

ARTIGOS

DISCURSOS SOBRE CLASE SOCIAL Y MERITOCRACIA DE ESCOLARES VULNERABLES EN CHILE

MÓNICA PEÑA OCHOA • CAMILA TOLEDO ORBETA

RESUMEN

Este artículo presenta y analiza algunos discursos de un grupo de niños considerados “vulnerables” en relación a la influencia de la clase social en el éxito o fracaso escolar, donde la meritocracia tiene un lugar relevante. Al inicio se analiza el concepto de meritocracia y su relación con la Modernidad y la Educación. Se describe la metodología utilizada con los niños, en que se levantó información con un juego de identidades sociales, mientras que el análisis se llevó a cabo a través de Análisis Crítico de Discurso, ya que nos interesaba también observar y analizar las interacciones argumentativas. Los resultados distinguen tres discursos (“los pequeños Bourdieu”, “los críticos pesimistas” y los “sueño americano”) y un lugar predominante de la meritocracia como factor explicativo del éxito escolar en los grupos sociales no privilegiados. Finalmente se discuten los discursos meritocráticos y su carga violenta en sociedades desiguales como la chilena.

INFANCIA • CLASE SOCIAL • MERITOCRACIA • EDUCACIÓN

DISCOURSES ON SOCIAL CLASS AND MERITOCRACY OF VULNERABLE STUDENTS IN CHILE

ABSTRACT

This article presents and analyzes discourses of a group of children considered “vulnerable” about the influence of social class in school success or failure, in which meritocracy plays an important role. First, we analyzed the concept of meritocracy and its relationship to modernity and education. Then, we described the methodology used with the children, which provided information through a game of social identities. The analysis was accomplished through Critical Discourse Analysis, as we were also interested in observing and analyzing argumentative interactions. The results identify three discourses (“the small Bourdieu”, “the pessimist critics” and “the American dream”) and a predominant place of meritocracy as an explanatory factor of school success in the unprivileged social groups. Finally, we discuss the meritocratic discourses and their heavy burden in unequal societies such as the Chilean one.

CHILDHOOD • SOCIAL CLASS • MERITOCRACY • EDUCATION

DISCOURS SUR LES CLASSES SOCIALES ET LA MÉRITOCRATIE DES ÉLÈVES VULNÉRABLES AU CHILI

RÉSUMÉ

Cet article présente et analyse les discours d'un groupe d'enfants dits vulnérables dans le cadre de l'influence de la classe sociale dans le succès et l'échec scolaire où la méritocratie joue un rôle importante. D'abord le concept de méritocratie est analysé par rapport à la Modernité et à l'éducation. Ensuite est décrite la méthodologie utilisée avec les enfants qui ont fourni l'information par moyen d'un jeu d'identités sociales. L'analyse a eu recours à l'analyse critique du discours parce qu'elle permettait d'observer et d'analyser les interactions argumentatives. Les résultats identifient trois discours ("les petits Bourdieu", "les critiques pessimistes" et les "rêve américain") et le rôle prédominant de la méritocratie comme facteur explicatif du succès scolaire dans les groupes sociaux non privilégiés. Finalement sont discutés les discours méritocratiques et son poids écrasant dans les sociétés inégales comme la chilienne.

ENFANCE • CLASSE SOCIALE • MÉRITOCRATIE • ÉDUCATION

DISCURSOS SOBRE CLASSE SOCIAL E MERITOCRACIA DE ESCOLARES VULNERÁVEIS NO CHILE

RESUMO

Este artigo apresenta e analisa alguns discursos de um grupo de crianças consideradas "vulneráveis" no tocante à influência da classe social no sucesso ou fracasso escolar, no qual a meritocracia desempenha um papel relevante. A princípio, analisa-se o conceito de meritocracia e sua relação com a Modernidade e a Educação. Descreve-se a metodologia utilizada com as crianças, com a qual se obteve informação por meio de um jogo de identidades sociais, enquanto a análise foi realizada através de uma Análise Crítica do Discurso, pois também nos interessava observar e analisar as interações argumentativas. Os resultados distinguem três discursos ("os pequenos Bourdieu", "os críticos pessimistas" e os "sonho americano") e um lugar predominante da meritocracia como fator explicativo do sucesso escolar nos grupos sociais não privilegiados. Finalmente são discutidos os discursos meritocráticos e seu violento peso em sociedades desiguais como a chilena.

INFÂNCIA • CLASSE SOCIAL • MERITOCRACIA • EDUCAÇÃO

LA PREGUNTA SOBRE LOS EFECTOS QUE PUEDEN TENER LOS IDEALES MERITOCRÁTICOS en los y las estudiantes, surgió a propósito de una investigación mayor realizada en un establecimiento educacional perteneciente a un municipio de una comuna de bajos recursos de la ciudad de Santiago, con un alto índice de vulnerabilidad. Esta investigación se llevó a cabo como parte de una serie de trabajos empíricos con niños y niñas chilenas que el “Programa de Protagonismo Infantil” de la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales lleva a cabo hace varios años, donde los principios que nos guían son que los niños y niñas son sujetos sociales con género, etnia, clase social entre muchas categorías; a la vez que son sujetos del lenguaje y del discurso, competentes a la hora de observar sus propias realidades y discutir sobre ellas (VERGARA et al., 2015).

En el recinto donde trabajamos fue posible observar la fuerza del discurso meritocrático por parte de algunos estudiantes, el que contrasta fuertemente con la desigualdad de la sociedad chilena y la vulnerabilidad extrema del territorio donde se encontraban. Esta investigación, de carácter participativo y crítico, nos apela como investigadoras a la toma de posiciones más que al puro ejercicio de análisis. El análisis crítico de discurso supone que siempre existe una posición para hacer cualquier análisis, incluyendo aquellos que se consideran más objetivos, dado que siempre hay contextos sociales e históricos a la base que definen problemas de investigación y perspectivas circulantes más dominantes que otras (ver FAIRCLOUGH, 1989; BURMAN, 2002; WODAK; MAYER,

2009). Asumimos que en Chile la segregación es un problema social y educativo de enorme magnitud que tiene efectos sobre la vida de los sujetos, especialmente aquellos más vulnerables, y es por eso que se eligió trabajar con este grupo.

El modelo altamente segregado que es posible observar actualmente en la educación chilena se generó a inicios de los ochenta, durante la dictadura militar, donde se organizó el sistema educativo con los principios del mercado. Esto implicó una descentralización de los colegios pasando su administración del Ministerio de Educación a los municipios de cada comuna. Asimismo, se promovió la expansión de la educación a través de su privatización, incentivando a los agentes privados con o sin fines de lucro para que levantaran y administraran escuelas para la comunidad (BELLEI, 2015).

A partir de dichas políticas de privatización, sostenidas en democracia, se creó el actual sistema de educación chileno, el que está compuesto por tres tipos de administración educacional: la educación que es administrada por los municipios y financiada por el estado, la educación particular subvencionada que es administrada por un privado y financiada por el estado, y la educación particular no subvencionada que también es de carácter privado pero que, a diferencia de la anterior, está financiada en su totalidad por las familias, sin aporte del estado (CORNEJO, 2006).

Al organizar el sistema en función de la capacidad de pago de las familias, se generó una fuerte segregación escolar que, exacerbada por la segregación territorial, causó una serie de consecuencias, como que cada clase social estudiase con sus iguales, atentando contra la integración social, disminuyendo la eficacia de algunos de defender sus derechos, y disminuyendo la posibilidad de los grupos marginados de poder elegir el colegio donde quieren educar a sus hijos, por ejemplo (DONOSO; SALAZAR; TREVIÑO, 2011). No obstante, a pesar de eso, en Chile ha habido un enorme crecimiento de la tasa de estudiantes que llegan a las universidades como primera generación de universitarios de su familia: los datos hablan de que cerca de un 42% de los estudiantes de las universidades son primera generación (ver BERNASCONI, 2015).

Bajo ese contexto se llevó a cabo el presente trabajo, en el que pretendemos analizar el discurso meritocrático en los sectores precarizados de la sociedad. Para ello trabajamos con un grupo de 16 niños y niñas de octavo básico, de entre 12 y 14 años, que a través de un juego de identidades sociales (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1983), llevado a cabo en varias sesiones, no solo organizaron las fichas personales en grupos sociales similares a la idea de clase social, sino que también discutieron su propia posición social. En esta discusión, analizada a través de la metodología teórica-técnica del análisis crítico de discurso –ACD–, niños y niñas desplegaron algunas ideas acerca de las posibilidades de

éxito escolar y laboral, donde los discursos meritocráticos fueron parte de una serie de análisis descarnados, contradictorios, pero verosímiles y realistas a la vez de sus propias experiencias como estudiantes considerados “vulnerables”. Elegimos este modelo por su alta capacidad explicativa de fenómenos relacionados con la segregación, a la vez que tiene una importante muestra de trabajo empírico. Asimismo, como parte de uno de los objetivos generales de la investigación, este modelo nos permite situar el concepto de *crítica* como una competencia político-contextual y no necesariamente como una habilidad de carácter cognitivo (BOLTANSKI, 2010). Es necesario, por cierto, reconocer que las clases sociales varían según los sistemas político económicos, y en nuestro caso, esperamos dar cuenta de esas constituciones más particulares.

Para enmarcar los resultados de nuestra investigación, este artículo analizará críticamente el concepto de meritocracia, para luego explicar el modelo metodológico con que se trabajó, para pasar a los resultados del análisis de los discursos de los niños y niñas en relación al lugar y valor de la meritocracia en la educación. En Chile no hay muchos estudios al respecto, y los que hay apuntan a poblaciones de jóvenes que han llegado a la universidad, por ejemplo el estudio mixto de Treviño, Scheele y Flores del 2014 y el de López y García (2015) que trabajan con grupos socioeconómicos bajos, ambos con estudiantes que pasaron por planes propedéuticos de distintas instituciones. En el caso del segundo estudio, también discursivo, nos encontramos con una posición crítica de los estudiantes hacia el modelo neoliberal y como se verá, esto convive con discursos más orientados a la superación personal y el poder de la voluntad.

Finalmente, se discutirá el lugar del concepto de meritocracia en el actual campo educativo chileno como práctica social encarnada en un campo de desigualdad social.

MARCO CONCEPTUAL

EL CONCEPTO DE MERITOCRACIA Y SU RELACIÓN CON LA MODERNIDAD

El origen de la meritocracia que conocemos hoy en día se remonta al abandono de los criterios aristocráticos de organización de las posiciones sociales basadas en el linaje o nepotismo para adoptar un nuevo mecanismo de distribución cuyo eje fuera los méritos de cada uno (KREIMER, 2001). De esta manera serían las capacidades de los sujetos y no su “sangre” la que definiría su lugar en el mundo. Surge en el siglo XVIII aproximadamente, una nueva sensibilidad en la sociedad, que se gesta junto con la aparición de discursos que abogaban por ideales que antes no estaban presentes como la igualdad, la libertad, la soberanía popular, entre otros (KREIMER, 2001). Se trata del surgimiento de un

nuevo sujeto social que insistirá en hacer un quiebre con la tradición del pasado para dar paso a un periodo histórico que será llamado “modernidad” (FORERO; GÓMEZ; GONZÁLEZ, 2007).

Bajo estos nuevos discursos sociales se insiste en la autonomía del sujeto respecto de su origen y pasado. La conformación de este nuevo individuo es organizada en gran parte por la Ilustración, quien hace suya la defensa de la razón como principio organizador de lo humano y lo social. La razón estaba asociada a la incorporación de conocimiento en tanto suponía la liberación de la mente de la “servidumbre” en la que la mantenía la tradición, donde predominaban los prejuicios, dogmas y supersticiones religiosas (ANTISIERI; REALE, 2015). De igual modo, la razón era una de las respuestas a la pregunta sobre qué tenemos todos en común más allá de nuestros orígenes de “sangre”, siendo valiosa no sólo por su espíritu crítico frente a la tradición, sino también porque constituía un criterio impersonal desde donde definir el lugar de cada cual.

La relación de este nuevo sujeto con el conocimiento será entendida desde el racionalismo cartesiano en que la razón se gesta a partir de una intuición, esto es, se gesta a sí misma cuando se reconoce en la conciencia de la existencia (*pienso, luego existo*), por ende no hay nada exterior a ella (HERNÁNDEZ; SALGADO, 2011). Por otro lado, se encuentra la corriente empirista de John Locke, entre otros, donde todos tenemos primero una mente en blanco, sin ideas, que empieza a funcionar al experimentar el mundo, es decir, nuestras ideas provienen de nuestras vivencias, por lo que el razonamiento sería algo que se va adquiriendo con el paso del tiempo, a medida que vamos experimentando el mundo (MORA, s.d.).

Estas visiones, someramente mostradas acá, estarán inmersas en lo que posteriormente se entenderá por “meritocracia”, término que aparece por primera vez con el sociólogo y politólogo inglés Michael Young (1958), en el ensayo “The rise of meritocracy 1870 -2033”, que trata de un mundo distópico en que las personas adquieren su estatus en la sociedad en función de su coeficiente intelectual, configurándose una élite basada en el mérito que produce una sociedad estratificada generando nuevos mecanismos de inclusión y exclusión social (KREIMER, 2001). Asimismo, se generan procesos selectivos que detectan el mérito en función de los niveles de inteligencia de las personas que definen sus lugares en la sociedad. Se trata de una crítica al sistema escolar británico debido al excesivo uso de tests de inteligencia para evaluar y seleccionar a los estudiantes (CELARENT, 2009).

Los actuales tests de inteligencia, productos de la técnica del siglo XX, se han servido del enfoque evolutivo y del concepto de variación, bajo el supuesto de que las diferencias en las personas se deben a causas de origen biológico y no social. Esta premisa se mantuvo con algunas variaciones en la creación de los tests psicológicos que se elaboraron

posteriormente, incluyendo el Stanford-Binnet y la escala Weschler de inteligencia para adultos WAIS (ESTEBAN; MOLERO; SAIZ, 1998), transformando el mérito principalmente en un problema de herencia genética.

El ideal meritocrático está también permeado por el modelo liberal. Según Herrera (1995), el liberalismo es un momento histórico político que busca por sobre todo el reconocimiento y protección de las libertades individuales. Una de las características del liberalismo es que promueve una visión individual de los sujetos, los que se entienden como una propiedad de sí mismos que no están ni deben estar coaccionados por voluntades ajenas. También se propone que el ser humano es lo suficientemente libre como para construirse a sí mismo y desarrollarse sin limitación externa, donde su único obstáculo es su falta de voluntad (HERRERA, 1995).

Es posible constatar que no existe una única visión en esta materia, sino que pareciera ser un campo donde transitan posturas que incluso pueden ser contradictorias. No obstante, es posible afirmar que el mérito como lo conocemos tiene su origen en el nacimiento de la modernidad y en particular en la configuración de un nuevo sujeto que se fundamenta en la creencia de la igualdad, la libertad y la autonomía, donde el linaje y la herencia ya no son o no deberían ser un factor que determine el destino de las personas. En ese contexto la creencia en la razón cumple un papel fundamental en tanto viene a diferenciar a los sujetos entre sí y entrega un criterio impersonal, no basado en la herencia, para ordenar las posiciones sociales.

RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y DISCURSO MERITOCRÁTICO

Michael Young, en su publicación de 1958, vislumbró el establecimiento de una relación abusiva entre el mérito y la inteligencia, y trató de denunciar esta tensión creando una ficción sobre el tipo de sociedad en que viviríamos si esta ecuación se llevase a cabo en todos los espacios de la vida. De igual modo, percibió que uno de los lugares donde se gestaba dicho problema era la escuela, puesto que promueve la categorización de los estudiantes a partir de sus resultados en los tests de inteligencia y las calificaciones que se obtienen en pruebas académicas.

De esta manera el ensayo que inaugura el concepto de meritocracia intenta denunciar la violencia en la jerarquización de los estudiantes en función de sus supuestos méritos, los que se conciben como ventajas genéticas a través de la aplicación de los tests de inteligencia. Al respecto, algunas visiones se han sumado a esta percepción, señalando que actualmente se ha configurado un racismo de la inteligencia que los dominantes utilizan como justificación para mantener sus privilegios. Se trata de una clase que se apoya en los títulos

académicos que serían considerados una garantía de la inteligencia y que permiten ordenar las posiciones sociales. La escuela se haría cómplice de esta dominación al traducir las diferencias de clase en diferencias de inteligencia sancionadas por la ciencia (KREIMER, 2001).

Es interesante observar cómo estos discursos conviven en la escuela actualmente y le sirven para hacerse un lugar como una institución objetiva y racional. Si bien la escuela pública fue pensada en un inicio para producir mano de obra calificada que pudiera hacerse parte de la producción que se estaba gestando en la revolución industrial (ROCCA, 2012), lo cierto es que poco a poco se fue infiltrando el discurso de la ilustración y en particular, el del liberalismo, que le entregó un sentido moral a la escuela en la medida en que la convirtió en una de las instituciones fundamentales para construir sujetos capaces de forjar sus propios destinos. En ese sentido, la educación fue entendida como el lugar desde donde las personas adquirirían las herramientas para posteriormente ser adultos autónomos capaces de lidiar con las exigencias de la sociedad. Desde esta perspectiva, la escuela es una institución que tiene por objetivo transmitir el conocimiento por igual a todos los estudiantes, donde los orígenes sociales no tendrían mayor valor, ya que serían las capacidades de las personas, y no su estatus social, lo que sería objeto de reconocimiento. Así, la escuela sería un momento preparatorio para el mundo adulto, un primer ensayo para el proceso de ser seleccionado a partir de los méritos.

Son estas ideas las que permitieron que la escuela fuera adquiriendo un discurso ligado a la justicia social, ya que se pensó que esta institución podría llevar a cabo los ideales de la ilustración, esto es, que el linaje no determinara el destino de las personas, puesto que juzgaría a los estudiantes por sus méritos y no por su familia o lugar de origen.

Sin embargo, estos discursos, junto con sus prácticas, han sido cuestionados desde distintos frentes. Pierre Bourdieu problematizó la función de la escuela y su pretensión meritocrática. Su interés por el sistema escolar se debe a que, para él, “es uno de los lugares donde se fabrican a las personas, donde se crean las formas de pensar, las formas de actuar, en relación directa con la familia” (NÁJERA, 2009).

Bourdieu señala que:

[...] la reproducción de las relaciones de clase, en realidad, es también el resultado de una acción pedagógica que no parte de una tabula rasa, sino que se ejerce sobre los sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas procedentes (es decir, la llamada “educación primera”) por un lado cierto capital cultural y por el otro un conjunto de posturas con respecto a la cultura. (BOURDIEU, 1996, p. 17)

Así, desde esta perspectiva, los sujetos no llegan desprovistos de conocimiento a la escuela, sino que adquieren en su crianza un determinado bagaje cultural y modo de valorar la cultura que incide en su posterior desempeño académico.

Bajo esa premisa, la escuela es analizada por Bourdieu como una institución que:

[...] hace propia la cultura particular de la clase dominante, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela legitima de tal manera la arbitrariedad cultural. (BOURDIEU, 1996, p. 18)

En último término, para el autor la escuela es un lugar donde se expresa la dominación de una cultura sobre otra, en este caso, la supremacía de la clase burguesa por sobre los sectores populares.

A partir de esta concepción, Bourdieu explica las diferencias en los resultados entre personas de clase social alta y baja, aduciendo que estas últimas, al no pertenecer a la cultura burguesa, se encuentran en desventaja en la escuela, ya que no poseen la predisposición

[...] socialmente condicionada, a adaptarse a modelos y reglas y a valores que gobiernan la institución, todo ese conjunto de factores que hacen que uno se sienta en “su lugar” o “desplazado”, en la institución. (BOURDIEU, 2009, p. 29)

El autor pondría en jaque las expectativas de la escuela, que se asientan en el sueño ilustrado de crear un espacio justo donde todos seamos iguales y que sólo las aptitudes sean lo que determine el mérito de los estudiantes y no la herencia. En contraposición, Bourdieu plantea que el sistema educativo en su pretensión de reproducción cultural esconde la reproducción social y por ende, mantiene un orden social donde priman las desigualdades sociales legitimando el privilegio de algunos.

Otro autor que plantea una crítica que va en línea de lo señalado por Bourdieu es François Dubet, quien parte de la constatación de la desigualdad social planteada por el primero (haciendo algunas diferencias) para preguntarse sobre las concepciones de justicia social que gravitan en la escuela, apuntando directamente a la idea de meritocracia. Dubet (2005, p. 19) señala que esta noción se sitúa en la modernidad en el contexto de la construcción del estado republicano, que intenta conciliar dos principios fundamentales: “por un lado, el de la igualdad entre los individuos propio del ideario liberal; por otro, el de la división del trabajo necesaria a todas las sociedades modernas”.

Los ideales libertarios son encarnados en el estado republicano moderno a través de la fórmula de igualdad de oportunidades que se tradujo como la universalización de la educación, esto es, el acceso igualitario al espacio de competencia por los diplomas y posiciones sociales. No obstante, esto no pudo llevarse a cabo ya que la cobertura educacional se implementó de manera desigual, estableciéndose colegios de distinto nivel, algunos para niños pobres que no lograban terminar sus estudios, otros para los niños mejor dotados, que lograban acceder a certificaciones, y los asignados para niños burgueses, quienes estudiaban en colegios distintos que les ofrecían mejor educación y les garantizaban títulos académicos (DUBET, 2005).

Esta distribución desigual de la educación generó críticas por parte de ciertos sectores de la sociedad, que permitieron que se reestructurara el sistema escolar mejorando el acceso a la educación formal y se creara la ilusión de que se podrían anular las desigualdades propias de las condiciones sociales de vida de los estudiantes, puesto que serían juzgados sólo por sus talentos. Esta tendencia del sector escolar es propia de las sociedades democráticas donde se configura la ficción de que todos los individuos somos iguales en un comienzo y que son nuestros méritos y esfuerzos lo que nos diferencia. Así para Dubet (2005), las sociedades democráticas se diferencian de las sociedades igualitarias como el comunismo, en la medida en que las primeras buscan crear desigualdades legítimas a través del mérito, mientras las segundas apuntan a que todos seamos iguales en nuestras condiciones de vida.

Una vez mejoradas las condiciones de acceso a la educación, el autor plantea que las problemáticas se desplazaron de las desigualdades de cobertura a las desigualdades de éxito (DUBET, 2005), esto es, a los resultados más o menos ventajosos que obtienen los estudiantes dependiendo del colegio donde estudien. Esta constatación es posible de observar en Chile, y si bien se ha demostrado que, por ejemplo, no hay diferencias significativas en los puntajes entre colegios municipales y subvencionados (CONTRERAS; CORBALÁN; REDONDO, 2007; BELLEI, 2007), sí son observables diferencias significativas entre colegios públicos y particulares pagados (BRAVO; CONTRERAS; SANHUEZA, 1999), al que asisten los niños de las familias más ricas del país. A pesar de ello, se mantienen lógicas propias de sociedades meritocráticas, sometiendo por ejemplo a todos los niños y niñas del país a la Prueba de Selección Universitaria –PSU– a pesar de que sus resultados dependerán del tipo de establecimiento del que provienen (CONTRERAS; CORBALÁN; REDONDO, 2007). De esta manera, en el sistema escolar chileno la problemática gira en la contradicción de que convivan al mismo tiempo un discurso basado en el mérito con criterios de discriminación escolar considerados ilegítimos desde el punto de vista de las sociedades democráticas, en tanto se asienta en la proveniencia social de los estudiantes.

En relación a lo anterior, Dubet (2005) se refiere a un fenómeno que es posible observar en Chile como en Francia, al que se le denomina “democratización segregadora”: a pesar del mayor acceso a la educación escolar, la mejor educación sigue estando en manos de una élite privilegiada que posteriormente acapara las carreras más rentables de la sociedad, mientras que los estudiantes más pobres terminan siendo relegados a carreras o formaciones cortas y poco rentables porque sus estudios escolares no sirven para disminuir la brecha educativa entre ellos y los estudiantes más ricos. Así, aunque los estudiantes más pobres y ricos interactúen en el mismo espacio físico –algo que no ocurre en Chile– se siguen sosteniendo las desigualdades sociales ya que “la escuela no ha logrado neutralizar los efectos de las desigualdades culturales y sociales sobre las desigualdades escolares” (DUBET, 2005, p. 24).

Este punto es particularmente importante para el caso chileno, donde los movimientos estudiantiles y gran parte de la sociedad han demandado que la educación escolar y universitaria sea gratuita y de calidad, haciéndose partícipe del ideal ilustrado que propone que debemos competir en las mismas condiciones, para que lo que se evalúe sea nuestro mérito y no nuestro origen social. Dubet (2005) cuestiona esa expectativa, señalando que la escuela no ha logrado contrarrestar las diferencias que se generan por la proveniencia de distintas clases sociales, postulando que incluso en una sociedad que no selecciona a los estudiantes al ingresar al colegio como Francia, se termina reproduciendo la desigualdad social debido a que los mecanismos escolares como, por ejemplo, las calificaciones, se ejecutan a partir de criterios que favorecen a los ya favorecidos y perjudican a los que ya han sido desfavorecidos por el sistema. El autor, al igual que Bourdieu, plantea una suerte de complicidad del sistema escolar con la reproducción de la desigualdad social.

Al revisar lo propuesto por ambos autores, surge la pregunta sobre qué efectos tienen estas contradicciones del sistema en los estudiantes, sobre todo en el caso chileno, donde todavía se mantiene la esperanza de que gran parte de la desigualdad social se puede resolver a través de la educación.

MARCO METODOLÓGICO

Este trabajo de investigación cualitativa se enmarca dentro de algunas de las lógicas de la investigación-acción, por ejemplo con la opinión de los participantes en la planificación de los objetivos y la discusión de parte de los resultados obtenidos (MONTERO, 2000). Tiene como objetivo general analizar lo que hemos llamado “productos de aprendizaje” de jóvenes adolescentes de entre 12 y 14 años, hombres y mujeres de octavo año básico (grado final antes de asistir a la educación secundaria) de una

comuna vulnerable y otra rural, desde una perspectiva discursiva crítica. Una comuna es la división administrativa más pequeña del territorio en Chile y equivale a un municipio. El Gran Santiago tiene 37 comunas.

Uno de los objetivos específicos es que los participantes reconozcan el lugar que tienen dentro del contexto social en que se encuentran, para lograr un posicionamiento contextual desde donde analizar los productos posteriormente. Esta es la primera parte de nuestro trabajo y es la que analizaremos en este artículo, junto a algunos elementos posteriores, que incluyen actividades tipo taller donde se profundizaron algunos de nuestros hallazgos (bajo el principio de inmersión progresiva de Guber (2004)), donde los participantes se mantuvieron como informantes relevantes para la continuación del proyecto. Asimismo, un año después del grueso de las actividades, se realizaron entrevistas de seguimiento con algunos de los participantes.

Los participantes que hemos tomado para este análisis viven en una de las comunas más pobres de Santiago, con un alto porcentaje de habitantes pertenecientes a los dos quintiles de más bajos ingresos, siendo esta escuela en particular una de las que atiende estudiantes casi exclusivamente del nivel socioeconómico E (según ADIMARK, 2014), que es el más bajo, con bajo nivel de ingreso, consumo y educación. Es un establecimiento municipal, por ende gratuito.

Diseñamos un juego de identidades sociales basado en Boltanski y Thévenot (1983), que consta de 64 cartas o fichas personales de personajes ficticios, con datos trascendentales para entender su contexto socioeducativo. Estos datos son nombre (del que se podía suponer género), edad, comuna de domicilio, proveniencia del establecimiento educacional, ocupación del padre, ocupación de la madre, nivel de estudios de la madre, nivel de estudios del padre, y dos distractores: hobby o pasatiempo y comida favorita (Ver ejemplo en Figura 1). Para diseñar estas cartas nos basamos en el modelo educacional chileno donde existen tres tipos de establecimientos, y según eso (establecimientos particulares, particulares subvencionados por el estado y municipales) fuimos dando las características a los personajes, que tenían entre 11 y 18 años, la mitad hombres y la otra mitad mujeres. El juego se había usado antes en un grupo más pequeño de escolares de una clase social más alta, como pilotaje, lo que nos permitió perfeccionar las instrucciones del juego. Nos inspiramos en este juego tanto por su coherencia teórica con la perspectiva que usamos, pero también porque el juego en investigación permite modular las diferencias de poder entre adultos y niños, y permite también que los niños puedan manejar con cierta distancia, acercándose o retrayéndose, usando metáforas u otras formas de atenuación que pueden modular su implicación emocional en un tema tan delicado como puede ser el reconocimiento de la propia situación de pobreza (ver EINARSDÓTTIR, 2007). Asimismo,

la relación entre infancia y pobreza la desarrollamos en otro trabajo dada la relevancia para nuestro estudio, trabajando con el significativo “clase media” como protector o atenuante discursivo.

FIGURA 1
EJEMPLO DE FICHA PERSONAL DEL JUEGO DE IDENTIDADES SOCIALES

Nombre: Jonathan Veliz	Edad: 18
Domicilio (comuna de Región Metropolitana): Malloco	Escuela (proveniencia y domicilio): Liceo Polivalente A-119 de Talagante.
Nivel educacional del padre : 8vo básico	Nivel Educacional de la madre: 8vo básico
Ocupación del padre : Trabajador Agrícola	Ocupación de la madre : Auxiliar de aseo
Hobby (Pasatiempo) : Jugar a la pelota	Comida favorita : Porotos con riendas

Fuente: Elaboración propia.

Se les pidió a los niños, en trabajo colectivo a través de grupos de 3 á 4 miembros (hombres y mujeres), que organizaran los juegos de 64 cartas en mazos según lo que a ellos les pareciera, al principio sin ninguna ayuda de los monitores. Luego, si decidían organizar los grupos por variables concretas o sin relación directa con el contexto social, como edad o tipo de comida (p.ej. organizarlas en “comidas saludables” y “comidas chatarras”), se les pedía más directivamente que buscaran otra forma de organizar las cartas. La pregunta era “¿Se les ocurre otra forma de organizar?” y tenía la finalidad de observar si las variables de carácter social estaban invisibilizadas. De los grupos (5) sólo un grupo trabajó con algo distinto a las variables de carácter social: comidas saludables y comidas *chatarras*. El problema de un posible sesgo por la directividad de las investigadoras está discutido también en el trabajo de Boltanski y Thévenot. El ejercicio de estos autores era completamente directivo desde el primer llamado a los participantes ya que lo que se busca analizar es el proceso de argumentación grupal. En nuestro caso, quisimos dejar un poco de espacio decisional a los niños por un asunto metodológico que como investigadoras de infancia venimos trabajando, que es el problema de nuestra autoridad adulta y el efecto de “obediencia” que pueda generar (VERGARA et al., 2015; EINARSDÓTTIR, 2007).

Finalmente, los 5 grupos pudieron organizar sus juegos de cartas en 3 mazos distintos dando cuenta de las diferencias sociales. Para finalizar esta parte, se les pide que “bauticen” los mazos configurados según lo que ellos consideran las características principales.

Para confirmar estas decisiones y entender mejor el proceso de discusión crítica, la segunda parte del juego es que los participantes

ubiquen en uno de los mazos una carta anónima. El monitor presenta esta carta, elegida al azar, sin mostrarla, y se les pide que elijan dos de las variables mencionadas (edad, comuna, nivel educacional padre/madre, etc.) para adivinar en qué mazo va la “carta anónima”. Ahí ellos decidieron si la ocupación del padre/madre o su nivel educacional, el domicilio, el tipo de escuelas u otra variable eran las mejores formas de predecir el lugar socioeducativo de un sujeto.

Luego, a cada grupo se le mostraron una serie de imágenes con distintos personajes reconocibles de la vida nacional: la Presidenta de la República, un ex Presidente, senadores de la República, futbolistas, actores, personas con vestimenta tradicional mapuche, carabineros, ancianas caminado por la calle. Se les pidió a los niños que situaran estas imágenes en los mazos ya definidos por ellos. Finalmente, se les pidió que hicieran lo mismo con ellos y los investigadores. Se registraron no sólo los resultados sino también sus discusiones, desde el inicio del ejercicio, que son a las que se hace énfasis en este trabajo.

La metodología para analizar resultados es el Análisis Crítico de Discurso –ACD. El ACD ofrece un campo epistemológico, teórico y metodológico que se concentra no sólo en los aspectos textuales y contextuales del lenguaje, sino que también en las relaciones de poder que se reproducen en los discursos, así como en la posible transformación de las relaciones sociales (IBÁÑEZ; IÑIGUEZ, 1997). El ACD se caracteriza, entre otras cosas, por permitir un análisis discursivo que puede incluir distintos niveles del lenguaje, lo que en nuestro caso es fundamental, ya que nos interesa detenernos tanto en el texto o contenido propiamente tal de los grupos sociales que los niños configuran y también en el proceso intertextual, también parte de lo discursivo, a través del cual llevaron a cabo sus decisiones. Es importante recordar que cuando hablamos de discursos hablamos más que sólo de contenidos o textos, hablamos de contextos, y estos contextos tienen un fuerte contenido relacional-conversacional. El juego es un campo fértil para que estos elementos se desplieguen con claridad, y ellos pueden ser comprendidos mejor por técnicas cercanas al análisis conversacional (FAIRCLOUGH, 1989, 2010). El ACD, tal como menciona Fairclough (1989) es un análisis cruzado de conceptos teóricos que permiten comprender mejor cómo las prácticas discursivas son prácticas sociales que pueden reproducir o transformar el orden dominante, por lo tanto su objetivo no es la representatividad ni la generalización. Si bien tomamos algunos elementos muy básicos del análisis conversacional como la revisión, reacciones y turnos de habla, estamos siempre más interesados en hacer una conexión con las macro estructuras (instituciones o formas sociales) más que con los aspectos microestructurales de la conversación (ver FAIRCLOUGH, 1989). Es importante remarcar que el análisis realizado no pretende ser exhaustivo, y se limita al set de suposiciones teóricas con las que

trabajamos. En palabras de Burman, “todo análisis debe ser tomado en relación a los supuestos teóricos declarados, así como las preguntas específicas que se han generado en torno a estos” (2002, p. 2). Es por esto que consideramos que lo presentado es una forma de analizar el material, pero que éste queda siempre abierto a nuevas interpretaciones como perspectivas teóricas hay.

Después de este trabajo se hicieron otras actividades con los participantes, orientados a entender mejor sus discursos sobre el aprendizaje y su relación con la clase social. Una de las actividades fue llevar a los niños a trabajar a la Universidad que aloja a las investigadoras. También se eligieron dos niños que representaban con mucha claridad dos de los tres discursos que indagamos en el juego para hacer entrevistas de seguimiento un año después (se espera seguir con ellas los años venideros). Es necesario agregar que tanto niños, niñas, adultos a cargo e institución escolar firmaron protocolos de consentimiento y asentimiento.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

TRES DISCURSOS, TRES LUGARES PARA LA MERITOCRACIA

Es posible distinguir tres tipos de discursos distintos en lo que se refiere a la forma de comprender la relación entre educación (éxito y fracaso) y clase social, que son: “Pesimista crítico”, “*Sueño americano*” y “Los Pequeños Bourdieu”. Estos discursos aparecen en los mismos grupos, generalmente como parte de una misma discusión. A veces había representantes individuales más claros de ellos, pero en general eran argumentos que surgían cada vez que los niños tenían que tomar decisiones respecto del juego. Esto da cuenta de la conformación social de los discursos: son formulaciones lingüísticas que circulan según formas de poder, reproducción y resistencias, y no necesariamente “voces” de individuos particulares.

Cuando los estudiantes se posicionaban desde el discurso “Pesimista Crítico” tendían a jugar el juego, pero lo hacían llegando rápidamente a un acuerdo de dónde poner las fichas personales, sin desgastarse en argumentar. Sus textos dicen mucho más acerca de la posición de privilegio de las clases altas, de cómo estas trabajan menos, estudian menos, y se muestran moralmente egoístas y faltas de solidaridad con los otros grupos sociales. Este discurso es pesimista porque es tajante en considerar sus oportunidades educacionales como prácticamente nulas. No se menciona ninguna práctica social educacional que se relacione con la meritocracia.

También se presentó un discurso que llamamos “*Sueño Americano*”, que reproduce la creencia que los logros son siempre personales y que los individuos no están sujetos a sus entornos sociales a la hora de lograr

algo o no. El esfuerzo aparece como una característica fundamental y se presentan como muy críticos frente a aquellos que no se esfuerzan tanto como pudieran, y a la vez cuestionan el tratamiento crítico de las diferencias sociales. El esfuerzo individual aparece como fruto de la voluntad pura, por lo tanto el mismo juego de las identidades sociales se muestra como sin sentido algunas veces. Este es el discurso donde lo meritocrático tiene un lugar más relevante, como veremos en el siguiente apartado.

El discurso de los “Pequeños Bourdieu”, aparece cada vez que el juego se enfrenta de manera entusiasta, con largas discusiones respecto de dónde poner la ficha personal. Este discurso se enfrenta a los otros, p.ej., cuando en la ficha hay una niña hija de una feriante uno de los niños dice que va al grupo que representa a los más pobres, para que luego alguno de ellos dude y discuta otras variables, por ejemplo, la territorial o la proveniencia del colegio al que asiste. En otras palabras, es común que aparezca primero el discurso “Pesimista Crítico” o “Sueño Americano”, para que luego el discurso “Pequeños Bourdieu” aparezca imponiendo un ritmo más dubitativo y de menor imposición. La duda, la pregunta, el uso de los testimonios se hacen parte de este discurso. El discurso de los “Pequeños Bourdieu” se caracterizó por la toma de decisiones, como por ejemplo dejar un grupo de fichas fuera de los tres grupos ya que tenían muchas dudas respecto de ellas, generalmente cartas donde había “contradicciones” que ellos eran capaces de detectar, como vivir en una comuna rica pero tener padres con bajo nivel educacional. En estos momentos los participantes se muestran entusiastas, dialogantes y motivados con el juego a pesar de que es común que no llegaran a acuerdos completos entre los miembros. Es un discurso donde podían convivir contradicciones y disensos, que eran motivantes para los participantes. Podría describirse como el discurso crítico en el sentido propuesto por Boltanski: más bien una competencia que permite la convivencia de puntos de vista diferentes, de contradicciones y que evita la imposición de términos absolutos (BOLTANSKI, 2010, 2012). La crítica constituye, según Boltanski:

[...] el único amparo contra la dominación semántica que ejercerían las instituciones si fuesen dejadas a sí mismas. La crítica es también en consecuencia, el instrumento principal que les permite debilitar los dispositivos administrativos u organizacionales por medio de los cuales esta dominación es puesta en práctica. (BOLTANSKI, 2012, p. 54)

Si bien en este discurso se acogen ciertos elementos meritocráticos, estos son puestos en discusión, relacionando justamente los logros de los estudiantes con sus contextos sociales.

LA FICCIÓN MERITOCRÁTICA. HERENCIA VERSUS ESFUERZO

M. es uno de los mejores alumnos del curso. Su promedio de notas ha sido el más alto de manera consistente durante varios años. Su mejor amigo es A., también uno de los buenos estudiantes del curso. Mientras A. es un buen representante de los “Pequeños Bourdieu”, M. se muestra crítico respecto del juego, siendo un buen representante del discurso del “*Sueño Americano*”. “No entiendo para qué jugamos a este juego”, repite insistentemente, pero aún así participa, mirando, lanzando críticas, opinando constantemente. La tendencia de M. de poner distancia con el juego tiene coherencia con su discurso. El grupo en el que participa, el que de alguna forma lidera A., es uno de los que presenta más interacción argumentativa, discutiendo acaloradamente. M. entra, sale, va y vuelve de la discusión, pero no cambia su posición: para salir de la pobreza hay que trabajar de manera intensa.

En línea con lo señalado por M., otros estudiantes refuerzan a momentos la creencia de que para salir de la pobreza es necesario esforzarse en lo académico. Uno de los estudiantes menciona, refiriéndose a una de las fichas donde se describe a un niño que responde a un estereotipo de clase baja chilena: “(Jonathan) estudia con esfuerzo, sacándose buenas notas”. El esfuerzo es mencionado como uno de los atributos propios de un niño de escasos recursos que quiere surgir en la sociedad. De esta manera es posible identificar la persistencia de un ideal meritocrático que sólo funciona para las clases populares, y que por eso es más legítimo que los logros alcanzado por los niños de la clase alta. Cuando se le pide a los niños que imaginen la vida de Jonathan, el niño ficticio de la tarjeta, cuando éste tenga 20 años, responden: “(su vida) va a ser esforzada (y le va a ir bien) si es bueno para estudiar”. El esfuerzo pasa de ser un requisito para tener éxito a ser un elemento que marca y acompaña toda la vida al niño y adulto de bajos recursos que quiere mejorar su situación. Esto se ve acrecentado cuando se menciona que “puede que él (Jonathan) trabaje y junte dinero para ir (a la Universidad)”.

Sin embargo, es posible apreciar que la idea del mérito es reconocida como propia de la clase baja y que se contrapone a las formas de logro de la clase alta. Al respecto, uno de los estudiantes señala refiriéndose a Arturo Vidal, un conocido futbolista chileno proveniente de las clases populares: “El cuico¹ viene con herencia, los papás se la dan, en cambio Vidal se la gana”. Los adolescentes señalan de forma indirecta que, debido a que los logros de las personas de clase alta son producto de la herencia, no entran en la categoría de mérito. En consecuencia, son sólo las personas de clases populares quienes pueden realmente hacer méritos, puesto que no tendrían una ventaja económica (o genética) que les facilite los logros académicos, como en el caso de la clase alta. Desde esta perspectiva, los más aventajados de la

¹ “Cuico” en el habla popular chilena es una persona que pertenece a las clases sociales más altas.

sociedad estarían predestinados a tener éxito, por lo que son los grupos menos favorecidos los llamados a cambiar sus condiciones de vida, pero para eso tienen que ganarse esa oportunidad, es decir, hacer méritos para ello.

Para ascender socialmente habría que sacrificarse y el esfuerzo se torna una forma de existir, un acto que el niño de sectores populares jamás podrá dejar de hacer. Quizás es posible pensar que ésta es otra cara, menos amable, del mérito. Si bien sólo es legítima en los sujetos que provienen de sectores precarizados y por tanto les asigna una dignidad que los de clase alta no poseen, al mismo tiempo los pone en una posición distinta al resto: ellos son los únicos que son exigidos por la sociedad. En oposición a esto, las élites no tendrían que dar cuenta de nada, sus logros están predestinados sólo por el hecho de nacer, no deben probar que son buenos en algo. Que tanto desde el discurso “*Sueño americano*” como el “pesimista crítico” aparezca la clase alta como privilegiada, que deba sacrificarse menos, no debería extrañarnos. Es en la relación con otra clase que las clases sociales se conforman e identifican (BOURDIEU, 2013). No obstante, mientras el discurso “pesimista crítico” hace juicios de valor hacia la clase, y de hecho su denominación crítica viene del cuestionamiento del otro en una relación más directa e intensa, el discurso del “*Sueño americano*” los observa y se compara en un espejo pero sin especial irritación. Al contrario, la posición crítica junto con la narrativa del esfuerzo personal se vierte contra los niños parecidos a ellos, de su propia clase social, pudiendo hacer de esa distinción interclase una forma de expresar el valor del individuo *versus* el grupo.

En cuanto a las entrevistas de seguimiento que se realizaron un año después a algunos representantes del grupo, aparecieron nuevamente algunos elementos relacionados con los ideales meritocráticos. Por ejemplo, uno de los estudiantes mencionó que ahora que estaba en educación media,² observaba que sus compañeros estaban “más mentalizados” en estudiar, recalcando que “es por su propio bien, porque el futuro se lo crean ellos”. De este modo vuelve a aparecer la creencia de que es el estudio lo que permite forjar un destino distinto, al mismo tiempo que se hace eco del discurso liberal, puesto que se piensa que los sujetos pueden construir libremente el destino que mejor les parezca, si tienen la voluntad para hacerlo. Otro estudiante, al que se le pidió describir a un buen estudiante de educación media, mencionó que éste se caracteriza porque “es inteligente, tiene buenas notas y es esforzado”, realizando una relación entre esfuerzo, logro académico y en este caso, inteligencia, algo que en la primera actividad se asoció más bien a una característica de los sectores económicos altos.

Hemos llamado a los discursos de la meritocracia una ficción, en tanto por un lado funcionan como una narrativa que explica las

2

“Educación media” en Chile es el equivalente a la educación secundaria.

dificultades a las que se enfrentan los jóvenes no privilegiados y también porque no tocan el problema de la desigualdad social subyacente en el modelo educativo y social chileno. Ser parte de esa narrativa de esfuerzo dignifica al individuo y da sentido a una historia real eminentemente sacrificial. Por otro lado, es una ficción en el sentido ya no solamente narrativo sino que, así como la descripción de una práctica social que deja las desigualdades sociales reales, como un paisaje intocable. Desde la perspectiva del ACD lo que acá opera es una naturalización de la explicación de la desigualdad social, que justifica la exclusión social (WODAK, 2012; VAN DER LEUWEEN, 2008).

Cuando se habla de naturalización en ACD, observamos representaciones del mundo, hechos o disposiciones donde lo “natural” funciona como garantía de una verdad que deja poco espacio para la discusión (VAN DIJK, 1998). En este caso particular entendemos también la naturalización del discurso meritocrático por parte de algunos niños como una protección a hechos y disposiciones sociales que los ponen en un lugar especialmente complejo: en un mundo que se presenta como opresivo y falto de oportunidades, donde una salida es la crítica pesimista, el discurso meritocrático deja en control de los individuos las posibilidades de logro. Mientras juega, sale y entra de las interacciones denotando cierta incomodidad. El sueño y la ficción podrían aparecer entonces como un refugio. La creencia en la igualdad de oportunidades requiere, para realizarse, de personas que fracasen en el sistema, de lo contrario no habría incentivo para competir ni jerarquías entre estudiantes que permita que aquellos que triunfan se sientan privilegiados. Quién gana o quién pierde parece ser claro, pero esa seguridad, al poco andar, al poner nuevas variables, se diluye. Si existe una *ideología neoliberal*, se expresaría a nivel discursivo en la naturalización de que el logro es reflejo de capacidades individuales, exaltando la competencia, justificando el fracaso de algunos y diluyendo el lazo social entre pares.

DISCUSIÓN FINAL: VIOLENCIA SIMBÓLICA Y EL EJERCICIO CRÍTICO CON NIÑOS

La violencia de los discursos meritocráticos recién presentados radica en varios elementos. La justicia basada en la igualdad de oportunidades garantiza la creación de élites que no se sienten responsables de la suerte de sus competidores y que además se sienten con el legítimo derecho de despreciar a los vencidos. Esto merece especial atención, puesto que la producción de grupos privilegiados que afirman su lugar a partir de su esfuerzo individual olvida el cómo los otros influyeron en su éxito y el hecho que se vuelvan indiferentes ante la suerte de estos (DUBET, 2005).

La violencia puede ser conceptualizada desde diferentes lugares. Uno de ellos es pensar la violencia como violencia simbólica, que se produce al encubrir la imposición de ciertas significaciones por sobre otras. Al respecto Bourdieu señala que

[...] todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza. (1996, p. 44)

Las consecuencias de esta ficción es que se piensa que los malos resultados académicos fueron una elección de los estudiantes, en tanto el mérito es una decisión libre. Desde la perspectiva liberal una persona puede querer o no hacer méritos para lograr el éxito académico, no hay nadie que pueda ser esclavizado o coaccionado a tal punto que su voluntad no participe en las decisiones que toma sobre su presente y futuro académico. Al contrario, en cada prueba a la que el sujeto se enfrenta se realiza su libertad, su decisión, y su voluntad.

A partir de esta concepción, es posible señalar que el discurso meritocrático es violento sobre todo en los sectores vulnerables, en la medida en que levanta expectativas haciéndoles creer que basta con su esfuerzo personal para tener éxito. La consecuencia de esta aspiración meritocrática es que los sujetos apuestan a que su esfuerzo individual les permitirá acceder a mejores condiciones de vida, debilitando la organización colectiva y creando las condiciones para que la estructura social no sea cuestionada y por tanto no exista la posibilidad de que se modifique. Que hayan habido cambios en la estructura universitaria de los últimos años, con mayor matrícula de jóvenes “primera generación” es un tema que debería revisarse con especial detención en futuros trabajos en el área, dado que este cambio no aparece en el mundo de los niños, o bien quedaría del lado del logro personal o familiar más que de un trabajo sistemático que los jóvenes vean en sus instituciones. Analizamos este “familiarismo” en los logros académicos de niños más jóvenes, pero transversal a clase social en un trabajo sobre discursos en relación al aprendizaje escolar (ver PEÑA, 2010).

Lo que está en juego en estas luchas de poder que la ideología neoliberal disfraza de discurso meritocrático son los criterios de jerarquización social, es decir, aquellos elementos que se consideraran valiosos y legítimos en una sociedad y que definirán quiénes deben estar arriba y quiénes abajo en las relaciones sociales. La manera en que se traduce esta estratificación social en la escuela es a partir de la cultura. Bourdieu (2000) dirá que al final las diferencias que se producen en el rendimiento de un niño proveniente de sectores populares respecto

de un niño de clase media y alta, corresponde a la valoración de una cultura sobre otra, esto es, la valoración de la cultura burguesa por sobre la cultura popular. La escuela hoy no hace un trabajo de valoración de las propias culturas. Estas por el contrario, son invisibles o directamente rechazadas.

¿Qué puede hacer la escuela en este campo de disputa? No basta con clases de educación cívica. La escuela debe desarrollar una comprensión más profunda y contextualizada del tejido social. Trabajar con ciudadanos en edad escolar no sólo requiere de clases sino que también de un ejercicio de la crítica. Desde nuestra perspectiva, el juego grupal (por ejemplo, el utilizado en este trabajo) se presta para la práctica crítica dado el uso de normas, de la argumentación con concesos y disensos y el posicionamiento de los niños y niñas como sujetos protagónicos, agentes sobre su cotidianeidad social. Asumir que la crítica es una competencia que se desarrolla y que la educación debe colaborar en esto, es nuestro primer paso.

REFERENCIAS

- ADIMARK. *Mapa Socioeconómico de Chile*, 2014. Disponible en: <http://www.adimark.cl/medios/estudios/informe_mapa_socioeconomico_de_chile.pdf>. Acceso en: ago. 2015.
- ANTISIERI, Dario; REALE Giovanni. *La ilustración*, 2015. Disponible en: <<http://www.docfoc.com/giovanni-reale-y-dario-antisieri-la-ilustracion-historia-del-pensamiento-filosofico>>. Acceso en: ago. 2015.
- BELLEI, Cristián. Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. La evaluación a partir de la evidencia. *Revista Pensamiento Educativo*, v. 40, n. 1, p. 285-311, 2007.
- BELLEI, Cristián. *El gran experimento*. Santiago: LOM, 2015.
- BERNASCONI, Andrés. *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis*. Santiago: UC, 2015.
- BOLTANSKI, Luc. *Sociología y crítica social*. Ciclo de conferencias en la UDP. Santiago: Diego Portales, 2012.
- BOLTANSKI, Luc. *On critique*. A sociology of emancipation. Cambridge: Polity, 2010.
- BOLTANSKI, Luc; THÉNEVOT, Laurence. Finding one's way in social space: a study based on games. *Social Science Information*, London, v. 22, n. 4, p. 631-680, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. *Capital simbólico y clases sociales*, 2013. Disponible en: <<http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-52/capital-simbolico-y-clases-sociales>>. Acceso en: sept. 2015.
- BOURDIEU, Pierre. *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. *La reproducción*. España: Fontamara, 1996.
- BRAVO, David; CONTRERAS, Dante; SANHUEZA, Claudia. Rendimiento educacional, desigualdad y brecha de desempeño privado/publico: Chile 1982-1997. Santiago do Chile: UC/ Departamento de Economía, jul. 1999. Disponible en: <<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/8927517a-3303-4057-bf07-44785e9eec8c.pdf>>. Ou: <<http://www.econ.uchile.cl/uploads/publicacion/8927517a-3303-4057-bf07-44785e9eec8c.pdf>>. Acceso en: jun. 2016.

- BURMAN, Erica. Discourse analysis means analysing discourse: some comments on antaki, billig, edwards and potter 'discourse analysis means doing analysis: a critique of six analytic shortcomings'. *Discourse Analysis Online*. 2002. Disponible en: <<http://extra.shu.ac.uk/daol/articles/open/2003/003/burman2003003-paper.html>>. Acceso en: jun. 2016.
- CELARENT, Barbara. The rise of the meritocracy 1870-2033 by Michael Young. *American Journal of sociology*, Chicago, v. 1, n. 111, p. 322-326, 2009.
- CONTRERAS, Marisol; CORBALÁN, Francisca; REDONDO, Jesús. Cuando la suerte está echada: Estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento de la PSU. 2007. Disponible en: <http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Estudio_sobre_la_PSU_Contreras_Corbalan_Redondo.pdf>. Acceso en: jun. 2016.
- CORNEJO, Rodrigo. El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Madrid, v. 4, n. 1, p. 118-129, 2006.
- DONOSO, Felipe; SALAZAR, Francisca; TREVIÑO, Ernesto. ¿Segregar o incluir? Esa no debería ser una pregunta en educación. *Docencia*, Santiago, n. 45, p. 34-47, 2011.
- DUBET, François. *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa, 2005.
- EINARSDÓTTIR, Jónna. Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 15, n. 2, p. 197-211, 2007.
- ESTEBAN, Cristina; MOLERO, Carmen; SAIZ, Enrique. Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Madrid, v. 30, n. 1, p. 11-30, 1998.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. London: Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London: Longman, 2010.
- FORERO, Ricardo; GÓMEZ Vicente; GONZÁLEZ, Liliana. Formación de élites y educación superior: meritocracia y reclutamiento en el departamento nacional de planeación. *Revista colombiana de sociología*, Bogotá, n. 28, p. 161-180, 2007.
- GUBER, Rossana. *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- HERNÁNDEZ, Javier; SALGADO, Sebastián. El racionalismo de descartes: la preocupación por el método, 2011. Disponible en: <<http://guindo.pntic.mec.es/ssag0007/filosofica/Descartes.pdf>>. Acceso en: ago. 2015.
- HERRERA, Sajid. El individualismo liberal. *Realidad*, San Salvador, n. 48, p. 1047-1071, 1995.
- IBÁÑEZ, Tomás; IÑIGUEZ Lupicinio. Aspectos metodológicos de la psicología social aplicada. In: ALVARO, J.; TORREGROSA, J.; GARRIDO, A. (Ed.). *Psicología social aplicada*. Madrid: McGraw-Hill, 1997. p. 57-82.
- KREIMER, Roxana. *Historia del mérito*, 2001. Disponible en: <https://www.academia.edu/3738487/Historia_del_m%C3%A9rito_libro>. Acceso en: sept. 2015.
- LOPEZ, Andrea; GARCÍA, Catalina. Percepciones acerca de la educación escolar en Chile de estudiantes egresados de enseñanza media y que participaron en un programa de talento académico. *Revista Pensamiento Educativo*, Santiago, n. 52, p. 4-17, 2015.
- MONTERO, Maritza. Participation in a participatory action research. *Annual Review of Critical Psychology*, Manchester, n. 2, p. 131-143, 2000.
- MORA, Hernán. *La tabla rasa: presupuesto empirista de la mente*, s.d. Disponible en: <<http://www.incocr.org/biblioteca/0029.PDF>>. Acceso en: sept. 2015.
- NÁJERA, Eusebio. *La escuela según Pierre Bourdieu: parte 1*, 2009. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A>. Acceso en: nov. 2015.
- PEÑA, Mónica. Hacia una recuperación de la subjetividad en el proceso de conocer en el contexto escolar: la pregunta por el saber en niños y niñas de educación básica chilena. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, n. 2, p. 195-211, 2010.

ROCCA, Andrea. *Ken Robinson: cambiando paradigmas*, 2012. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=g8J4LqQP0M>>. Acceso en: nov. 2015.

TREVINO, Ernesto; SCHEELE, Judith; FLORES, Stella. Beyond the test score: A mixed method analysis of a college access intervention in Chile. *Journal of Mixed Methods Research*, Ann Arbor, n. 8, p. 255-265, 2014.

VAN DER LEEUWEN, Thomas. *Discourse and practice*. New York: Oxford University, 2008.

VAN DIJK, Teun. *Ideology: a multidisciplinary approach*. London: Sage, 1998.

VERGARA, Ana; PEÑA, Mónica; CHÁVEZ, Paulina; VERGARA, Enrique. Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, Valparaíso, n. 14, p. 55-65, 2015.

WODAK, Ruth. Discrimination via discourse: theories, methodologies and examples. *Zeitgeschichte*, Deutschland, n. 6, p. 403-421, 2012.

WODAK, Ruth; MAYER, Michael. *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage, 2009.

YOUNG, Michael. *The rise of the meritocracy 1870-2033*. London: Thames and Hudson, 1958.

MÓNICA PEÑA OCHOA

Facultad de Psicología del Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, Chile
monica.pena@udp.cl

CAMILA TOLEDO ORBETA

Facultad de Psicología del Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, Chile
camilatoledoo@gmail.com