

# Educación y desigualdad social

Paulina Vidal Pollarolo

## Introducción

Se ha escrito mucho sobre la necesidad de contar con políticas educacionales eficaces y eficientes para terminar con la desigualdad social. Sin embargo, como reconocen todos los analistas, en Chile la desigualdad se relaciona con la concentración del ingreso en un 10% de la población. Plantear como solución más y mejor educación permite esquivar temas conflictivos como la necesidad de implementar políticas redistributivas.

Por otra parte, para que exista mayor movilidad social se necesita no sólo igualdad de acceso a la educación, sino también igualdad de oportunidades al interior del sistema educativo, en cuanto a resultados de aprendizaje y años de escolaridad. Además, se requiere lograr igualdad relativa a los resultados finales, en el sentido que con el mismo título profesional se obtengan los mismos beneficios, sin importar el origen social o el género de la persona.

En Chile existen grandes avances en cuanto a cobertura educacional en enseñanza básica y media. Sin embargo, a pesar de estos logros, sigue existiendo inequidad en el acceso a la educación parvularia y universitaria, así como también grandes inequidades en la trayectoria escolar y en los resultados finales. Estas inequidades se derivan básicamente de un modelo económico de alta concentración del ingreso, que genera una fuerte estratificación social y educacional, a lo cual se agregan pautas culturales muy arraigadas, relacionadas con la discriminación y el no respeto a la diferencia.

Sin desconocer la existencia de experiencias educativas exitosas en condiciones de pobreza, es necesario tener en cuenta que éstas son excepciones a la regla, puesto que la estratificación del sistema educacional tiende a reproducir la estratificación social y a su vez el origen social es un factor decisivo en la ubicación del niño o niña al interior del sistema. La brecha educacional obedece y reproduce la brecha social existente en el país. Además, es necesario tener en cuenta que el actual proceso de ampliación de la cobertura en educación se da en los marcos de una sociedad que pone obstáculos a la movilidad social. De ahí que invertir en educación sea necesario, pero jamás será suficiente para terminar con la desigualdad social.

## I. La desigualdad de resultados en el colegio

Los estudios de sociología que abordan la relación entre educación y desigualdad han establecido que las desigualdades producto del origen social (tipo de hogar, barrio, amigos) se prolongan hasta finalizar la escuela y enfrentar la vida adulta. “Estudios llevados a cabo en diversos países demuestran que la extracción social y familiar son las influencias principales sobre el rendimiento escolar, con lo que vuelven a reflejarse en los niveles de ingresos posteriores” (Giddens, 1991:466/467).

En Chile existe una importante brecha educacional que se expresa en los resultados académicos según el tipo de colegio. La familia no sólo entrega un tipo de capital cultural, facilitando en algunos casos y obstaculizando en otros la trayectoria escolar, sino, también, el origen familiar determina la ubicación del estudiante al interior de un sistema educacional fuertemente estratificado. Pertenecer a un tipo específico de colegio influye en la desigualdad de resultados.

### *La desigualdad producto de la estratificación social (el factor familia)*

La desigualdad social en Chile<sup>1</sup> se remonta a la época de la colonia, y sus bases estructurales obedecen a la existencia de una elite con bases económicas en las rentas de la tierra y con acceso privilegiado a voz política, que permitieron protección arancelaria y acceso a subsidios públicos. Dicha elite tuvo capacidad de proteger históricamente las fuentes de esta desigualdad y de abrirse selectivamente a nuevos sectores emergentes de la economía, asegurando su acceso preferente al poder político. La reproducción histórica de esta desigualdad continúa siendo determinada por una combinación de factores económicos, políticos y sociales. De hecho, existe una alta correlación intergeneracional en el acceso a posiciones de influencia económica, política y social, lo que tiende a confirmar el carácter multidimensional de los canales por los que se reproduce, de generación en generación, la desigualdad social. Es así como, debido a causas estructurales de la desigualdad, la diferencia en los ingresos familiares no ha sufrido grandes variaciones a través de la historia de Chile. Sólo en un periodo, a fines de los 60 y principios de los 70, se observa una disminución transitoria en la desigualdad de los ingresos, debido a la creciente incorporación de sectores excluidos, durante los gobiernos de Frei Montalva y Salvador Allende.

Al respecto, Ricardo Ffrench-Davis señala que en la década del 60 la relación entre los ingresos del quintil más rico y el de los más pobres era de 12,9 veces, elevándose a 14,9 veces en la primera mitad de la dictadura y a 19,9 veces en su segunda mitad. Durante los gobiernos democráticos, en la década del 90, la distribución del ingreso mejoró, pasando a 15,6 veces. Sin embargo, parte de ese progreso se perdió luego de la crisis asiática, pues el coeficiente retrocedió a 17,1 veces en 1999-2002. Este economista señala que si bien la pobreza se redujo sustancialmente de 45% de la población en 1987 a un 18,8% el 2003, la distribución del ingreso, aunque mejor que en los 80, es notablemente más regresiva que en los 70 (Ffrench-Davis, 2004).

<sup>1</sup> Documento: *Exposición de la Hacienda Pública*, septiembre 2005, pp. 47 a 55, capítulo: La desigualdad de oportunidades en Chile.

Como señala French-Davis, la desigualdad no se relaciona con el ciclo económico, sino con la concentración del ingreso en un 10% de la población. De hecho en la segunda mitad de la década de los 80 la economía experimentó un sostenido crecimiento junto con un aumento en la desigualdad. Esta desigualdad es “explicada” por el comportamiento del segmento más rico de la población. En particular, desde el percentil 96 en adelante los ingresos se incrementan en forma significativa. A este hecho se debe que Chile sea una de las economías con peor distribución del ingreso del mundo.

Actualmente, para mostrar la desigualdad social bastan los datos de la CASEN 2003 que señalan que mientras el ingreso autónomo en promedio por hogar del 10% más pobre es de \$ 63.866 (\$ 14.818 per cápita), el del 10% más rico es de \$ 2.177.245 (\$ 769.345 per cápita). Mientras el decil más pobre percibió el 1.2% del ingreso el decil más rico percibió el 41.2% del ingreso. Estas desigualdades extremas se expresan en una fuerte segmentación espacial que divide al territorio y a las instituciones locales en municipios y comunas donde se concentra la población pobre y municipios y comunas donde se concentra la población de mayores recursos.

La segmentación socio-residencial de la población implica una estratificación a nivel de escuela. De hecho, la ubicación social de la familia es determinante para la ubicación del niño o la niña en un sistema escolar fuertemente estratificado como el chileno. En este país, a cada sector social le corresponde un tipo de colegio. Los sectores de mayores ingresos van a los colegios privados, los sectores medios van a los subvencionados y el resto va a los municipalizados. Sólo los primeros cuentan con las condiciones para tener los mejores resultados académicos. Pero el origen social no sólo determina el tipo de colegio, sino también el tipo de trayectoria escolar que tendrán los estudiantes. Mientras unos cuentan con las condiciones familiares para una trayectoria de éxito, otros serán condenados al fracaso por no contar con ese apoyo. Es evidente que quienes cuentan con un hogar donde existen condiciones materiales para estudiar, donde los adultos tienen estudios universitarios, leen y apoyan en las tareas, tienen más posibilidades de llevar a cabo una trayectoria de éxito escolar.

Es así como la brecha educacional se explica, en gran medida, por las características psicosociales de la familia de origen. Como señala la sociología: lo que pasa en los colegios es un reflejo de lo que pasa en los hogares. Al respecto, es interesante recoger lo que plantean los estudios de sociología de la educación, que desde una postura crítica cuestionan el concepto de meritocracia del enfoque funcionalista.

El primer enfoque macrosociológico de la sociología de la educación es el enfoque funcionalista (Durkheim), según el cual la principal función de la escuela es “asegurar la integración de nuevas generaciones para establecer la continuidad de la vida social” (Martuccelli, 1998:400). Desde esta perspectiva, la escuela es la única fuente legítima del éxito y de los privilegios, ya que al inicio asegura la igualdad de oportunidades y permite la realización de las cualidades propias de los individuos en función de sus propios talentos. Es así como, la escuela permite seleccionar a los más capaces para ocupar los puestos de mayor prestigio. La escuela implica, por lo tanto, meritocracia y con ella el paso de una sociedad de estatus transmitido a una de estatus adquirido, lo que constituye una característica de la modernidad.

A partir de una crítica al funcionalismo, surge un segundo enfoque macrosociológico, que todavía constituye la base de la sociología de la educación actual. Para Bourdieu y Passeron, el concepto de meritocracia no es sino la ideología que esconde la reproducción de la desigualdad social. Para estos autores el rol socializador de la escuela está principalmente orientado a que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias que tendrán que ocupar en el mundo laboral, según la extracción social que posean. A partir de estudios de la acción pedagógica en la Escuela Francesa, estos autores de la teoría de la reproducción, cuestionan las bases del pensamiento funcionalista, al plantear que lo que existe es una desigualdad de oportunidades antes y durante el período escolar.

En la misma línea, Bernstein sostiene que la familia de origen transmite un tipo de capital cultural específico, con códigos restringidos o elaborados, según el sector social. Mientras el lenguaje de código restringido es más adecuado para la comunicación sobre la experiencia práctica, el de código elaborado sirve para la discusión de ideas, procesos o relaciones más abstractas. “Los niños que han adquirido códigos de habla elaborados, propone Bernstein, son más capaces de abordar las exigencias de la educación académica formal que aquellos limitados a los códigos restringidos... (ya que) el modo en que usan el lenguaje (estos últimos) choca con la cultura académica de la escuela. Los que han dominado códigos elaborados se adaptan con mucha mayor facilidad al entorno escolar”. (Giddens, 1991:470). La escuela, en la medida en que privilegia la clase expositiva por sobre las clases prácticas, favorece a quienes por nacimiento poseen el capital cultural necesario para el éxito escolar. “Particularmente manifestada en los primeros años de escolaridad, en que la comprensión y el manejo de la lengua constituyen el punto principal de aplicación del juicio de los maestros, la influencia del capital lingüístico no deja de ejercerse nunca... (Bourdieu, Passeron, 1979:115)”. Este currículum oculto tiende a la reproducción de la distribución desigual del capital cultural, y como las diferencias en el capital cultural heredado son inseparables a la estratificación social, la escuela tiende a reproducir las diferencias sociales preexistentes.

Estudios realizados en Chile sobre la igualdad de oportunidades que ofrece la escuela chilena (García Huidobro, 2004) señalan que el problema de la inequidad en los resultados obedece a las condiciones con las cuales los alumnos ingresan al colegio, las que se relacionan con un desarrollo cognitivo básico que se produce en los primeros años de vida y que está vinculado con la estimulación temprana, buena alimentación, condiciones sanitarias adecuadas, así como también con una socialización primaria que favorezca la integración social. Es por esto que la fuerte vinculación entre los logros educativos y las condiciones de origen familiar de los alumnos refleja que los logros en cobertura, alcanzados en los gobiernos de la Concertación, no han estado acompañados de cambios significativos en las familias de menores ingresos.

Un experto en educación como Ernesto Schifelbeim (2005) plantea que los puntajes de la PSU, o de las pruebas intermedias que se realizan en básica y media, son proporcionales a los niveles de ingreso de las familias. Este especialista demuestra el peso del factor social en los resultados académicos, al comparar dos colegios, correspondientes a un mismo tipo de establecimiento, con la misma calidad de educación, instalados en dos comunas de nivel socioeconómico opuesto. El rendimiento escolar es muy diferente según las comunas. Esto se explica porque a los

seis años los niños del quintil de altos ingresos conocen aproximadamente 4.000 palabras, mientras los del quintil bajo sólo usan unas 500 palabras. A esto se agregan grandes brechas en la capacidad de razonar. Es así como se inicia la vida escolar con habilidades cognitivas desiguales.

Pablo Venegas, Director del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación –PIIE- señala que los últimos estudios sobre educación consideran que el factor familia es central para explicar la distribución de los resultados en el aprendizaje. De hecho, la mayor parte de los logros de aprendizaje son explicados por variables ligadas al entorno familiar y no por la acción de la escuela.

Según Venegas, los resultados de las pruebas estandarizadas con que se evalúa el aprendizaje, más que medir la calidad de la escuela, reflejan la diversidad socioeconómica y cultural de los estudiantes, “relevando el hecho de que los resultados escolares están determinados, en la enseñanza media chilena, en un 70% por factores externos a las escuelas e internos a las familias (índice de vulnerabilidad, escolaridad de los padres, inversión por alumno)” (Venegas, 2005:6).

Los estudios señalan que la educación preescolar constituye una política fundamental para intentar disminuir el peso del origen social en el momento de la entrada al sistema. Se considera que los niños de nivel socioeconómico bajo, a los seis años, cuando llegan a la escuela, tienen un capital cultural muy inferior al resto, por no haber asistido a la educación parvularia ni haber tenido estimulación temprana. Todos los estudios científicos han demostrado el positivo impacto que tiene la estimulación temprana en el rendimiento académico, de ahí que sea fundamental intervenir en el momento en el cual se produce la formación básica de las capacidades cognitivas de una persona. Cuando las desigualdades en el capital cultural ya han sido creadas, existen escasas posibilidades de que la escuela pueda compensarlas y entregar a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para una trayectoria de éxito escolar. Teniendo en cuenta la evidencia científica, una de las principales medidas del gobierno de Michelle Bachelet es ampliar la cobertura en educación preescolar en todo el país.

Si la estimulación temprana es fundamental, además de la educación parvularia, es necesario promover el vínculo o apego positivo madre-hijo y distintas formas de estimulación que se pueden realizar al interior del grupo familiar.

En esta línea se trabaja en los programas de los consultorios de atención primaria relacionados con el control del niño sano en el primer año de vida. También podría ser abordado desde los programas sociales dirigidos a las familias que se encuentran en condición de extrema pobreza, como el Programa Puente de Chile Solidario, así como también en programas implementados a través de Conace, entre otros.

Estos programas sociales deberían ser capaces de enfrentar el conjunto de factores que obedecen al medio ambiente familiar y que inciden en un bajo rendimiento académico, los que van desde recursos materiales (vivienda y alimentación, entre otros) hasta recursos psicosociales, relacionados con la comunicación y la construcción de un proyecto de vida, para de esta forma favorecer los procesos de aprendizaje de los menores.

Mientras los colegios particulares pagados reciben en promedio \$ 150.000 por alumno al mes para funcionar, tanto los particulares subvencionados (que muchas veces pueden contar con un co-pago de parte de los apoderados) como los municipales cuentan sólo con una subvención de \$ 35.000. La enorme diferencia de recursos económicos por alumno con los que cuentan los distintos tipos de establecimientos tiene consecuencias en infraestructura, materiales educativos, calidad docente, número de alumnos por curso, prácticas educativas, etc., generando una importante brecha educacional entre los distintos tipos de colegios, la que se traduce en diferentes resultados académicos, los que (salvo excepciones) invariablemente señalan que son los colegios particulares pagados, y no los otros, los que obtienen un mayor logro escolar.

Por otra parte, en nombre de la libertad de educación, para familias que no pueden pagar un colegio privado, se levantan los colegios subvencionados. Sin embargo, en la práctica son los colegios los que eligen a la familia, al no respetar principios que son prioritarios en una sociedad democrática, como los de no discriminación e integración social. Al igual que en los colegios particulares pagados, en los subvencionados los dueños tienen derecho a ejecutar el proyecto educativo que decidan, pero las familias no cuentan con libertad para elegirlo. A pesar de ciertas normas que regulan la expulsión de alumnos de establecimientos subvencionados, en la práctica las escuelas seleccionan tanto en la admisión como durante la trayectoria escolar de sus alumnos (Bellei, 2004).

El resultado de estas prácticas discriminatorias es una mayor segmentación de las escuelas, lo que atenta contra los logros educacionales de los estudiantes de sectores populares. Como señalan los estudios de sociología de la educación, la integración escolar permite que quienes se encuentran en situación desventajosa tengan más probabilidades de obtener éxito en la escuela (Giddens, 1991:467).

A diferencia de lo que plantea la ideología neoliberal, el actual sistema de mercado en la enseñanza no ha demostrado que permita incrementar la calidad de la educación. El supuesto básico es que la competencia libre de la oferta por captar las preferencias de la demanda incrementa la calidad de la educación, a través del proceso de selección de los mejores colegios. Sin embargo, los sectores medios no utilizan “*indicadores de calidad educativa al momento de seleccionar la escuela para sus hijos*”. Las elecciones de los padres parecen ser más complejas y orientarse por símbolos de estatus así como el ambiente social de la escuela. Por el lado de la oferta, las escuelas han respondido a la presión de la competencia seleccionando a los alumnos con más capital económico y cultura y con mayores capacidades académicas, incrementando así sus indicadores de calidad por la vía de segregar a los alumnos con menores probabilidades de éxito, más que del genuino mejoramiento del servicio prestado” (Bellei, 2004:10).

Es así como, a pesar de la selección, los colegios subvencionados no tienen, en promedio, mejores resultados que los municipalizados. Esto ocurre porque el Estado no cuenta con verdaderas atribuciones para intervenir —en ningún tipo de colegio— cuando una escuela no está cumpliendo con su obligación de entregar un servicio con un mínimo de calidad. Bajo la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), promulgada el 10 de marzo de 1990, a horas de asumir el gobierno democrático, el Ministerio de Educación no tiene atribuciones para asegurar que en la sala de clases se desarrollen los programas legalmente establecidos. Lo que

ocurra en la sala de clases depende de los directores, sostenedores, corporaciones municipales, apoderados. La subvención escolar se reduce a los objetivos de acceso a la educación, sin incorporar objetivos de aprendizaje. Para que un colegio particular subvencionado sea sustentable y entregue utilidades, debe tener 45 alumnos por curso; en consecuencia, no existen condiciones pedagógicas adecuadas. “Los estudios confirman que la brecha social y económica entre el sector subsidiado y el sector particular pagado permanece enorme, y se establece además la existencia de divisiones substanciales al interior del sector subvencionado.” (Valdés, 2005:2).

Un sistema educacional tan fuertemente estratificado como el chileno se diferencia del sistema francés en el cual se basaron Bourdieu y Passeron (1979) para elaborar la teoría de la reproducción. Sin embargo, sus aportes son fundamentales para entender la relación entre educación y desigualdad. En un sistema formalmente homogéneo, a nivel de primaria, como es el francés, los mecanismos sutiles de violencia simbólica que tienden a la reproducción del orden social operan en una misma sala de clases donde se encuentran niños y niñas de origen social diferente. En Chile, la segmentación social del sistema educativo representa en sí mismo grados significativos de violencia simbólica.

Desde esta perspectiva crítica se pone en cuestión la neutralidad cultural atribuida a la escuela, planteando que, al contrario, la cultura escolar refleja la distribución del poder en la sociedad. De hecho, los docentes emplean un código “elaborado”, que penaliza a los niños del medio obrero, obligados a vivir una ruptura entre su universo familiar y el mundo escolar. En efecto, la legitimidad cultural de la que gozan los docentes oculta y garantiza el funcionamiento de la escuela como estructura de clase, especialmente al tener en cuenta que las socializaciones escolares son diferentes en función del futuro profesional de los alumnos. Mientras a un tipo de estudiante se le enseña a obedecer y respetar las normas con otro se promueve el aprendizaje de la independencia y ejercicio de la autonomía. Es así como, en función de su origen social, los estudiantes reciben un tratamiento desigual por parte del aparato escolar. Esto queda de manifiesto a través de los exámenes escolares que refuerzan la idea de incapacidad en los alumnos del medio popular llevándolos hacia su propia autoeliminación de estudios superiores. La escuela adquiere, así, un papel preponderante como instrumento de legitimación de las jerarquías sociales. A través de entregar títulos que sancionan el valor intrínseco de cada individuo, con la acción de la escuela, las desigualdades sociales son sólo atribuibles a desigualdades naturales, en tanto mayores o menores capacidades intelectuales de los individuos. De esta manera, al sancionar el éxito escolar como éxito personal se invisibiliza la desigualdad social. “La acción de los mecanismos que tienden a asegurar (...) la exclusión de ciertas categorías de receptores (autoeliminación, eliminación diferida, etc.) puede estar enmascarada por el hecho de que la función social de eliminación quede encubierta en forma de función patente de selección que la instancia pedagógica ejerce dentro del conjunto de los destinatarios legítimos (por ejemplo, función ideológica del examen)” (Bourdieu, Passeron, 1979:92).

Actualmente, la sociología de la educación se hace más pragmática y los estudios tienden a evaluar las prácticas escolares, esforzándose por medir y analizar diversos efectos en el rendimiento escolar: como por ejemplo, el efecto del tipo de

establecimiento, del tipo de curso (número de alumnos, homogeneidad o heterogeneidad), de las características del docente, de las pedagogías, etc.

La preocupación por el alejamiento de la interrogante central de la sociología de la educación, en relación al rol de la escuela, ha llevado a algunos autores a estudiar el tipo de actor que fabrica el colegio por medio de la socialización, pero partiendo de los actores y de su subjetividad, y tratando de responder "al problema de la formación de los individuos, y de describir los cambios detectables en este proceso, especialmente a causa de la distancia establecida entre la socialización y la subjetivación" (Martuccelli, 1998:430/431). A diferencia de las concepciones anteriores, para la sociología de la experiencia escolar, los actores sociales se forman interiorizando normas y modelos a través de la socialización escolar, pero también y especialmente a través de procesos subjetivos que los lleva a tomar distancia con esas normas y modelos. La experiencia escolar, especialmente de aquellos estudiantes secundarios con experiencia de fracaso y escolarizados en establecimientos de relegación, está dominada por la distancia entre la socialización y la subjetivación. "Para los medios populares, el sistema escolar es vivido como un lugar de violencia, desde la escuela primaria hasta el liceo, y a través del recorrido escolar se forman los primeros esbozos de una experiencia de dominación social. Para las capas medias, el sistema escolar es vivido como un lugar de competencia individual, porque el aparato escolar es experimentado como una prolongación casi natural de su propio universo social. La ruptura y la ósmosis experimentadas por unos y otros, estructuran entonces experiencias profundamente diferentes y duraderas (...) Para unos, las separaciones son mínimas, las tensiones reducidas, pudiendo el individuo construirse subjetivamente en continuidad con su posición social (...) Para otros, se trata de aprender a organizar una experiencia que tiene en cuenta distancias y tensiones a veces extremas, definiéndose el actor por su sola capacidad de resistir a su propio estallido social" (Martuccelli, 1998:441/442).

En Chile, un autor como García Huidobro (2004) señala su preocupación por la debilidad de las políticas públicas en educación para incorporar dimensiones culturales y subjetivas de los estudiantes, profesores y apoderados. Según este autor, todos los estudios comprueban que una de las claves para obtener logros escolares en sectores de pobreza se encuentra justamente en el manejo de la subjetividad. Contar con comunidades motivadas, comprometidas con el proceso educativo, con maestros y apoderados que creen en los estudiantes y en sus posibilidades futuras, con directivos que creen en sus profesores, son elementos fundamentales para lograr mejorar el rendimiento académico de las escuelas.

En Chile, las propuestas de intervención se ubican, más bien, en un nivel pragmático, basado fundamentalmente en aspectos cuantitativos, que si bien no ponen en cuestión las bases del modelo de mercado en educación, constituyen reformas al sistema.

Los estudios señalan que existe sobrada evidencia de que la extrema segmentación social del sistema educativo perjudica a los alumnos más pobres porque son ellos los que tienen más necesidades de apoyo. Una reforma ineludible es implementar una efectiva política de discriminación positiva, entregando más recursos y asegurando mejor gestión en aquellos colegios que más lo necesitan. Existe un proyecto de ley en la Cámara de Diputados, desde octubre 2005, donde

se propone una subvención preferencial a colegios municipalizados y particulares subvencionados, condicionada al rendimiento académico. Al respecto, una reforma que se encuentra en discusión, se refiere a la necesidad de cambiar el sistema de financiamiento, relacionando la subvención estatal con el logro de objetivos de aprendizaje y no sólo con cobertura, como ocurre actualmente.

Otra reforma al modelo de mercado en educación, se refiere a la normativa de exigir como requisito obligatorio para todo establecimiento que obtenga subvención estatal una cuota de 15% de alumnos considerados de riesgo social o vulnerables. Se trata de un debate abierto.

Se considera que si se utilizan recursos públicos, el sistema no puede permitir la discriminación. Si el subsidio a la demanda se realiza para proteger la libertad de enseñanza, asegurando con esto que los padres tengan posibilidades de elección, ¿cómo justificar entonces que sea el colegio y no los padres quienes escojan? Desde una perspectiva ética debiera imponerse a todo colegio un principio básico de no discriminación especialmente "cuando existen recursos públicos es más claro que debiera prohibirse la discriminación basada en opciones del proyecto educativo de la escuela: si se financia con los recursos de todos los ciudadanos, la escuela no puede ser cerrada por definición para los hijos de algunos ciudadanos". (Bellei, 2004:10).

Otras reformas propuestas se refieren a un actor fundamental del sistema: el cuerpo docente. Las investigaciones muestran que prácticas pedagógicas apropiadas tienen impacto en los logros de aprendizaje, compensando ampliamente desventajas en recursos materiales. Para mejorar la calidad de los profesores las propuestas van desde mejorar la formación en las disciplinas que éstos deberán enseñar, hasta contar con mecanismos de incentivos y estímulos directos al desempeño, tendentes a atraer buenos docentes a escuelas ubicadas en zonas de pobreza. Teniendo en cuenta que trabajar en sectores de pobreza es más demandante porque los alumnos requieren más apoyo y dedicación, es fundamental que los cursos tengan un número adecuado de alumnos y no como ocurre actualmente. De hecho, Chile está entre los 15 países con más alumnos por profesor en el mundo (La Tercera, 1 de junio 2006:10).

En consecuencia, una verdadera política de discriminación positiva, basada en un criterio de equidad (más recursos a quien más lo necesita, según sus necesidades específicas) requiere de un aumento sustantivo de los recursos en educación. Esto abre la discusión respecto al origen de estos recursos, planteando un tema conflictivo en relación a la necesidad de revisar las políticas tributarias que se implementan en Chile.

También se discute respecto a las atribuciones que el Estado debe tener para garantizar calidad de educación. Indudablemente este punto genera una gran tensión entre los que consideran que la educación de calidad es un derecho que debe ser garantizado por el Estado y aquellos que consideran que el mercado permite asegurar esa calidad, así como también la libertad de enseñanza, la que se vería en peligro cada vez que el Estado intenta intervenir en los colegios.

En el Consejo Asesor de Educación, creado en el gobierno actual, la discusión ha estado centrada en cómo compatibilizar libertad de enseñanza y derecho a la

educación. Debido a la magnitud de las divergencias, es muy probable que no se logre un consenso y se obtengan propuestas de mayoría y de minoría, especialmente en temas conflictivos, como la existencia de instituciones con fines de lucro, la discriminación positiva hacia colegios de sectores pobres transfiriendo más recursos fiscales, la selección de alumnos en colegios subvencionados, la nueva institucionalidad de tipo territorial para los establecimientos municipales, donde se debaten varias opciones, entre otros temas (El Mercurio, 23 septiembre, 2006).

Las reformas planteadas apuntan, principalmente, a modificar la LOCE, a cambiar la administración de los colegios municipales, a colocar más exigencias para los sostenedores de los colegios particulares subvencionados para abrir un colegio y para administrarlo. También se plantea que el Ministerio de Educación mantenga el manejo del currículum general y en la sala de clases, la capacitación docente y la entrega de materiales educativos. Se propone que un nuevo Consejo Superior de Educación se encargue de las evaluaciones al sistema y que una superintendencia vigile el manejo de los dineros en los colegios (La Tercera, 16 de septiembre 2006:24).

Al considerar las fuertes divergencias en torno a los cambios que requiere el sistema educativo, cabe preguntarse si es posible elaborar reformas que permitan impulsar la equidad en la educación a través de la política de los consensos, que obstaculiza una mirada estratégica de la educación.

## **II. La desigualdad de resultados finales (educación superior y mundo laboral)**

La sociología de la educación explica las desigualdades antes y durante la trayectoria escolar, pero también los estudios dan cuenta de las desigualdades después de la escuela. La discriminación social y de género explica que igualdad de título profesional la situación laboral sea diferente, según el origen social o el género de la persona. A la discriminación existente en la sociedad, se agregan barreras subjetivas que obedecen a la lógica de las motivaciones de las personas, obstaculizando, aún más, la movilidad social.

Según el modelo de movilidad social de Boudon, basado en un análisis de las estrategias que desarrollan los actores sociales, la estabilidad relativa de la movilidad social puede ser explicada como el efecto de un sistema complejo que resulta de la sumatoria de los comportamientos individuales. Según Boudon, los efectos culturales del origen social pero también y sobre todo las diferencias en la lógica de las motivaciones inducida por el origen social tienen por consecuencia engendrar una desigual inversión escolar en función del origen social. Esto ocurre porque los costos socioeconómicos de estudios superiores tienden a crecer en la medida que la clase social es más baja. Al mismo tiempo, la percepción de las ventajas de continuar estudios superiores tiende a disminuir en la medida que la clase social es más baja, ya que un individuo de este sector alcanza más rápido un nivel escolar superior al de su familia de origen (Boudon, 1982:354).

Con este modelo, Boudon explica las desigualdades relacionadas con los resultados finales en educación. Desde esta perspectiva, las desigualdades que se obser-

van en Chile, en la desigual trayectoria laboral de hombres y mujeres con estudios universitarios, así como también de hombres o de mujeres que pertenecen a un nivel socioeconómico y cultural diferente, no obedecerían sólo a barreras relacionadas con la discriminación, sino también a factores subjetivos que inciden en esas trayectorias.

### *La desigualdad por discriminación de género*

La desigualdad de género en el mundo laboral es producto no sólo de mecanismos propios del mercado, sino también de un currículo oculto de género que opera en la escuela y que tiene consecuencias en las subjetividades de las mujeres. De hecho el sistema escolar no sólo reproduce la desigualdad social sino también la desigualdad de género.

Al analizar la relación entre nivel de estudios y nivel de ingreso, considerando la variable género, los datos de la CASEN 2003 señalan que no sólo se mantiene una importante brecha salarial entre hombres y mujeres con un ingreso promedio 24% superior para los hombres, sino que, además, a mayor escolaridad existe una mayor brecha salarial. En efecto, con 13 y más años de estudio, las mujeres ganan en promedio 51.5% menos que los hombres. Si la diferencia de los salarios entre hombres y mujeres aumenta con la cantidad de años de estudio, los datos se contraponen al discurso neoliberal que intenta imponerse, según el cual a mayor nivel de estudios mejores oportunidades laborales y mayores remuneraciones. Resulta evidente, entonces, que más educación no es la solución para enfrentar las desigualdades de género.

Aunque el sistema educacional garantiza la paridad de mujeres y hombres en el acceso a la educación escolar, y pese a escasas diferencias formales en los programas educativos para hombres y mujeres, en la escuela continúan existiendo mecanismos de reproducción de estereotipos y prejuicios de género, así como también de prácticas sexistas. Investigaciones basadas en observaciones realizadas en el aula señalan que, aún hoy, existe un mayor número de interacciones de los y las docentes con los estudiantes de sexo masculino, especialmente en aquellas áreas del conocimiento consideradas poco femeninas, como matemáticas, física, química, y se usan bromas que desvalorizan a las mujeres. Aun hoy la práctica pedagógica está centrada en el interés de los niños para atraer su atención. Los niños tienden a dominar el espacio físico y comunicacional. Los docentes tienden a interrogar o a dar la palabra a ellos y a ignorar a las niñas porque son "más tranquilas". También, tienden a evaluar el rendimiento de niñas y niños de diferente manera. El buen rendimiento de las niñas se explica por su conducta: "son más ordenadas", acatan la disciplina. En cambio, el buen rendimiento del niño se explica por su intelecto: son más creativos, más capaces. Estas conductas generalmente ocurren de modo no consciente, lo que le otorga mayor fuerza a la reproducción (al interior del aula) de las pautas culturales de género que existen en nuestra sociedad (Vidal, 1995; Guerrero, 2006).

Este currículo oculto de género impacta, posteriormente, en la elección de carreras universitarias, las que siguiendo "la tendencia histórica las mujeres continúan concentrando su participación en las áreas de educación (71%) y de salud (69%). En esta última área, ellas se ubican en aquellas carreras de tipo 'apoyo profesional' (Araujo, 2005:29).

Al respecto, el estudio de Progénero de la UAHC señala que es “evidente que la tendencia a estudiar carreras que representan una prolongación de los roles tradicionales, tanto para mujeres como para hombres, se mantiene, a pesar de que se observan variaciones en el tiempo. Las carreras elegidas preferentemente por las mujeres, es decir, aquellas ‘feminizadas’, son menos valoradas socialmente, gozan de menor prestigio y son peor remuneradas en el mercado laboral, en contraste con las carreras ‘masculinizadas’. Las carreras de las áreas más dinámicas de la economía, como es el caso de las pertenecientes al área tecnológica tienen escasa participación femenina” (Araujo, 2005:32).

Además, este currículo oculto de género tiene consecuencias en la desigual trayectoria laboral de hombres y mujeres con estudios superiores. A pesar de los intentos de la escuela por visibilizar a las mujeres en el espacio público, realizando cambios en el lenguaje y en las imágenes de textos escolares, se tiende a invisibilizar las labores domésticas, desincentivando la redistribución de roles entre géneros. No existen, por lo tanto, contenidos explícitos para promover la igualdad entre hombres y mujeres, lo que repercute posteriormente en el mundo laboral (Guerreiro, 2006).

Es importante considerar lo que está ocurriendo con las mujeres a nivel profesional. Los altos niveles de competencia, por las mayores exigencias de los mercados laborales, y por la desvalorización de los títulos de pregrado, genera la necesidad de renovación permanente de saberes y de educación continua a través de estudios de posgrado. Si a nivel de pregrado se observa paridad en la matrícula universitaria, esta paridad desaparece en las matrículas de posgrado. “Hay una tendencia a la participación de las mujeres que se mantiene desde hace 10 años en alrededor de un 40% de los matriculados en programas de Magíster y Doctorados en Chile... Las matrículas de primer año de Magíster y Doctorado del año 2004 revelan algunas diferencias entre sí, aumentando levemente la presencia femenina en los primeros (42%), mientras que en los segundos la participación está por debajo del 40%” (Araujo, 2005:42).

En términos generales, si bien la tasa de participación de la mujer en la fuerza de trabajo ha aumentado en los últimos años a un 38% (INE, 2006), falta mucho para alcanzar los niveles de países desarrollados. En Chile se mantiene la tendencia que a mayor años de estudios, mayor participación en la fuerza de trabajo de la mujer. Aunque aumentó el porcentaje de hogares donde trabajaban ambos cónyuges, de 29,9% el 2000 a 32,5% el 2003, sólo en el 8,6% de los hogares más pobres ambos trabajan, mientras que en el 60% de los más ricos ambos lo hacen (Casen, 2003).

Mientras la mayoría de las mujeres se ubica en los empleos más precarios y peor remunerados, la actividad de los hombres se encuentra mucho más diversificada. En la categoría de patrones o empleadores, los hombres duplican a las mujeres. Mientras existe un claro predominio masculino en los cargos de mayor poder, prestigio y remuneración, las mujeres tienen menos oportunidades para ocupar esas posiciones. A igual antigüedad en una empresa, las mujeres se concentran en categorías de más baja posición que los hombres. Mientras las mujeres de mayor nivel educacional, al tener que conciliar trabajo y responsabilidades familiares, tienen mayor dificultad para desarrollar una carrera profesional ascendente, las mujeres que están en la enseñanza técnico-profesional tienden a estudiar oficios tradicionales que las conducirán a trabajos mal remunerados en el área de servi-

cios. La coexistencia de barreras estructurales y subjetivas explicarían estas diferencias. Es así como para enfrentar las desigualdades de género se requiere, entre otras medidas, impulsar un cambio cultural tendente a alterar los patrones tradicionales que aún operan en el currículo oculto.

Desde la creación del Servicio Nacional de la Mujer en el gobierno de Patricio Aylwin, se ha implementado una serie de políticas públicas tendentes a lograr la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

Al respecto, en los marcos de este artículo, cabe señalar una medida importante recientemente aprobada. Se trata del Código de buenas prácticas y no discriminación hacia la mujer en el sector público, que busca avanzar en los mecanismos por los cuales se selecciona al personal en la administración pública, eliminando las barreras que impiden que las mujeres puedan acceder y mantenerse en el mercado del trabajo en igualdad de condiciones respecto a los hombres. Esta herramienta de buenas prácticas laborales, para promover la equidad de género y la no discriminación, pretende ser un ejemplo para la empresa privada, beneficiando al conjunto de las mujeres insertas en el mundo laboral.

También es importante señalar que una de las prioridades de los gobiernos de la Concertación ha sido favorecer a las mujeres de escasos recursos, implementando programas sociales que permitan habilitarlas para que puedan acceder al mercado laboral. En este sentido, las políticas intersectoriales han sido fundamentales.

Para facilitar el acceso de las mujeres al trabajo remunerado, una importante medida dice relación con salas cuna y jardines infantiles, ya que no tener resuelto el cuidado infantil constituye la principal barrera para que la mujer pueda adquirir un empleo remunerado. Estas medidas deberían estar acompañadas de campañas educativas en los medios de comunicación, así como también de actividades de sensibilización en la escuela, tendentes a lograr una redistribución de roles domésticos. Ingresar al mundo del trabajo remunerado no puede significar para la mujer tener que asumir una doble o triple jornada laboral. Respecto a promover un mayor cambio cultural, aún queda mucho por hacer.

### *La desigualdad por discriminación social*

La desigualdad en los resultados finales se evidencia en el estudio "Clasismo, discriminación y meritocracia", de Javier Núñez y Roberto Gutiérrez –Departamento de Economía de la Universidad de Chile (2004)– basado en 400 ingenieros comerciales egresados durante los últimos 15 años de la U. de Chile. El principal resultado de este estudio señala que el origen socioeconómico, los apellidos, la comuna de residencia, el colegio de procedencia, resultan más relevantes que el desempeño académico a la hora de definir las remuneraciones de un profesional. Un alumno de excelencia (10% superior) proveniente de un colegio municipalizado y de una comuna de bajos ingresos obtiene un salario 30% menor a un alumno del 10% de peor desempeño académico que proviene de una familia y comuna de altos ingresos y de un colegio particular pagado. El apellido, el colegio, el barrio, los contactos son factores mucho más relevantes que el mérito en el momento de ser contratado por una empresa.

A pesar de la democratización de la educación con la ampliación de la cobertura, especialmente en básica y media, y a pesar que algunos estudiantes logran vencer las barreras existentes durante la trayectoria escolar para acceder a la universidad y tener éxito en ese nivel, estos elementos de clasismo en el mercado laboral chileno tienden a crear nuevas formas de desigualdad social.

Si el origen socioeconómico es más importante que el mérito académico en el mercado laboral, si las personas de origen socioeconómico alto tienen un “piso asegurado” que ni siquiera corresponde al “techo” al que puede aspirar la mayoría, la desigualdad en Chile no se soluciona exclusivamente con más educación, sino revisando el modelo económico y cultural existente en el país.

Un tema emergente actualmente es la estratificación que se está produciendo a nivel profesional en relación al tipo de universidad en que se obtuvo el título y, especialmente, en relación a los posgrados que se han logrado.

Sin desconocer que la ampliación en la cobertura en educación superior es positiva –no sólo porque los ingresos de los profesionales son mayores que los de quienes tienen educación media y básica, sino también porque significa mayor estatus y reconocimiento social, aspiraciones centrales de muchas familias de sectores medios y de bajos ingresos, que históricamente estuvieron excluidas del acceso a una educación superior– es necesario señalar, sin embargo, que actualmente existe una sobreoferta de profesionales, como psicólogos o periodistas, que está generando efectos negativos en las remuneraciones.

Como señala el economista Orlando Caputo (2006), desde fines de los 80, las remuneraciones de las personas de alta calificación disminuyen o crecen bastante menos que las de baja calificación. Es decir, la brecha salarial entre los de alta y los de baja educación no aumenta en el tiempo, como plantea la teoría neoliberal. Esto ocurriría si existiera demanda de ese tipo de calificación, y el mercado laboral chileno está demostrando que un o una profesional satisface cada vez menos las aspiraciones económicas que tenía, generando frustración y malestar, sentimientos que aparecen en diversas encuestas realizadas recientemente, que muestran que los chilenos se sienten desprotegidos y vulnerables.

Cuando se discute sobre educación superior, las nuevas formas de desigualdades, relacionadas con la discriminación social o la estratificación a nivel profesional, suelen no ser consideradas. De hecho, las propuestas de políticas públicas son mucho más restringidas. Al considerar el problema del clasismo en el mercado laboral chileno, el gobierno de Michelle Bachelet propuso una medida simple y concreta en relación al currículo: los datos personales deberían minimizarse y no incluir foto, edad o dirección personal.

Por otra parte, el año 2000, con el gobierno de Ricardo Lagos nace el Programa Tolerancia y no discriminación, y el año 2006, con el gobierno de Michelle Bachelet, este Programa adquiere estatuto de Departamento ubicado en la División de Organizaciones Sociales (D.O.S.) de la Secretaría General de Gobierno. El objetivo es promover iniciativas que tiendan a erradicar progresivamente toda forma de discriminación en Chile, profundizando el sistema democrático y contribuyendo al respeto a la diversidad y valoración de la interculturalidad.

Para que este programa sea efectivo, se requiere abrir un amplio debate en el país acerca de las experiencias de inclusión, que genera la democratización de la enseñanza y que, sin embargo, son frustradas por diversas formas de discriminación (social, género, grupos étnicos, minorías sexuales) generando desigualdad en los resultados finales del proceso educativo.

### **A modo de conclusión**

En este artículo se señalan algunas de las políticas y estrategias que han sido o pueden ser implementadas para aumentar la equidad en educación. Se trata, principalmente, de medidas tendentes a garantizar un nivel satisfactorio de desarrollo infantil temprano a cada niño o niña, apoyar a las familias de menores recursos, mejorar la calidad de la educación y la gestión de las escuelas más vulnerables, terminar con las diversas formas de discriminación existentes. Son todas medidas que aumentan las probabilidades de disminuir la desigualdad social. Pero el principal problema del proceso de reforma educacional, iniciado con los gobiernos de la Concertación, es la coexistencia de dos lógicas que están ideológicamente en conflicto. Por una parte, las políticas de focalización y discriminación positiva en las escuelas más pobres y de bajo rendimiento, en el entendido de que el Estado debe intervenir en el sistema educacional y, por otra parte, la lógica de mercado, bajo el supuesto de que estableciendo la competencia entre escuelas esto va a asegurar la eficiencia y un alto rendimiento escolar. La influencia de la ideología neoliberal, que sobrevalora los mecanismos de mercado y desconfía absolutamente del Estado, y de su rol de interventor en las escuelas para asegurar la calidad de la educación, genera grandes obstáculos para implementar políticas tendentes a aumentar la equidad en educación.

Para enfrentar los orígenes estructurales de la desigualdad y poder implementar una verdadera política de equidad educativa, se requieren cambios sustantivos en el modelo económico y cultural. De hecho, para enfrentar la desigualdad social es necesario llevar a cabo programas sociales, con un enfoque de equidad y de derechos, capaces de enfrentar las desigualdades derivadas de factores socioeconómicos, políticos y culturales.

Plantear que la solución es más y mejor educación es esquivar el problema de fondo, el que dice relación con el modelo económico y cultural existente en el país. La concentración de la riqueza, la estratificación social y educacional, las prácticas discriminatorias por origen social o por género, el no respeto a la diversidad y la construcción de desigualdades a partir de ella, son algunos de los principales factores que están a la base del problema. La desigualdad –social y de género– no se resuelve solamente con más educación, sino enfrentando los orígenes estructurales de la desigualdad, así como también las nuevas formas de desigualdad existentes actualmente. Para ello se requiere debatir acerca de la relación entre el Estado y el mercado, enfrentando la ideología neoliberal y levantando con mucha fuerza una política de crecimiento con equidad. Esto implica entregar una clara conducción en educación, señalando que la educación no puede ser un servicio que obedezca a la lógica de la oferta y la demanda, sino, por el contrario, que la educación de calidad es un derecho que debe ser garantizado por el Estado. Todo esto implica debatir acerca de qué tipo de modelo de desarrollo se pretende impulsar y qué tipo de políticas educacionales se necesitan para alcanzarlo.

## Referencias Bibliográficas

- Araujo, K. y Moreno, C. (2005), *Nudos críticos para la igualdad. Género y educación superior en Chile*. Documento de Trabajo N° 3, Progénero, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Bellei, C. y Fiabane, F. (Ed.) (2003), *12 años de escolaridad obligatoria*. LOM ediciones, PIIE, UNICEF.
- Bellei, C. (2004), *Equidad educativa en Chile: un debate abierto*. UNICEF, Chile.
- Bourdieu, P. y Passeron J. C. (1998), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia, México.
- Boudon, R. y Bourricaud, F. (1982), *Dictionnaire critique de la sociologie*. Presses Universitaires de France, París.
- Caputo, O. y Galarce, G. (2006), *Temas para el debate presidencial. Parte III Distribución del ingreso*. CETES (Documento).
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada, España.
- El Mercurio, 23 de septiembre 2006, Santiago.
- García Huidobro, J. E. (Ed.) (2004), *Políticas educativas y equidad*. Reflexiones del Seminario Internacional, Santiago.
- Guerrero, E.; Provoste, y P. Valdés, A. (2006) "Acceso a la educación y socialización de género en un contexto de reformas educativas". En *Equidad de género y reformas educativas*. Argentina, Chile, Colombia, Perú. Hexagrama consultoras. FLACSO- Buenos Aires. IESCO Universidad Central de Bogotá.
- Giddens, A. (1991), *Sociología*. Alianza Universidad Textos, Madrid.
- French-Davis, R. (2004), *La distribución del ingreso: deuda pendiente*. (Documento).
- Ministerio de Planificación Nacional (2004), Serie CASEN 2003. Volumen 1: *Pobreza, distribución del ingreso e impacto distributivo del gasto social*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Hacienda (2005), *Exposición de la Hacienda Pública*. Documento. Gobierno de Chile.
- Navia, P. y Engel, E. (2006), *Que gane "el más mejor". Mérito y competencia en el Chile de hoy*. Random House Mondadori, Santiago.
- Núñez, J. y Gutiérrez, R. (2004), *Clasismo, discriminación y meritocracia en el mercado laboral: el caso de Chile*. Departamento de Economía Universidad de Chile, Documento de trabajo.

La Tercera, 1 junio 2006. Santiago.

La Tercera, 16 septiembre 2006. Santiago.

Tijoux, M. y E. Guzmán, A. (1998), *La escuela ¿para qué? Niños y jóvenes que trabajan para sobrevivir*. Documento de trabajo N° 30. Centro de investigaciones sociales, Universidad ARCIS.

Schifelbeim (2005), artículo La Tercera, 22 diciembre. Santiago.

Valdés, T. (2005), *Reflexiones en torno al sistema escolar chileno (a propósito de la educación sexual)*. Documento de trabajo.

Venegas, P. (2005), *Políticas educativas y (in) equidad en Chile: lecciones y desafíos*. PIIE. Santiago.

Vidal, P. (1995), *Visiones sicosociológicas de la educación*. Universidad Bolivariana. Documento de trabajo.

Vidal, P. (2004), "Globalización y consecuencias psicosociales". *Revista de Psicología*. Año 1, N° 1-2, Universidad Bolivariana.

Documento Casen 2003. En <http://www.mideplan.cl/casen/>

Documento Participación de la mujer en la fuerza de trabajo (2006). En <http://www.ine.cl>.