, lo que prevalece es el *individuo*, mientras que si lo que se impone es el concepto de *responsabilidad social*, tendría que hacerse más claramente presente el sentido de la justicia. Si este tipo de criterio moral se aplica a la realidad social,

especialmente con la mediación de otras ciencias sociales como la economía, la sociología o las ciencias políticas, el modelo de desarrollo social dependerá en una proporción muy importante de la acentuación que haga un sistema social concreto de la libertad de los individuos o de la igualdad y/o equidad que debe existir en la sociedad en general.

¿Cómo se aplica y qué incidencia tiene todo esto en la política educativa? Diremos que se aplica de muchos modos y que tiene una alta incidencia en la política educativa, en la medida que ésta es parte (importante o no) del sistema social. Dicha incidencia se puede ver reflejada en sistemas educativos que discriminan con el criterio de los méritos individuales (*meritocráticos*) y/o sistemas educativos que discriminan por el criterio de la equidad y de la necesidad diferenciada de las personas y grupos sociales (políticas de inclusión, y de *necesidad*). *Mérito y necesidad* son, pues, las claves diferenciadores entre una sociedad *individualista* y otra sociedad más *comunitaria*. Por esta razón pensamos que el segundo modelo de política educativa es más adecuado y pertinente para nuestros países, puesto que los indicadores de equidad son deficientes y las necesidades humanas (sobre todo las de desarrollo humano) son muchas y variadas.

El criterio de la *necesidad* lleva a diseñar políticas de enseñanza, de ayuda pedagógica y de inversión pública focalizada y diversificada. Quienes diseñan e implementan estas políticas tendrán que acudir nuevamente, en este caso, al principio de la diferencia. En otras palabras, no hay ley más injusta que aquella que se basa en el falso criterio de la uniformidad de las necesidades de las personas («*la ley pareja no es dura*»), porque en una sociedad donde prevalece el interés propio es difícil, sino imposible, que todos tengan las mismas necesidades, o que todos sean iguales. Por otra parte, el principio de la diferencia legitimará que dentro de cualquier sociedad que pretenda ser desarrollada a escala humana deba primar el bien común sobre el provecho individual, incluyendo la renuncia (voluntaria o no) a ciertos privilegios en la medida en que con ello se superen las desigualdades y se suplan satisfactoriamente las necesidades educativas de los grupos más vulnerables de la sociedad.

En la dirección de lo anterior, explicitamos lo iluminador que nos parece el *principio de la diferencia*, planteado por J. Rawls hace ya mucho tiempo, y que vuelve a fortalecerse en el contexto de sociedades inequitativas, a saber: *que los bienes se distribuyan desigualmente, siempre que esta diferenciación impacte positivamente al conjunto de la sociedad* (Rawls, 1971). El principio reconoce la libertad individual de acceso a los bienes materiales y espirituales en la medida que este acceso se debe a los talentos personales. Pero ello no permite ignorar a las personas y los grupos humanos que no pueden acceder a las oportunidades simplemente porque no están en igualdad de condiciones para hacerlo. Aunque la teoría de Rawls es evidentemente liberal, respeta el principio de la justicia y la búsqueda del bien común por

parte de individuos racionales (ROJAS, 2004). Sin embargo, creemos que se queda corto a la hora de establecer el principio de la igualdad esencial de las personas, pues sólo esboza el principio de la *igualdad de oportunidades*, que en una economía *neoliberal* (como la chilena) no pasa de ser por ahora una declaración de buenas intenciones y deseos. Después de todo, en este planteamiento tan profundamente contractualista subsiste todavía la idea de la meritocracia y del credencialismo weberiano, aunque mitigado por la introducción de la justicia en una *hipotética* sociedad liberal y democrática. En las naciones que están en la actualidad en vías de desarrollo se requiere superar con cierta urgencia la contradictoria convivencia entre un discurso social de la justicia (de la izquierda política más tradicional) y la puesta en práctica de modelos económicos inscritos en la línea más ortodoxa del neoliberalismo. Un engendro muy propio de la era postsocialista, y muy coherente con la penuria de utopías de nuestro tiempo.

CONSIDERACIONES FINALES

Reflexionar y abordar seriamente la relación entre educación, equidad y pobreza es urgente y necesario para nuestra sociedad actual, sobre todo en la labor de diseño e implementación de políticas educacionales adecuadas y justas para toda la población de nuestros países, especialmente para Chile. No obstante, en la articulación de los tres elementos del problema nos encontramos frecuentemente con factores aparentemente inherentes a la realidad social, que la determinan y la moldean casi inevitablemente. El desafío consiste, entonces, en llevar a cabo una reforma radical del sistema educativo que logre superar el peso que tienen las estructuras sociales en el sistema de enseñanza.

Pensamos que un modo privilegiado de lograr la superación social anterior es legitimando el cambio educativo desde una perspectiva ética, buscando y ofreciendo un horizonte axiológico lo suficientemente poderoso como para conducir a la convicción en la conciencia moral de los distintos actores sociales. Pero no basta sólo con imaginarse esta batería ético-política, sino que hay que diseñar inteligentemente el cambio. Hoy ya nadie discute los grandes objetivos de la equidad educativa y, aunque en los hechos sea todavía resistida, debería terminar por imponerse como un objetivo social en el desarrollo humano de los países. A fines del siglo XVIII la resistencia presentada por la nobleza y las clases privilegiadas de Inglaterra a la creación de las *escuelas para pobres* se basaba en una burda y bastante elemental disquisición social y económica: si los pobres se educan, no habrá quien realice las labores humildes y serviles. Eso hoy es

impresentable, y nadie siquiera se atreve a esbozarlo. Esto demuestra que las estructuras sociales también progresan y cambian, aunque lo hagan lenta y trabajosamente.

Entretanto, siempre habrá lugar para hacer muchas y pequeñas reformas en los sistemas de enseñanza. La descentralización curricular y administrativa es, por ejemplo, una de ellas. El traspaso de recursos y poder de decisión es otra. Una política de inclusión diferenciada es necesaria para potenciar una educación pertinente y acorde con las necesidades de los más pobres y de las minorías sociales y étnicas, evitando el sometimiento de aquellas a un sistema único, rígido y conservador que lo único que logra es la reproducción del *statu quo* de acuerdo a las normas sociales de los más poderosos. Se debe lograr que la movilidad y el progreso social, educativo, cultural y económico de los más pobres y desfavorecidos pueda ser realizado sin negar ni eliminar la riqueza de su *éthos* propio y distintivo.

Con toda seguridad lo anterior fue una de las aspiraciones de Juan Manuel Cobo Suero, quien, en uno de sus últimos libros, planteaba lo que denominó *Objetivos Educativos para el siglo XXI* (Cobo, 2005). En esas mismas páginas el autor describía la importancia del cambio de roles que ha experimentado la educación a lo largo del siglo XX, reemplazando a otras disciplinas en el diseño del *tipo de hombre* que nuestra sociedad actual necesita. Lo decía en los siguientes términos:

«La educación(...), requerida por unas circunstancias históricas que cuestionan formas educativas del pasado y exigen objetivos, modos y estilos educativos que respondan a unos tiempos radicalmente novedosos, se ha visto obligada a elucidar el tipo o modelo de hombre que hay que formar (educar) para que pueda vivir dignamente y realizarse humanamente en el mundo y en la sociedad actuales».

Con el optimismo radical y esperanzado del hombre creyente, Juan Manuel Cobo no se dejó impresionar por el determinismo y la ausencia de utopías para nuestro tiempo. El tenía una: la de un mundo mejor y más justo para todos, especialmente para los más pequeños.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. (1979): *Ideology and curriculum*, New York, Routledge.
- BERNSTEIN, B. (1988): *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, CIDE, Santiago de Chile.
- BEYER, H. (2000): «Educación y desigualdad de ingresos: una nueva mirada», en *Estudios Públicos*, 77, Santiago de Chile.

- BOUDON, R. (1983): *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*, Laia, Barcelona.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (1964): *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Minuit, París.
- (1998): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, México.
- BRUNNER, J. J. (2006): «Entrevista» periódico electrónico *El Día*, consultado en marzo del 2007.
- COBO, J. M., (2005): *Otro mundo es posible. Propuesta de una utopía para el siglo XXI*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- (1995): *Educación Moral para todos en secundaria*, Narcea, Madrid.
- (1998): *Desde los mares del sur. Una alternativa política a la sinrazón neoliberal*, Endymion, Madrid.
- (2000): *Navegar el tiempo nuevo*, Universidad Pontificia Comillas Madrid.
- (2002): «Veinticinco años de educación en España y el mundo: perspectivas» (Entrevista), en: *Miscelánea Comillas*, 60, pp. 373-390. Madrid.
- COLEMAN, J. S. et al. (1966): «Equality of educational opportunity», USA Government Printing Office, Washington.
- COX, C. (Ed.), (2003): *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, Ed. Universitaria. Santiago de Chile.
- DEMRE (Universidad de Chile) *Compendio Estadístico Proceso de Admisión Año Académico 2006*. Universidad de Chile, Santiago.
- ILLICH, I. (1985): *Un mundo sin escuelas*, Nueva Imagen, México.
- JEREZ MIR, R. (1990): *Sociología de la Educación. Guía didáctica y textos fundamentales*, Consejo de Universidades, España.
- MINEDUC (2006) *Gobierno cumple con meta de crear 800 salas cuna*, Portal Mineduc, Santiago de Chile.
- MINEDUC (SIMCE) *Resultados Nacionales Prueba SIMCE año 2003, 2.º Medio*, Portal MINEDUC, Santiago de Chile.
- MOVIMIENTO G-80 (2006): *Nuestras propuestas como Movimiento Generación 80, Declaración Pública*, Santiago de Chile.
- PNUD (2005): *Índice de Desarrollo Humano en las Comunas de Chile*, Santiago de Chile.
- PURKEY, S. y SMITH, M. (1983): «Effective Schools: A review», en *Elementary School Journal*, 83, pp. 412-452.
- RAWLS, J. (1979): *Teoría de la Justicia*. FCE, México.
- REIMERS, F. (2000): «¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. V, n.º 9, pp. 11-69, México.
- ROJAS, M. T., (2004): «Viejas tradiciones, nuevas miradas y algunas preguntas para reflexionar en torno a la equidad escolar en Chile», en *Persona y Sociedad*, vol. XVIII, n.º 3, pp. 9-30, Santiago de Chile.
- SUBDERE (2001): «Determinación de funciones de costo por tipo de provisión de servicios municipales y su financiamiento» en *Documento Oficial Gobierno de Chile*, Santiago de Chile.
- VIDAL, M. (1991): *Diccionario de ética teológica*, Verbo Divino, Estella, Navarra.

- VILOS, V. y ORTIZ, H. (2004): «Interpretación comprensiva de las prácticas educativas y clima en la sala de clases en una escuela efectiva: estudio de caso», *Paideia* 36, pp. 31-47, Concepción, Chile.
- WILLIS, P. (1978): *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera encuentran trabajos de clase obrera*, Akal, Madrid.
- YAMAMOTO, K. (1969): «Many Faces of Teaching», en YAMAMOTO, K. (Ed.), *Teaching, Essays and Readings*, Reading, Mass, Mifflin.

[Aprobado para su publicación en abril de 2007]