
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 23 Número 13 9 de febrero 2015

ISSN 1068-2341

El Sentido de lo Común como Experiencia de Construcción Democrática: Estudio de Casos en Escuelas en Contextos de Pobreza en Chile

Silvia Redon Pantoja

Universidad Católica de Valparaíso
Chile

José Félix Angulo Rasco

Universidad de Cádiz / Universidad Católica de Valparaíso
España/Chile



Natalia Vallejos

Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Citación: Redon Pantoja, S., Angulo Rasco, J. F., & Vallejos, N. I. (2015). El sentido de lo común como experiencia de construcción democrática: Estudio de casos en escuelas en contextos de pobreza en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(13).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1722>

Resumen: El trabajo de investigación que se presenta, expone los resultados con relación al sentido de lo común como experiencia democrática en jóvenes de sectores de extrema pobreza en Chile. Las unidades del estudio correspondieron a seis escuelas chilenas, bajo el diseño de Estudios de Caso colectivos e instrumentales. Producto del análisis de los datos (discurso, registros de observación, entrevistas, grupos focales y documentos), emergen líneas discursivas que se aglutinan en torno a cinco categorías matrices. En este artículo, sólo desarrollamos la categoría de pobreza, por ser la más

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 24-04-2014

Revisiones recibidas: 14-07-2014

Aceptado: 09-09-2014

densa y extensa. En ella hemos encontrado que el sentido de lo común se desvanece como experiencia democrática en escuelas que reproducen la profunda segmentación social que presenta Chile en su tejido social. Segmentación que se traduce en percepciones de dos mundos: “los de arriba” y “los de abajo”. En esta lógica tanto la escuela pública, como el espacio de salud, la vivienda, el barrio, la protección civil y los transportes son servicios de mala calidad para un sector de la población que no puede comprar servicios de mejor calidad. En su escuela, su barrio y en su experiencia de lo social dichos jóvenes transitan por una vida amenazada, rodeada por vertederos, y por la ausencia de derechos a tener derechos. La pérdida de esperanza en la meritocracia (i.e. igualdad de oportunidades) se evidencia en sus relatos, que reflejan las distancias en sus posiciones sociales, lo que les indica que no pueden competir con el capital cultural y social que da la cuna de origen y que la escuela en el contexto chileno de políticas públicas reproduce, impidiendo e imposibilitando el surgimiento de un espacio político y ciudadano de lo común.

Palabras clave: lo común; política educativa; juventud; escuelas; pobreza; Chile.

The common sense as experience of democratic construction: Studies in schools in contexts of poverty in Chile

Abstract: The research presented, discussed the results with respect to the sense of the common as democratic experience in young sectors of extreme poverty in Chile. Units of study corresponded to six Chilean schools, under the design of case studies collective and instrumental collective. Product analysis of the data (speech, observation records, interviews, focus groups and documents), emerges discursive lines that coalesce around five matrices categories. In this paper, we develop a category of poverty, as the most dense and extensive. Here we found that the common sense of democratic experience fades as democratic experience in schools that reproduce the deep social cleavage posing Chile in its social fabric. Segmentation resulting in perceptions of both worlds: the "top" and "bottom". In this logic both public school, as the space of health, housing, neighborhood, civil protection and transport services are poor quality for a sector of the population that can not buy better quality services. In their school, in their neighbourhood, and in their social experiences, these young people go through a threatened life which is surrounded by landfills, and by the absence of the right to have rights. The loss of hope in the meritocracy (i.e. equal opportunities) is evident in their stories, which reflect the distances in their social positions, indicating that they can not compete with the cultural and social capital that gives the cradle of origin and school in the Chilean context of public policies reproduces, preventing and precluding the rise of a political and citizenship space of the common.

Key words: common; educational policy; youth; schools; poverty; Chile.

O senso comum de construção da democracia como experiência: estudos em escolas em contextos de pobreza no Chile

Resumo: A pesquisa apresentada, discutiu os resultados com relação à direção da experiência comum como jovens setores democráticos de extrema pobreza no Chile. Unidades de estudo correspondeu a seis escolas chilenas, sob a concepção de estudos de caso coletivo e instrumental. A análise do produto dos dados (voz, registros de observação, entrevistas, grupos focais e documentos), linhas discursivas emergentes que se aglutinam em torno de cinco categorias matrizes. Neste trabalho, desenvolvemos uma categoria de pobreza, como a mais densa e extensa. Aqui descobrimos que o senso comum da experiência democrática se desvanece como escolas que reproduzem a clivagem social, profunda posando Chile em seu tecido social. Segmentação resultando em percepções de dois mundos: o "top" e "bottom". Nessa lógica, tanto a escola pública, como o espaço de saúde, moradia, bairro, proteção civil e de transportes serviços são de má qualidade para um sector da população que não pode comprar serviços de melhor qualidade. Na sua

escola, seu bairro e sua experiência desses jovens sociais transitando uma vida ameaçada, cercado por aterros sanitários, e a ausência de direitos a ter derechos. Perder a esperanza na meritocracia (ou seja, a igualdad de oportunidades) é evidente em suas histórias, que refletem as distâncias em suas posições sociais, o que indica que eles não podem competir com o capital cultural e social que lhe dá o berço de origem e escola no contexto chileno de políticas públicas jogado, prevenindo e impediendo o surgimento de um espaço político e do cidadão comum.

Palabras-chave: política; educación; jovens; escuelas; pobreza; Chile.

Introducción

El presente trabajo expone los resultados de investigación sobre el sentido de lo común, que configuran los y las jóvenes entre 14 y 16 años en sectores de vulnerabilidad, pobreza y exclusión social de Chile. La estructura que sigue este trabajo, comienza definiendo los conceptos que sostienen la problemática del estudio, -el sentido de lo común, un breve repaso del contexto Chileno, sus escuelas y su realidad de pobreza-, situando el lugar o la perspectiva teórica desde la cual se significa la problemática en este estudio. Una vez discutidos estos marcos conceptuales, se describe la metodología utilizada, la que emerge de una epistemología cualitativa y hermenéutica con diseño de estudios de casos múltiples e instrumentales. Las analíticas permitieron el levantamiento de múltiples categorías, como líneas discursivas que organizan la discusión de los resultados en torno a cinco grandes matrices: ser pobre, ser joven, el centro escolar, la democracia y lo político. En este trabajo nos centraremos sólo en la matriz SER POBRE, por que junto con poseer la mayor densidad categorial, conecta con una experiencia social de pérdida de lo común y ausencia de democracia emergente en las escuelas públicas seleccionadas en esta investigación.

Cabe destacar que las políticas públicas instaladas en Chile de privatización y copago de la educación (escuelas subvencionadas), han hecho de la Institución escolar pública, el receptáculo de la población más excluida y pobre en dimensiones de capitales culturales (Bourdieu, 1986), movilidad social, posibilidades laborales, precariedad habitacional y familiares, sumado a altos índices de criminalidad y tráfico de drogas, en un tejido social chileno altamente segmentado (Organización para el Desarrollo Económico, OCDE, 2011). Analizar el sentido de lo común en estos espacios educativos y en la voz de los hablantes de estas seis escuelas públicas, no sólo son imperativos éticos de un estado republicano, sino la razón de ser de lo que significa la institución escolar en los estados modernos. Honneth (2013) nos recuerda que la escuela no puede seguir siendo esa institución falsamente neutral: la escuela es uno de los espacios que queda a la sociedad democrática para ‘regenerar sus propios fundamentos morales’. La escuela pública “es la fuente de las capacidades culturales y morales del individuo con cuya ayuda puede existir y desarrollarse un orden estatal republicano en el que la ciudadanía tome parte en la emancipación política también del pueblo llano” (p. 378).

Algunas Aclaraciones Previas

El Sentido de lo Común

En primer lugar es necesario precisar cómo definiremos “el sentido de lo común”, aludiendo con ello a la dimensión de lo político. Discutir el tema de lo político, implicaría revisar desde los antiguos el itinerario que sigue el pensamiento filosófico para explicar las formas de gobierno y la convivencia en la *polis*. Ello nos exigiría, comenzar con Platón y Aristóteles, que de alguna manera sientan las bases en la filosofía política en el camino que recorrerá este pensamiento en occidente (Bobbio, 2003) El estado moderno se asienta sobre la base de sus constituciones a través de leyes

que regulan la vida en común, las formas de gobierno y el ejercicio del poder. Desde el siglo XIX, las sociedades recorrerán un camino de avances en declaraciones por los derechos humanos y retrocesos marcados por imperialismos, conquista de territorios, exterminio de pueblos milenarios y la imposición hegemónica de una cultura por sobre otra (Hardt & Negri 2004; Negri 2003; Todorov 2012). El recorrido que hace la filosofía política es necesario tenerlo en cuenta para comprender lo que hoy puede definirse como lo político (Arendt 2008; Bobbio 2003); idear la república, regular las formas de poder respecto a quién y por qué se debe obedecer, analizar lo político como actividad autónoma y deseable en tanto el espíritu que guía la conducta de los sujetos que comparten un territorio (Bobbio, 2003), han constituido los tópicos de preocupación por lo político, heredados con un énfasis más bien universal, unívoco e idealista

Pensar lo político es pensar las hebras que tejen la trama de la vida en común, las formas de convivir en ese espacio común, adentrándose en lo propiamente humano como especie. En esta investigación aludimos al sentido de lo común desde una perspectiva socio-antropológica de lo político (Camps & Giner 1998) y como un concepto abierto y dinámico que requiere ser de-construido (Esposito, 2009, 2012; Ranciere, 2006). Balivar (2013) no sólo asume y confirma lo postulado por Esposito, respecto al vacío de contenido del concepto de lo político (vale decir, como hemos ido indicando, de lo común), sino que además reconoce que esta condición de vaciedad nebulosa se exacerba en el contexto del modelo económico neoliberal, modelo que ha fagocitado los derechos sociales conquistados en el Estado de Bienestar, convirtiendo la democracia en una *des-democracia*. En contraste con esta perspectiva, se encuentra la tradición clásica de la teoría política, más bien positivista, que da por hecho la existencia de un “bien” absoluto y consensuado, único y externo, que se acopla a la comunidad por decreto, mandato o prescripción (Esposito, 2012). Nuestro análisis apunta a de-construir, cuestionar lo político por acuñar desde su definición “ideal”, el vacío del mismo. Como ha señalado Simone Weil, “podemos tomar todos los términos, todas las expresiones de nuestro léxico político y abrirlos; en su interior encontraremos el vacío” (2001, p. 70). Aunque compartimos las perspectivas de filósofos como Balivar (2013) y Castoriadis (1998, 2002, 2007) en su crítica al discurso oficial unívoco de la filosofía política, en lo que sigue utilizaremos prioritariamente las ideas de Esposito (2003, 2005, 2009), Rancière (1996, 2006) y Dubet (2011), porque ayudan a interpretar con mayor profundidad los resultados de nuestra investigación.

Lo Común: Comunidad, Inmunidad y Democracia

El aporte específico de la filosofía de Esposito¹ que hemos trabajado implica interrogar sobre qué es y que significa ‘comunidad’, sin esperar respuestas superficiales. Esposito emplea el concepto de *communitas*, asentándolo en la voz latina de *munus* de la que procede. *Munus*² supone “la reciprocidad..., del dar que determina entre el uno y el otro un compromiso” (2007, p. 29). *Cummunitas*, por y en razón ello, es un conjunto de personas que se unen, no por lo que les es propio, sino por “un deber y una deuda” (Esposito 2007. p. 29). La *communitas* representa lo impropio, no lo propio; un vaciamiento (Cano, 2010), una “*despropiación* que inviste y descentra al sujeto propietario y lo fuerza a salir de sí mismo” (Ibidem). La comunidad, dicho en otros términos, nos sitúa fuera de nosotros mismos, de nuestro “ser propio”, incluso de nuestra mismidad; estar en comunidad es estar fuera y estar en deuda, participar de la deuda recíproca (Esposito, 2009, p. 15). Esposito desplaza la idea de la comunidad desde el *proprium* y lo común a lo *improprium* y lo no común. La comunidad, como *communitas* no tiene nada que ver con algo que identifica al sujeto, “convirtiéndolo en algo más que en simples sujetos... se trata de sujetos de algo mayor que la simple

¹ Para una introducción en lengua inglesa a las ideas de Esposito, especialmente a su biopolítica, véase Diacritics, volumen 36 n°2 2006 y Brid & Short 2013.

² Officium, debitum, obligatio (Esposito, 2003, p. 29)

subjetividad individual”, tal como los discursos comunitaristas y comunicacionistas han enfatizado (Apel, 1985; Habermas, 2010; Sandel, 1981; Taylor, 2006a)³. El eje de la idea de comunidad para Esposito, es la *deuda*, la relación de deuda de unos con otros, que es una ligazón en la voluntad de donación hacia el otro. La comunidad hace salir al sujeto de sí mismo y lo coloca en deuda con el otro (Esposito, 2008, p. 38). Y es aquí donde encaja, la idea de *immunitas*.

Immunitas es lo contrario de *communitas*. Etimológicamente representa el no *munus*, es decir, la suspensión de la deuda, de la obligación, del deber. *Immunitas* es siempre propia, pertenece a alguien y es no común (Esposito, 2005, p. 15). “La *Immunitas* no es sólo la dispensa de una obligación o la exención de un tributo, sino algo que interrumpe el circuito social de la donación recíproca al que remite, en cambio, el significado más originario y comprometido de la *communitas*” (Esposito, 2005, p. 16).

Pero para Esposito aquí no acaba la dimensión del concepto *immunitas*; es necesario conectarlo con la biología a través de su similitud con la idea de vacuna. Esta es, sin duda, una de las inflexiones teóricas más interesantes en todo su pensamiento. Asociando *immunitas* y *bios*, abre la puerta no sólo a la que será una de sus aportaciones más señeras a la filosofía política, el concepto biopolítica (Esposito, 2006, 2009)⁴, sino que ilumina desde un ángulo nuevo la misma idea de democracia. Ser inmune a cualquier afección bacteriana conlleva vacunarse, lo que supone de manera literal, inocularse el patógeno; asumir el control defensivo del “mal” del que debe protegerse. No es, señala Esposito, una confrontación abierta y directa, un intento de exterminio, sino un ‘rodeo’, una ‘neutralización’ de la enfermedad. “La lógica inmunitaria remite a una no-negación, a la negación de una negación. Lo negativo no sólo sobrevive a la cura, sino que constituye la condición de eficacia de esta” (Esposito, 2009, p. 18). *Communitas* e *immunitas* están inter-penetrados uno en el otro. Si *communitas* supone voluntad de donación al otro, la *immunitas* exonera de tal donación; si *communitas* remite a algo ‘colectivo’ y abierto, la *immunitas* remite a lo particular, como algo que ‘se sustrae a la condición común’; si *communitas* señala a la ruptura de barreras protectoras de la identidad individual, la *immunitas* es un intento de reconstrucción de las mismas, de restitución de muros y separaciones; si la *communitas* conlleva, al salir al otro a restituir la donación, el peligro del contagio, la *immunitas* nos asegura indirectamente la protección individual, la defensa contra todo elemento externo que amenace o nos amenace con su contagio (Esposito, 2009, p.17). Esposito es consciente de que esta especie de dialéctica –aunque él no la denomine de esta manera- tiene su límite propio; un límite, traspasado el cual, se amenaza la vida y la existencia colectiva. “De ahí tanto la necesidad como el riesgo implícitos en las dinámicas de inmunización, cada vez más extendidas en todos los ámbitos de la vida contemporánea. Cuando la inmunidad, aunque sea necesaria para nuestra vida, es llevada más allá de un cierto umbral, acaba por negarla, encerrándola en una suerte de jaula en la que no sólo se pierde nuestra libertad, sino también el sentido mismo de nuestra existencia individual y colectiva” (Ibidem).

Pero no hay que llegar tan lejos; al menos no siempre. Quedémonos con el hecho de que inmunizar supone una aproximación indirecta –de rodeo como indicábamos antes– a lo que nos perturba. En otras palabras, inmunizarnos no supone, necesariamente, aniquilar a los otros, sino defendernos de ellos, poner barreras al caos biológico y social de su contagio y en esa medida, la *immunitas* rompe lo colectivo, lo fragmenta, lo divide. Es una defensa frente al desorden, frente al caos y en definitiva, frente a los *otros*; destruyendo el “*nosotros*” y por ende el sentido de lo común.

³ Esposito cita exclusivamente a Habermas y Apel; pero implícitamente se refiere a los filósofos comunitaristas anglosajones. No podemos entrar aquí en la crítica velada que hace Esposito a dichos autores. Véase una aproximación a fin a la ética comunicativa en Angulo 1988, véase también sobre comunitarismo los textos recogidos en Rasmussen (1990)

⁴ Véase Campbell (2006).

La Democracia como No-Democracia

El análisis de Rancière (2006) sobre la democracia, ha de ser introducido en este punto. Rancière detecta que en los grandes discursos sobre la democracia –comenzando por Platón– se sugiere que el ejercicio de la democracia como forma de organización política aporta caos, porque es el ‘reinado del exceso’ y este exceso “significa la ruina del gobierno democrático” (Rancière, 2006, p. 20). “Que las democracias sean ‘ingobernables’ confirma de sobra su necesidad de ser gobernadas, lo cual significa (...) una legitimación suficiente del afán que ponen justamente en gobernarlas” (Rancière, 2006, 29. El triunfo de la igualdad democrática es un mal que hay que evitar (Rancière, 2006) y del que hay que prevenirse. La democracia parece romper las barreras individuales: ‘los gobernantes son como los gobernados, los jóvenes como los viejos, los esclavos como los amos, en la democracia todo parece estar al revés equiparando –como señala Rancière– hombres y mujeres, extendiendo derechos a las minorías’ (Rancière, 2006.p 57). Por ello, se ha de restaurar, vale decir, reacomodar el sentido del gobierno democrático, estableciendo un orden entre quienes gobiernan y quienes son gobernados. A este ‘orden’, a esta contención *immunitaria*, Rancière lo denomina “El escándalo de la democracia”. Escándalo que se revela en el hecho de que, en última instancia, “el gobierno de las sociedades no puede descansar más que en su propia contingencia. Hay hombres que gobiernan porque son los más ancianos, los de mejor cuna, los más ricos o los más sabios” (Rancière, 2006, p. 71); los demás son gobernados. La democracia que pareciera invocar el principio de igualdad, es convertida en el principio de desigualdad. Gobernar la democracia sólo se entiende cuando se invoca la desigualdad. La denominada “Crisis de Gobernabilidad de las Democracias Liberales”, pretende justamente enfrentar este problema.

Tal como señaló el informe de la trilateral (Crozier, & Hutchinson, & Watanuki, 1975), los actuales 'peligros de la democracia', sus amenazas, 'no proceden sólo del terrorismo interno y externo sino de la ciudadanía informada, ilustrada y con potencialidad de participación y conformación de la voluntad política'. Es contra este peligro, contra el que el gobierno de la democracia se levanta como un muro de inmunización; no es el pueblo, los ciudadanos y ciudadanas quienes ejercen la democracia, es el gobierno de la democracia quien lo hace por ellos, como prevención del caos, como *inmunización* frente a la disolución de las diferencias de las distinciones de los otros⁵.

La Igualdad como Ficción y la Desigualdad como Pérdida del Sentido de lo Común

Dubet (2011), en su penetrante análisis crítico de la justicia social, añade un elemento clave al discurso que venimos esbozando. Para dicho autor, el modelo de igualdad de oportunidades es un principio que conduce a definir “grupos sociales en términos de discriminación y desventaja” (Dubet, 2011, p. 58); porque dicho modelo reposa sobre una ficción estadística, según el cual en cada generación “los individuos se distribuyen proporcionalmente en todos los niveles de la estructura social” (Dubet, 2011, p. 54). Las desigualdades económicas y sociales que separan a los grupos, “dejarían de ser injustas porque todos y cada uno de sus miembros tendrían la oportunidad de escapar de ellas” (Dubet, 2011, 55). La igualdad de oportunidades reorienta la culpabilidad hacia los individuos; hacia los individuos que no han triunfado, que no han aprovechado una ficción existente. Los desiguales no pueden acusar a los otros por su situación; la culpa es suya. Están donde están –supuestamente- porque no han aprovechado las oportunidades que la sociedad les ha brindado. Pero en realidad, la ficción está conjugada para enmascarar la injusticia de la desigualdad, para hacerla justificable, i.e. justa. Al igual que la democracia ha de ser gobernada para que la vida democrática no introduzca el caos de la ciudadanía libre y con capacidad de decisión, según ha

⁵ Gilens & Pages (2014) llegan empíricamente a conclusiones parecidas sobre la política norteamericana.

explicado Rancière (2006); el modelo de la oportunidad asegura el lugar de cada uno, un lugar en el que la responsabilidad por la desigualdad es individual (Sennett, 2000), en la que se suspende el don, la reciprocidad. Ya sea por la democracia estancada y gobernada, ya sea por la oportunidad que encubre la desigualdad, la *communitas* queda superada por la *immunitas*. Es como si para vivir comunitariamente, necesitemos muchas más inmunización de las que permitirían la existencia de vida social. Las justificaciones -barreras- que se erigen, para que unos se sientan protegidos de los otros, pueden llegar a lo contrario, a romper y desmembrar la sociedad, la vida en común. Se olvida que la protección de unos pocos no es otra cosa que levantar un muro que aísla a ambos lados. El *immunitas* anula al *communitas*; lo colectivo desaparece en territorios de grupos individualizados, en posiciones sociales y económicas diferenciadas y desiguales, en privilegios para unos y en pérdida de derechos para los otros. Cuando la *immunitas* supera a la *communitas*, se asegura que “no hay parte, de los que no tienen parte” (Rancière, 1996, p. 28). Lo común desaparece y con él su sentido.

Chile y la Realidad de Pobreza: Nuestros Casos de Estudio

El imaginario colectivo de América latina y específicamente de Chile, está dado por la contradicción de una historia oficial con una historia social, en la que los códigos implantados en la colonia borran las diferencias y diversidades que configuran al continente y se disfrazan con un solo y homogéneo ropaje de modernidad. “*En los procesos históricos de largo plazo, casi todas las ex colonias han quedado sujetas a la eventual intervención imperialista -directa o indirecta- del capitalismo liberal anglo-sajón, que ha sofocado en todas ellas, de un modo o de otro, el desarrollo de las alternativas nacionalistas, socialistas o indigenistas.*” (Salazar, 2010, p. 8)⁶. La fuerza de los nacionalismos de estos nuevos estados de América Latina, inspirados en los principios liberales europeos, siguió operando con la misma asimetría, y las castas coloniales se instalaron con mayor fuerza en el tejido social chileno. La llegada de la independencia, sólo cambió de nombre al poder colonizador. “...En el caso chileno, la construcción de esta “narrativa” en torno a la identidad nacional se ha sustentado en una mitología de origen: el predominio de lo “blanco” sobre lo “no blanco”, mitología que, desde la exclusión de lo indígena y la negación del mestizaje, se tradujo en un racismo encubierto, latente, disfrazado y ubicuo, presente en todos los niveles de la sociedad y que acompaña permanentemente a la estratificación social...” (Waldman, 2004, p. 98).

Luego que Chile recorriera un camino para lograr un estado garante de derechos sociales, con diversas acentuaciones en los distintos modelos de gobierno, a partir de sus diversas constituciones (1833/1925), se puede identificar en la década del 60 uno de los mayores logros en cobertura educativa (Pinto, 2008; Ruiz, 2010), implementándose una de las reformas en educación, más significativas. En el año 1970, estas políticas se amplían, inspiradas más en un “Bien común” considerando a la educación como una problemática social más que un problema técnico, individual y económico; por vez primera se reúnen educación, mundo laboral, productividad y desarrollo, sin segmentar por clase social a la población chilena (Ruiz, 2010). La dictadura que se inicia con el golpe de estado el 11 de septiembre de 1973, hará virar todos estos logros republicanos para instalar en la sociedad chilena un modelo educativo neoliberal en su máxima expresión. El Régimen militar apoyado en su Constitución de 1980, provoca un giro en la educación chilena, que involucra una ruptura con la democracia, el laicismo y la escolaridad pública (Collins & Lear, 1995). Se erradica toda forma de agrupación o gremio en los docentes y los estudiantes; se desmantela el estado reduciendo el gasto público drásticamente en educación, trasladando la responsabilidad financiera a las familias. Se generan políticas públicas de disciplinamiento escolar con un énfasis conservador y moralizador católico (Inzunza, & Assaél, & Scherping, 2010).

⁶ Para un enfoque más amplio, que incorpore a América Latina, véase Robinson Salazar (2005).

Si bien los gobiernos post-dictadura elegidos constitucionalmente, trabajaron por la democratización del país (24 años), no revirtieron grandes cambios en el sistema educativo; su administración municipal implantada por la dictadura y sus plataformas legales de privatización y lucro permanecieron en las políticas educativas gubernamentales. Como señalan Bellei, González y Valenzuela (2013) en sólo 10 años –entre 1998 y 2008– la cobertura del sector municipal se redujo desde 58% a 47% en educación básica y desde 51% a 42% en educación media. En definitiva, en el año 2008, menos de la mitad de los estudiantes chilenos de educación básica y media asistía a establecimientos públicos⁷.

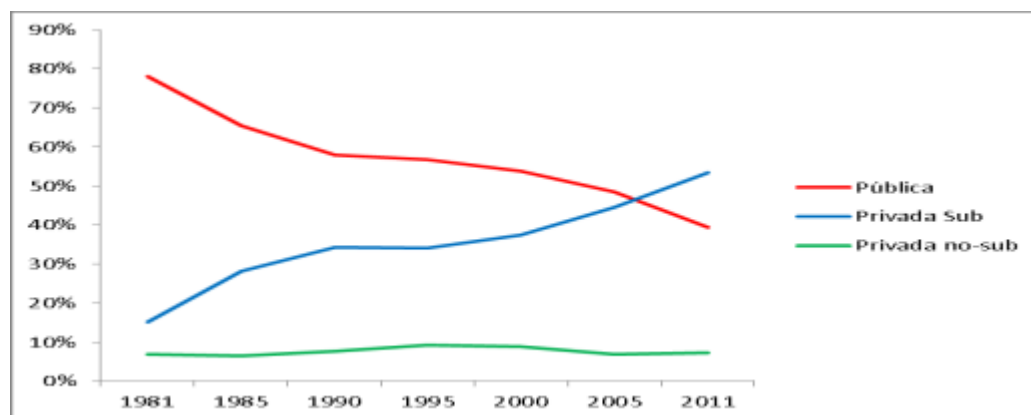


Figura 1. Porcentaje de Población cubierta según titularidad del Centro Escolar (Tomado de Bellei 2013)

Pero para entender de una manera completa estas políticas públicas y educativas en Chile, conviene enfatizar que la repercusión de la segmentación educativa no se comprende si sólo la conectamos con la pobreza; es necesario que entendamos el papel de la desigualdad en Chile para resituar la segmentación y la división educativa. Aunque un informe de 2004 de la OCDE (García-Huidobro, 2007; OCDE, 2004), ya señalaba la profunda segmentación del sistema educativo, considerándolo un sistema estructurado por clases, el reciente informe de la OCDE (2011), señala taxativamente que Chile es uno de los países de la OCDE con mayor desigualdad, junto a México y Turquía (Ibid. 66).

Pero la desigualdad ya había sido estudiada en notables trabajos econométricos. Dante Contreras (1999), indicó en 1990, que el 20% de la población más pobre (Quintil 1)⁸ recogía, exclusivamente, un 3.59% del total de ingresos, mientras que el 20% de la población más rica (Quintil 5), un 60% de los ingresos; dicho de otra manera, el 20% más rico de la población –enfaticaba dicho autor– acaparaba 17 veces más ingresos que el 20% más pobre. Esta es la situación que detecta la OCDE y otros estudios anteriores (Agostini & Brown 2007; Friedman & Hoffman, 2013; Senado de la Nación, 2012). Por lo tanto, aunque Chile haya registrado una notable mejora en los índices de pobreza y su ‘crecimiento’ económico haya generado uno de las rentas per capita

⁷ Desde la constitución de 1980 el sistema escolar chileno permite al sector privado atender educacionalmente a la educación con fondos estatales, como instituciones sin fines de lucro. Ello implica que se expande la educación superior con universidades privadas y la educación básica y secundaria con escuelas subvencionadas. Esto se traduce en tres tipos de establecimientos escolares: públicos (con administración municipal), subvencionados (administración privada con fondos públicos) y privados.

⁸ Los quintiles son definidos por la Encuesta CASEN (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional) en relación a los ingresos per cápita familiar. El primer quintil supone un máximo de ingresos mensuales por familia de 70.966 pesos chilenos, i.e. unos 127,74 \$ USA y el 5º un mínimo de 333.910 pesos chilenos, i.e. 601,04\$ USA.

(GDP) más altas de la región, junto con un descenso importante en las tasas de paro o cesantía, sigue siendo uno de los países más desiguales de América Latina (Cruces, García, Domench, & Gasparini, 2012; Friedman & Hoffman, 2013; Huidobro, 2007).

Así pues, la desigualdad social se refleja, *mutati mutandis*, en la segmentación escolar por cuanto los diferentes tipos de escuelas se asocian directa y claramente con diferentes poblaciones socioeconómicas (García-Huidobro & Bellei 2003; García-Huidobro, 2007). Son pues las políticas neoliberales y el traspaso del sistema público de escolaridad al sector privado mediante el copago, lo que mantiene la segmentación social. Las escuelas públicas se han quedado con la población estudiantil de desecho (exclusión de sistemas selectivos). Es justamente este fenómeno que acontece en Chile, y se reproduce en la política pública, en que, la escuela y la cuna de origen son las dos caras de una misma moneda. Sin embargo, identificar claramente a la pobreza⁹ en Chile según la institución escolar, no forma parte del discurso oficial, que se ancla en indicadores que pueden inducir a equívocos, dependiendo de los matices e interpretaciones de las variables con las que se le cuantifica.

En esta investigación hemos intentado exponer la vivencia del sentido de lo común, configurada desde dicha pobreza como experiencia particular de los sujetos, rescatando las voces de los sin voz, que formaron parte de los estudios de caso. Especialmente en la conexión que se produce entre: La experiencia del sentido de lo común, políticas públicas de exclusión y exacerbación de la segmentación social en el espacio educativo como exterminio de la escuela pública.

Metodología de la Investigación

Investigar con Estudios de Caso

El diseño utilizado en esta investigación cualitativa, ha sido el estudio de caso, por cuanto nos permite analizar en profundidad los significados que se tejen de la experiencia democrática y sentido de lo común en una unidad específica, como son, seis escuelas públicas que reúnen a sujetos de sectores pobres de la población chilena. “El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa, o sistema en un contexto real” (Simons, 2011, p. 42). El objeto de estudio de la investigación, con jóvenes de sectores vulnerables, requiere observar a los sujetos en profundidad en el nicho del cual emergen, para comprender sus culturas mediadas por el lenguaje con relación al tema que nos ocupa: el de la democracia, su construcción y su relación con el sentido de lo común. Lo anterior implica un trabajo de recogida de información, situando a los sujetos en sus contextos: el sector geográfico, el “topos”, el barrio, la historia, la comunidad, entre otros (Walker, 1983, p. 45; Walker, 1989).

Unidad de Studio

Las seis escuelas seleccionadas se ubican en Valparaíso y Santiago. Los criterios de selección responden a una selección razonada de indicadores que nos permitieron seleccionar los casos en

⁹ La medición de la pobreza ha estado sujeta a polémica constante, ya sea por su manipulación mediática y demagógica, como por distintas posturas en torno a los indicadores para medirla. Los métodos de cuantificación transitan desde medidas simples como son, los ingresos, la ocupación o nivel educacional hasta medidas de Índices agregados que son los más utilizados a nivel gubernamental e institucional para decidir la política pública. Como ha señalado recientemente (Gajardo, 2013), la única manera de tener una aproximación realista de la pobreza en Chile, sería la integración de variables en un conjunto multidimensional, para cartografiar a la población y contar con indicadores numéricos más ajustados a la realidad de pobreza.

relación a los objetivos propuestos. El primer criterio de selección, y el más relevante, se vincula a un indicador sociológico que en Chile mide el ingreso y, por tanto, la estratificación social, como son los quintiles. Se seleccionan en virtud de la población a la que atienden y la administración educacional de carácter pública. Son escuelas ubicadas en zonas periféricas de la región metropolitana y de Valparaíso.

	relato-caso	recogida de información 2012				recogida de información 2013			
caso 1	informe-Valpo-cerro	entrevista	2	grupos focales	1	entrevista	2	grupos focales	--
caso 2	informe-Valpo-centro	entrevistas	1	grupos focales	2	entrevista	---	grupos focales	---
caso 3	informe-Belloto-norte	entrevista	2	grupos focales	2	entrevista	4	grupos focales	----
caso 4	informe-Belloto-sur	entrevista	2	grupos focales	2	entrevista	4	grupos focales	----
caso 5	informe-Stgo. Lo espejo	entrevista	2	grupos focales	2	entrevista	1	grupos focales	2
caso 6	informe-Stgo. La pintana	entrevista	1	grupos focales	1	entrevista	1	grupos focales	2
totales	6 informes 2013	10 entrevistas 2012		10 grupo-focal 2012		10 entrevistas 2013		4 grupos focales 2013	

Figura 2. Tabla resumen de Técnicas y Fuentes proyecto FONDECYT 1121037

Las escuelas seleccionadas reúnen a familias pertenecientes a los primeros quintiles, es decir, familias que se encuentran bajo la línea de pobreza¹⁰. Otra variable relevante la constituyó el género y la paridad, vale decir, escuelas que reunieran jóvenes de ambos sexos. La edad fue otro indicador relevante, pues el objeto de estudio lo constituyeron jóvenes entre 12 y 16 años, pertenecientes a la V región (Valparaíso) y la Región Metropolitana, que como capital del país reúne mayor población y, por tanto, mayor heterogeneidad de informantes. Los otros criterios responden a la accesibilidad y aceptación de los contratos éticos, consentimientos y asentimientos informados. Cada caso (escuela) implicó, metodológicamente, trabajo de campo, recogida de información a través de registros de observación, fichas etnográficas, análisis de documentos y conversaciones concretadas en entrevistas y grupos focales, que dieron lugar a la elaboración de un informe detallado de cada caso (escuela) y a las categorías producto del proceso indagatorio y analítico.

Resultados

Los resultados discuten las categorías emergentes como líneas discursivas o ejes temáticos producto de la elaboración de un meta-caso, síntesis de las analíticas de cada caso en particular. El detalle y la especificidad de cada caso, redundó en un informe final por cada escuela, con la descripción, contextualización, historia y relato de cada centro educativo, con la respectiva recogida

¹⁰ Los quintiles son definidos por la Encuesta CASEN (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional) en relación a los ingresos per cápita familiar. El primer quintil supone un máximo de ingresos mensuales por familia de 70.966 pesos chilenos, i.e. unos 127,74 \$ USA y el 5° un mínimo de 333.910 pesos chilenos, i.e. 601,04\$ USA.

de información que generó nudos libres, indexaciones y árboles categoriales¹¹. El meta-análisis de cada uno de estos informes, originó lo que hemos denominado: meta-caso. La extensión de cada categoría madre, no nos permite discutir las *in extenso* en este artículo; nombramos las cinco matrices categoriales (5 categorías Madre) para luego desarrollar sólo una de ellas, la de ser Pobre, por ser una de las más densas y ramificadas por una parte, y porque en Chile la política pública ha reproducido la cuna de origen y la segmentación social a través del sistema educacional instalado por la dictadura. Esta categoría posee la mayor frecuencia y extensión de contenidos discursivos y analíticas vinculadas con el sentido de lo común y la experiencia democrática. De ella se desprenden la discriminación, la vida como amenaza, la basura como contexto y el narcotráfico como telón de fondo. A su vez, cada una de estas sub-categorías se subdivide en extensas ramificaciones que detallan lo que significa la cotidianidad de estos jóvenes que habitan lo social desde sectores de pobreza.

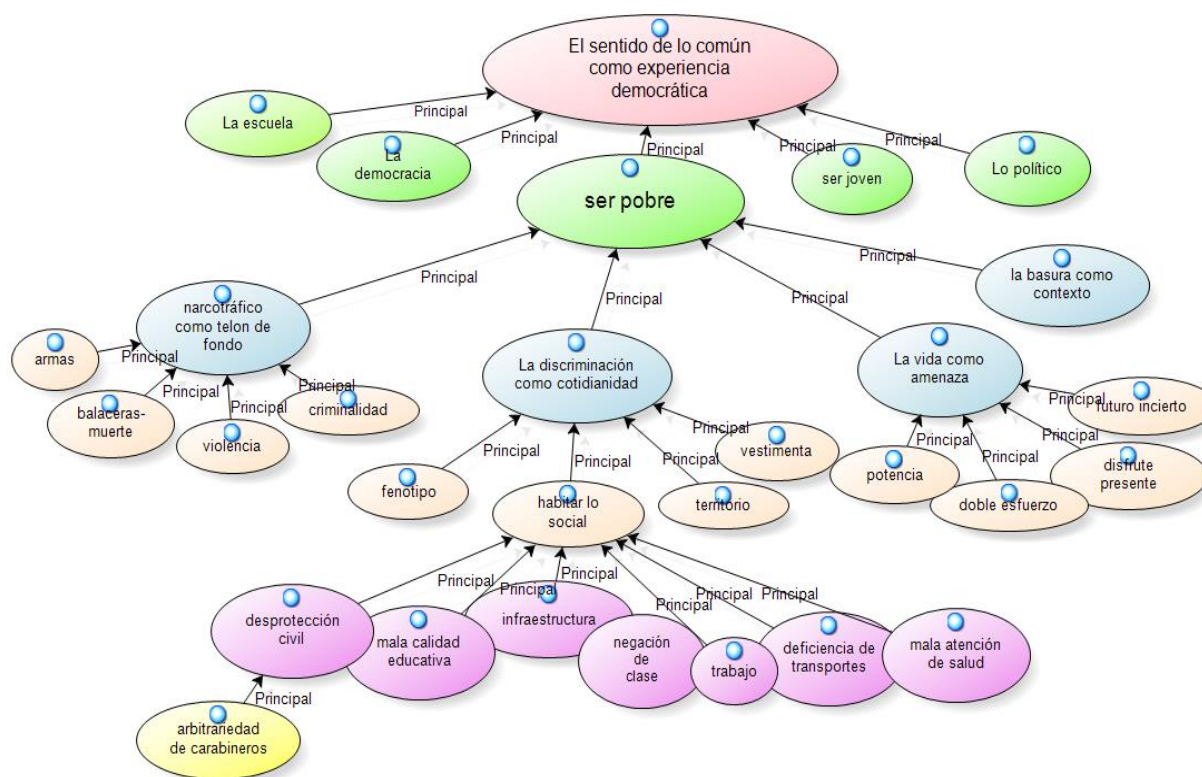


Figura 3. n° 1 Árbol categorial con las categorías matrices y la categoría 'Ser Pobre' desarrollada.

Ser Pobre

Configurar el sentido de lo común desde un "lugar" ubicado en el afuera, o desde un sentido de ser parte, en la que no son parte de la parte (Rancière, 1996) nos permite recorrer en la voz de los hablantes un itinerario, que sigue las siguientes líneas discursivas:

La negación de la condición de clase. Una cuestión básica que tenemos que señalar es que los adolescentes de este estudio, pertenecen a la estratificación social, de pobreza, o clase baja, según los indicadores oficiales (quintiles), sin embargo, ellos mismo se identifican como 'clase media' y, en algunas ocasiones, como 'clase media baja'. Esta pertenencia de clase evidencia en los discursos

¹¹ Para el análisis de datos se empleó el software Nvivo10.

de los adolescentes, la contradicción entre una negación lingüística de diferencia de posiciones y un tejido social de un Chile altamente segmentado (OCDE, 2011). La vivencia de la pobreza en los jóvenes de este estudio, que no se reconocen explícitamente como clase baja, indica una naturalización de la homogeneidad de clase que reflejaría de algún modo el modelo neoliberal impuesto en la dictadura, que ha logrado enquistarse en el imaginario social de los chilenos¹². Al aceptar un término genérico como ‘clase media’ se invisibiliza la existencia de otras clases, o dicho de otra manera, deja de haber clases, al menos en el lenguaje. Pero el ‘ser pobre’ está latente en sus formas de habitar lo social, aparece implícitamente y de manera cruda en el contenido de sus discursos y en sus vivencias, como ahora veremos.

Maryeri: Piñera como es de la clase de arriba, como que discrimina a los de abajo...

Sergio: Como que no sabe, no sabe lo que es... lo que es ser de clase media porque nunca lo ha vivido...¹³.

Elizabeth: No sé. Se le dan más privilegios a los extranjeros y no sé, como que no hay tanto apoyo del gobierno a los de clase media... por decirlo así...¹⁴

Nombrarse como clase media no les libra de lo que significa no estar en la clase media-alta o alta. Aunque ocultar el término ‘clase baja’ pudiera parecer que les suaviza terminológicamente su situación de vida, en realidad son muy conscientes de lo que implica no ser de los otros, de los de arriba.

Luis: Y una persona de clase media no tiene como para llegar a ser presidente... no tiene oportunidades...¹⁵.

La diferencia estructural de posiciones. Dubet (2011) señala que la meritocracia, como valor de movilidad y de logro, opera o es posible, en sociedades que no presentan brechas o distancias tan exacerbadas de posiciones sociales. Aquellas sociedades que estructuralmente poseen un tejido social segmentado y de diferencia de posiciones, no permiten una meritocracia real.

Gabriela: Yo pienso a veces que, que por uno ser de un barrio así pobre... (interrupción) porque la gente rica tiene más preferencias que la gente pobre y eso no puede ser po...¹⁶

Bastián: Hipotéticamente hablando. Como dijo mi papá: la preferencia la tiene más una persona que salió del barrio alto con cuarto medio que una persona que salió de acá, primero vienen los ricos, los acomodados, los amigos de los acomodados y después venías tú, porque nunca te van a tomarte en cuenta primero a ti que a ellos. Siempre va a pasar eso.¹⁷

Danitza: no po’, la segregación es que no puede estar el hijo del empresario con el trabajador del empresario en el mismo establecimiento.¹⁸

María José: a eso también me refiero como que hay mucha diferencia...claro, hay mucha diferencia entre gente de la alta sociedad pongámoslo así y nosotros, es mucha la diferencia¹⁹.

Alicia: si se acercaran esos...esos dos polos si se podría decir habría avances en Chile.²⁰

¹² Sobre imaginario social, véase Castoriadis (1975), Taylor (2006b) y Rizvi (2006).

¹³ Grupo Focal Lo Espejo 2013.

¹⁴ Entrevista. La Pintana.

¹⁵ Grupo Focal Lo Espejo 2013.

¹⁶ “PO”, es una muletilla utilizada al final de frases cortas o palabras que acompaña el discurso popular en Chile; probablemente derivada de “pues”. Texto extraído del Grupo Focal La Pintana 2013.

¹⁷ Grupo Focal la Pintana 2013.

¹⁸ Grupo Focal lo Espejo 2012.

¹⁹ Grupo Focal lo Espejo 2012.

De esta realidad son plenamente conscientes los jóvenes de la unidad de estudio, viven la ausencia de movilidad social y está enquistada en sus vidas esta diferencia de posiciones, aquella que según Dubet hace de la meritocracia una falacia. “En la carrera meritocrática, el nacimiento da ventaja a algunos individuos y perjudica a otros.” (Dubet, 2011, p. 100)

Luis: No va tanto en ser discriminado, es que uno se siente inferior..., por ejemplo uno va a un Mall así, pongámosle el Costanera Center, uno ve como la gente que anda toda de “marca” tiene de todo, y uno como que igual eso como que lo hace sentirse a veces como inferior (...)²¹.

Francisco: Es como tratar que el agua con el aceite se junten...

Ana: ¿Por qué?

Francisco: sí, porque nunca se va a poder...

Ana: ¿Por qué agua con aceite?

Francisco: porque el agua con el aceite no se juntan. se separan...

Ana: ¿Pero por qué, si somos seres humanos...

Bastian: Es que es un problema monetario pos tía.

La discriminación. La discriminación sentida por los adolescentes tiene varios matices: se sienten discriminados por su apariencia externa, su forma de vestir, por el territorio en el que viven y por la forma de ‘habitar lo social’ a la que han sido reclusos. Los jóvenes perciben que tanto la manera de vestir como su fenotipo interpelan la mirada del “otro” cuando salen de su territorio, se sienten tratados como extraños amenazantes, criminales que van a arrebatar la tranquilidad al otro. Territorialmente hablan de salir al “barrio alto”, bajar al plan, “ir a la ciudad”, al lugar del otro; a un lugar que no es su lugar, en el que no han sido invitados y nos son bienvenidos. Aquí no hay sentido de lo común, porque cada territorio, refleja la segmentación profunda, la separación, la segregación que configura un tejido de aliados y adversarios. “Incluso en las sociedades ricas, las desigualdades degradan la vida colectiva. Los más ricos se agrupan en *gated communities* o barrios cerrados, los pobres se agrupan en cuasi guetos. El espacio público se divide entre zonas ricas y protegidas y zonas pobres y peligrosas” (Dubet, 2011, p. 97)²².

Sebastián: Por ejemplo... uno... uno cuando va plaza Italia o por ahí, uno siempre ve a personas de arriba y como uno, por ejemplo yo me visto normal, no mal ni tampoco bien, pero me visto normal, y como que te miran, te quedan mirando en menos así por la ropa que llevai..

Luis: Te desprecian...

Nicolás: Te juzgan por la vista al tiro, como te vesti, como andai... (...)²³

Entrevistadora: ¿y porque si van a plaza Italia se sienten discriminados?

Sebastián: Porque uno siente como lo miran.

Maryeri: Es que te sentí mirado así como que...

Sebastián: No esa mirada como que te miran en buena, así como hola como estai, sino como... desprecio.

Maryeri: Es un desprecio...

Entrevistadora: ¿Desprecio? ¿Tú has sentido eso?

Nicolás: De repente sí.

Entrevistadora: ¿En dónde? ¿en qué?.

²⁰ Grupo Focal lo Espejo 2012.

²¹ Grupo Focal Lo Espejo 2013.

²² Véase también Wacquant (2007) sobre la guettización en la ciudad.

²³ Los textos están transcritos literalmente. No se trata de errores ortográficos o gramaticales, sino de la oralidad de los hablantes. “Altiro” significa “de inmediato”. Por ejemplo en lugar de decir “la ropa que llevas”, se suele decir “la ropa que llevai”; la forma en que te “vistas”, “vesti”; “andar” por “andai”; etc.

Sebastián: Por ejemplo tengo unas zapatillas, que son...dicen que son de color afeminado, entonces yo voy a un lugar y me empiezan a molestar y... (risas)

La vivencia de lo social. En la categoría **habitar lo social**, se identifican los mayores elementos de tensiones y vínculos o fracturas entre la experiencia democrática y el sentido de lo común. Los adolescentes viven la pobreza como una forma identitaria de inferioridad, discriminada al no vestir con “marcas” que den prestigio a su vestimenta, una suerte de disfraz necesario para sentirse parte de “la parte” y no excluidos o inferiores en habitar lo común. Estos jóvenes tienen plena conciencia de lo que otorga el poder de consumo, viven la diferencia de posición en la estructura social de clases, como un abismo entre una realidad y otra. Observan y vivencian en los de “arriba” la relación con la propiedad, el consumo, la capacidad adquisitiva, el confort, en contrapunto con sus vidas de esfuerzo, sacrificio y ausencias de proyecciones de futuro:

María: tú tomas micro²⁴, yo tomo micro, casi todos toman micro, en cambio los demás toman auto y ahí va a lo que me refiero yo, que se les sube mucho el ego, por así decirlo, ¿por qué? porque ella tiene auto, entonces ella tiene auto y es más que nosotros, o porque ella tiene ropa de marca es más que nosotros... yo sinceramente lo que yo tengo me lo compro porque a mí me gusta, y yo no le pido más a mi mamá de lo que mi mamá me puede dar, porque también necesita algo para ella, entonces tú al llegar e ir con la misma ropa todos los días, o cambiarte aunque sea la polera de vez en cuando, todos te miran raro, ¿por qué?, porque ellos siempre van con ropa distinta, porque a ellos los va a dejar el papá o se los lleva un bus²⁵, tu no, tú te vas caminando o en micro, eso es lo que más marca la diferencia social, más que nada²⁶.

En Chile, las ciudades han ido paulatinamente mutando sus áreas verdes, plazas, lugares públicos de recreación y encuentro, por grandes y lujosos “Malls” que se encuentran en zonas ricas y altamente protegidas por carabineros.

Alex: pero que ahí está po’, ya tienen un mapa, los pacos²⁷ protegen a los millonarios esa es la cuestión.

Miyarai: y a los pobres nadie los protege, se tienen que proteger solos.²⁸

La forma de habitar la vida social está atravesada por la *discriminación en sus derechos*. Por ejemplo, en su itinerario cotidiano de viaje de casa a la escuela, y especialmente en los casos de estudios de Santiago, los autobuses pasan de largo. En esas ocasiones, al perder el autobús porque no se detiene para recoger a los estudiantes, no les queda otra opción más que caminar distancias bastante considerables. Además, dado que viven en barrios del extrarradio, no tienen otro tipo de locomoción para desplazarse, como el metro por ejemplo. El sistema de transportes del ‘Gran Santiago’, no llega con su desarrollo a estas poblaciones periférica en donde viven.

Elizabeth: Lo que sí me gustaría cambiar sería la locomoción que es mala...

Entrevistadora: Sí, porque pa' acá no llega el metro...

Elizabeth: No, por las micros porque las micros no paran a los estudiantes po, y na' que ver, yo me tengo que levantar a las 7:10, y tengo que estar acá en el paradero esperando la micro o antes incluso porque la micro se puede demorar 20 minutos o media hora en pasar y media hora que se demora la micro en llegar a mi liceo y es la que me deja afuera...y es micro la G-18 me deja afuera de mi liceo, pero como demora tanto en pasar y a veces no para a mi me da rabia, entonces me dijeron que

²⁴ “Micro”, forma coloquial de denominar a los microbuses.

²⁵ “Bus” hace referencia al transporte escolar privado.

²⁶ Liceo 2-Enseñanza Media Valparaíso.

²⁷ “Paco”, forma coloquial de denominar a los “carabineros” ó “policías”.

²⁸ Grupo focal 2012-Gaspar Cabrales-Belloto

puedo tomar la 2-29 que esa me deja por una carretera y ahí tengo que caminar como tres cuadras...

Entrevistadora: Pucha que complicado... ah pero tres cuadras no es tanto ¿y no te podí' ir en bicicleta?

Elizabeth: No, es lejos, tengo que pasar una carretera también...

Entrevistadora: Entonces nada más te gustaría cambiar, con buena locomoción nada más...

Elizabeth: Nada más²⁹.

La discriminación también la sienten en su *desprotección civil*. Tanto en Santiago, como en Belloto³⁰ o Valparaíso, aluden a la fuerza de carabineros como funcionarios que protegen a los ricos pero no a ellos. Vale decir, tampoco la protección civil es para ellos y ellas un derecho o bien público. Es más, la supuesta 'protección civil' se transforma -a sus ojos- en una amenaza a su tranquilidad y a su vida cotidiana. Parfraseando a Espósito, ellos son parte de lo que ha de ser *inmunizado*.

Francisco: Los ricos tienen más preferencia que los de acá po, porque por ejemplo llaman a los carabineros acá se demoran dos horas y pa' allá se demoran como cinco minutos en llegar..."³¹.

En general todos estos discursos que aluden a un trato desigual y discriminatorio están configurando una realidad tremendamente perversa: por su condición de clase, no valen, no son importantes, no forman parte. La vivencia en habitar lo social colapsa en dos grandes derechos: *la educación y la salud*. Identifican a su colegio como un colegio de mala calidad educativa, en la que su proceso formativo no les llevará a los estudios superiores. Perciben que muchos docentes no les enseñan y no les importa su aprendizaje.

Sergio: Es que el dinero igual tiene que ver, en parte, porque como que, éste colegio comparado con otro pagado es muy diferente...

Nicolás: La educación es distinta.

Entrevistadora: ¿en qué sentido?

Nicolás: Porque, por ejemplo acá uno no puede tener... o sea puede, pero no le enseñan lo mismo que le van a enseñar en un colegio en donde pagan 60 mil pesos mensuales...

Entrevistadora: ¿o sea que te enseñan más?

Nicolás: No sé si más, pero hay una variedad de cosas que enseñan allá y acá no enseñan, o no tienen tiempo pa' enseñar"³².

En los discursos vemos además un principio neoliberal instalado en el imaginario colectivo: lo que se paga, al alero de lo privado, es de buena calidad y lo gratuito, vale decir lo público, es de mala calidad. El corolario de estos diálogos les lleva a afirmar que como la buena educación cuesta mucho dinero, ellos quedan fuera.

De los seis casos, un colegio cuenta con una disciplina institucional y exigencias de aprendizaje más rigurosas; sin embargo, estos estudiantes no sienten su colegio como un lugar que les pertenezca; los alumnos "disruptivos" son retirados del contacto con la comunidad escolar, fijándoles otro horario de recreación y trabajo; los baños están sucios para ahorrar agua, y muchos profesores contradicen las normas que a ellos les exigen cumplir. Y todo ello -incluso- ocurre en colegios que aunque se encuentren en barrios deprimidos son considerados colegios de excelencia académica.

²⁹ Entrevista. La Pintana.

³⁰ Belloto es una municipalidad de la Vª Región.

³¹ Grupo Focal La Pintana 2013.

³² Grupo Focal Lo Espejo 2013.

Constanza: yo si fuera directora me focalizaría más que nada en los baños, primero antes que todo los baños porque son súper antihigiénicos, pestillos, cadenas, basureros, que lo limpiaran todos los días.

Natalia: es que los baños tienen cadena pero es una sola pa' todos.

Emerson: es un estanque grande que está arriba para todos así como que...

José: y se tira automáticamente cada cierto tiempo.

Natalia: 5 minutos antes de los recreos.

Constanza: tiran la cadena cada 5 minutos.

Entrevistadora: ¿y están sucios?

Constanza: si, la mayor parte de las veces y más el de las mujeres es súper antihigiénico³³.

Todo ello nos indica que incluso aunque un centro de enseñanza se distinga del resto porque logre una puntuación por encima de la media³⁴, las condiciones que internamente pueden suponer discriminación del alumnado que recibe, se hacen patentes. La *condición de clase*, por decirlo así, no queda atenuada por el centro; se mantiene.

El tema de la atención *en salud* está relacionado en sus discursos con sus demandas a ser tratados dignamente y atendidos ante el derecho básico por tener una vida sana. Este eje temático surge de modo espontáneo al recorrer sus itinerarios de vida. Los ejemplos son desgarradores al escuchar los relatos de enfermedades que no han sido atendidas por pertenecer a un sector de clase baja y disponer sólo de una sanidad pública marginal y deficitaria. Otra vez se repite la valoración por lo privado en este derecho inalienable; surge el juicio enquistado en sus concepciones que lo particular, es muy superior a lo público. Es interesante observar que los relatos aluden a una no valoración de sus vidas y de su salud por parte del sistema público de sanidad; en contraste con los que pueden pagar una salud privada y que reciben una atención preferencial y personalizada.

Sebastián: Lo mismo que cuando uno va y le dan hora pa seis meses más y uno va la clínica³⁵ y lo atienden al tiro...

Nicolás: O si vai al poli y te da un accidente a las 10 de la mañana y tenís que esperar hasta las 5 pa' que atiendan...

Maryeri: Yo hace poco me tiraron un piedrazo en la costilla... un piedrazo y me la quebré... y llegué a las 11 de la noche, de las 11 hasta las 5 de la mañana y no me dijeron nada, me mandaron pa la casa y me dijeron que si me volvía a doler venía acá de nuevo...

Sebastián: Pero uno va a la clínica y te atienden al tiro.... te ponen en una camilla, en una sala, un médico particular...

Maryeri: En los hospitales son seis camas por sala, en cambio en las clínicas son una cama por sala...

Entrevistadora: Chuta, o sea que...la salud discrimina, según se paga o no se paga...

Luis: Hay personas que de repente esperan más de un año por una operación, 5 meses...

Maryeri: Yo esperé 3 años (Estudiante 2: Todo el mundo es discriminado), me operaron de la cadera, esperé tres años.. (interrupción)

Maryeri: Yo esperé tres años, para que me operaran, se supone que tenía que esperar 2 años y... igual es penca po', esperar tanto tiempo³⁶

³³ Grupo Focal Colegio Luis Cruz Martínez. 2013.

³⁴ Nos referimos a las puntuaciones SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad Educativa).

³⁵ Alude a los centros privados de salud.

La discriminación en la vivencia de estos derechos básicos les hace configurar un horizonte de país altamente segmentado, algo así como dos tipos de “seres humanos”, los dignos y los indignos, los que valen y los que no valen, como si ellos fueran el desecho de lo social. El eje articulador de estos discursos además deja en evidencia que trasladan una problemática colectiva (más recursos del estado a Salud) con una solución individual o particular, vale decir, el problema no es del estado, ni de los recursos que se destinan a Salud, sino del servicio en sí mismo y de ellos como usuarios. Con ello vuelve a depositar en sus posibilidades individuales, el origen y la solución del problema.

La vida amenazada.

Entrevistadora: ¿Y crees que vas a poder llegar a la universidad y después ayudar a tu mamá?

Nicolás: Sincero... yo creo que de poder puedo, de querer no sé, o sea yo quiero ir a la universidad pero tendría que esforzarme caleta, porque sé que mi mamá no va a poder pagar 40 millones anuales para que yo sí pueda sacar una cosa que quizás me sirva pa' aprender pero tampoco me va a dar pega.. es un futuro incierto... tampoco sé si voy a estar vivo de acá hasta cuando llegue a la universidad po., (risas)³⁷.

Para los adolescentes *su* vida está amenazada porque viven en un contexto de futuro incierto, de alta violencia y criminalidad, en la que sus sueños, deseos y esperanzas son una incertidumbre. Ellos y ellas lo saben, por lo que se proponen disfrutar intensamente y con fruición su presente; sea este cual fuere.

Benjamín: Yo intento vivir la vida al más que yo puedo, porque después sé que no lo voy a hacer, por eso lo intento

Entrevistadora: ¿Y por qué crees que no lo vas a poder hacer?

Benjamín: Porque no voy a tener la fuerza, porque no voy a tener la plata, por eso intento disfrutar la vida más de lo que me queda, por eso

Entrevistadora: ¿Y cómo es tu idea de disfrutar la vida?

Benjamín: Pasar con más amigos, disfrutar, intentar reír, pasarla bien de repente juntos, hacer cosas así³⁸.

Los discursos son coincidentes y repetitivos en todos los casos, respecto que sus familias y ellos mismos se deben esforzar el doble y el triple en comparación a los que pertenecen a una clase más acomodada. En algunos discursos esta condición de *doble-esfuerzo* está conectada con el ‘esfuerzo físico’; no es tanto el tiempo de trabajo, sino el trabajo físico el que les espera al final de su escolaridad. Es decir, aunque una persona trabaje 12 horas diarias, si lo hace detrás de un escritorio sigue siendo un trabajo privilegiado y fácil.

Nicolás: Es como decir, ¿porque ellos tuvieron tanta suerte y nosotros tan mala suerte? Los papás se sacan la mugre trabajando y los de ellos no...Prácticamente están en una oficina frente a un computador y pueden hacer lo que ellos quieran hacer prácticamente, y ahí están todo el día. Sentados todo el día con internet... o sea...”³⁹.

La pobreza como potencia. La condición de vulnerabilidad amenazante conecta con la subcategoría de *potencia*, bajo la forma de una relación dialéctica entre carencia y creación, concretada o traducida, como fuerza y superioridad creativa. En numerosos discursos subyace una suerte de superioridad entre ellos y ellas, puesto que pueden subsistir en un medio tan adverso. Aquí sus

³⁶ Grupo Focal Lo Espejo. 2013.

³⁷ Grupo Focal Lo Espejo. 2013.

³⁸ Entrevista Gaspar Cabrales. 2013.

³⁹ Grupo Focal La Pintana, 2013.

discursos se centran en cómo cocinan y comen con 15 mil pesos a la semana⁴⁰, lo que hacen para darse gustos, y lo mucho que disfrutan con sus logros. Sus familias y ellos mismos logran sobrevivir a pesar de contar con tan pocos recursos económicos; en este sentido, *son superiores*. La condición de clase atravesada por la carencia, se vuelve potencia, poder y fuerza transformadora. De alguna forma aluden a la circulación efímera de la moneda y sus paradojas como una forma de resignación a vivir con lo mínimo, situándose como superiores en los logros de esta circulación del dinero y desapego del mismo por su carencia.

Nicolás: Creen que por venir un día y bajar de plaza Italia, ya saben todo, pero no saben lo que vivimos día a día, lo que hay que luchar pa sacar las cosas...

Camila: Igual yo creo que nosotros sabemos, valoramos más la plata que ellos, porque la patrona de mi mamá se gastaba todos los días plata en comprar ropa, todos los días ropa y después tenía que pagar el teléfono, el agua, la luz, los gastos comunes, todas esas cosas y después no tenía plata y gana más de 500 mil pesos y el caballero, el papá de las niñas le pasa 500 mil pesos, entonces 1 millón mensual igual es harta plata pa que no le alcance pa' las cosas de la casa...igual es como...te da impotencia realmente, porque alguien de aquí vive con 200 mil pesos y te alcanza y te sobra, entonces igual es...

Belén: Pero también, una persona, con 15 mil pesos de aquí, se sabe distribuir de la mejor forma...tiene como pa un mes comprando en la feria, tiene como para un mes sobreviviendo con 15 mil pesos...

Katherine: Mi mamá cuando no tiene plata deja 10 mil pesos y hace maravillas con los 10 mil... en serio.

Camila: Allá en la Dehesa uno puede tener cualquier plata y la plata se le va...

Belén: Mi madrina, 6 mil pesos es lo máximo que le dan para comprar en la feria, pero por ejemplo siempre le sobra para comprarse su cigarro, pa' todo po' pa' lo que uno quiera..."⁴¹.

La basura como contexto y el narcotráfico como telón de fondo. Por último, las categorías de *basura y narcotráfico* son parte de su paisaje vivencial cotidiano. La basura aparece naturalizada y no explícita en los discursos de los hablantes, se evidencia en los registros de observación, fotos y notas de campo. De los seis casos de estudios cinco de ellos viven próximos a vertederos y en la escuela que se ubica en una zona céntrica, encontramos una sala de clases en las que almacenaban basura, además, las aulas no tenían basureros y era normal tropezarse con montoncillos de basura apilados por doquier. De igual forma, en las calles aledañas a las escuelas, la basura está desperdigada, como un acontecimiento más que les acompaña recordando su condición.

Emerson: nada...es que mira antes arriba había un vertedero entero grande que botaban hartas cosas y como arriba es gente humilde y todo y los chiquillos sacaban...y no eran cosas vencidas porque por ejemplo los yogurt faltaban cuatro o cinco días, seis días, siete días.

Constanza: ah mi abuelita siempre iba a sacar.

Emerson: sí, sí era un vertedero grande.

Constanza: sí.

Emerson: hartas cosas, pañales todas esas cosas.

Constanza: pero que estaban mal etiquetados nada más.

Emerson: si estaban mal etiquetados y todas esas cosas había ropa ¡uhh! mil cosas"⁴².

⁴⁰ 15 mil pesos chilenos son, aproximadamente, 27\$ USA.

⁴¹ Grupo Focal La Pintana, 2013

La naturalización del desecho como alimento en sus vidas, está reflejando un sentido identitario con la basura como fuente de subsistencia, vale decir, lo que para algunos es desecho o basura, para otros es salvación y comida. El *narcotráfico* sí aparece en los discursos en todos y cada uno de los casos, con más contenidos y reiteraciones en los grupos focales que en las entrevistas. Esta realidad les impide jugar en el barrio, en sus patios; la muerte ronda en cada tránsito a casa y en cada balacera que se produce espontáneamente en sus vecindades. Perder a amigos asesinados a la vuelta de su esquina, conversar con una amiga y de pronto estar en medio de una balacera, les conecta con una realidad de muerte que también aparece naturalizada. Esta situación, junto con vulnerarles y recordarles de nuevo que su futuro es incierto, les impide soñar con un proyecto de vida-país, con un sentido de lo común y mucho menos con una experiencia democrática. El sueño de la vida buena desaparece.

Elizabeth: (...) y con los niños nadie sale a jugar porque igual es como que de repente se agarran a balazos ahí mismo (Entrevistadora: ¡A balazos!) sí... la otra vez pal verano estábamos afuera con mi hermana, estábamos conversando y de repente pasó, vino como un niño como de 16 años venía corriendo y atrás venía un cabro así, tirando... tirando balas, balas locas. Entonces todos los vecinos se entraron, los que estaban afuera, yo también me entré corriendo, ahí me dio miedo po', y de repente pasó otro auto y tiraron balazos..."⁴³.

Johan: yo tenía un amigo que era de otro pasaje, de la Tololo y era amigo mío y también lo mataron...ahí lo apuñalaron porque se enfrentó a un traficante y un traficante lo mató...(.) igual fue doloroso, porque igual era mi amigo y él no tenía muchos problemas con la gente y lo asesinaron.⁴⁴

Alan: si porque andaban ahí con la pistolas en la mano, tu salí a las dos de la mañana y ya te miraban mal, te mostraban la pistolas y te echaban la ñiña⁴⁵ (...)

Alan: a mi amigo lo mataron

Silvia: ¿a tu amigo?

Alan: si po, le pusieron un escopetazo en la frente, igual fue trágico la cuestión⁴⁶
Sus itinerarios de vida están tan atravesados por el narcotráfico que además de soportar la discriminación social, han de someterse a los dictados de los grupos de narcotraficantes.

Eli: mejor conviene a los traficantes, tenerlos de amigo que de enemigos, porque cualquier, no se po, cualquier atao a ti te ponen la fianza po , si po si teni algún problema con los traficantes quien te ve a defender⁴⁷

Reflexiones Finales

La investigación que hemos presentado tenía por objetivo Identificar las tensiones y vínculos entre la experiencia democrática y el sentido de lo común en los contextos de pobreza de las escuelas estudiadas. En estas reflexiones finales queremos conectar estas líneas discursivas con la toma de decisión en las políticas públicas en educación, a la luz de lo emergido.

5.1. La pobreza aparece como una forma cotidiana de habitar lo social en la que prevalece y evidencia la discriminación y la desigualdad. Si bien se camufla implícitamente en su identificación de pertenencia con una clase media, los sujetos de nuestro estudio al narrar sus itinerarios de vida, asumen que existen diferentes posiciones -los de arriba y los de abajo, como si las posiciones fueran

⁴² Grupo Focal Colegio Luis Cruz Martínez-2012.

⁴³ Entrevista en La Pintana 2013.

⁴⁴ Entrevista en La Pintana 2013.

⁴⁵ Grupo Focal la Pintana 2012.

⁴⁶ Grupo Focal la Pintana 2012.

⁴⁷ Grupo Focal la Pintana 2012.

al fin y al cabo mundos contrapuestos, territorial, cotidiana, cultural, social y laboralmente. Al ser las posiciones tan extremas, la meritocracia se convierte en una falacia demagógica y como diría Dubet (2011), la igualdad de oportunidades encubre la desigualdad de futuros, así como el léxico -clase media- encubre la palabra *pobres*. Lo más grave en esta primera reflexión, es que la única posibilidad (como espacio de asociatividad obligatoria) que tienen los sujetos para revertir o reducir en algo, esta segmentación y reunirse en un espacio común, igualitario, republicano en el que los capitales sociales y culturales fluyen y se nutran por redes vinculares (Putnam, 2003) es la escuela pública. Es por culpa de las políticas públicas instaladas en Chile desde la dictadura en materia de educación y administración de los centros escolares, que además de reproducir esta segmentación, la ha exacerbado (Bravo, Dante, & Sanhueza, 1999)⁴⁸, impidiendo justamente aquello para lo que la educación pública fue pensada (Honneth, 2013).

5.2. Las políticas públicas neoliberales han marginado y reducido la presencia de la escuela pública, basándose en los indicadores de calidad métricos como el SIMCE (el sistema de medición de la calidad educativa aplicada en forma censal) que establece e impone el ranking (listado jerárquico) a nivel país de las escuelas. Con ello no sólo ha acentuado la brecha social de la desigualdad, sino que se ha naturalizado⁴⁹. Estar entre los desafortunados, implica asumir la culpa y naturalizar su condición. Los puntajes de las pruebas estandarizadas refuerzan esta condición: son los últimos del ranking, lo que quiere decir que no son listos, inteligentes, instruidos, capaces, cultos. Estar en sus barrios periféricos, padecer sus penurias, es lo que les tocó. No merecen otra escuela, porque ni sus padres y madres aprovecharon las oportunidades que se les brindó y ellos tampoco las aprovecharán. Están condenados, por decirlo de alguna manera tajante, a ser lo que son y estar en donde están. La discriminación no es injusta es, en la lógica mercantil en la que sociedad chilena están inmersa, lo que les corresponde; la discriminación es lo que les ha tocado vivir y con lo que, seguramente, vivirán. Al fin y al cabo como expresan los jóvenes, es un asunto de buena o mala suerte, la cuna de origen de profunda desigualdad, se naturaliza (Marquéz, 1981; Murillo, 2007).

5.3. La pobreza opera como proceso de subjetivación y se enquistada en el cuerpo de los adolescentes de nuestro estudio. La pobreza no sólo condiciona el modo de concebir los lazos sociales sino a cada uno de ellos. Aun asumiendo que pueden sobrevivir a las basuras de su entorno, a la violencia de las calles, a la escasez de recursos económicos, son conscientes de que el mensaje que reciben del resto de la sociedad es que no merecen ser atendidos dignamente, no merecen escuelas de calidad, no merecen seguridad, ni atención sanitaria digna. Al contrario, son vistos como criminales, seres amenazantes de la paz de los de arriba, sucios y peligrosos. Por decirlo en términos de Espósito, la *communitas* de las clases altas, necesita inmunizarse, vacunarse, limpiarse de lo que la amenaza (Espósito, 2005, 2006). Como ha señalado Araujo (Araujo, 2009, p. 229), “su condición de pobre, la que es sustantivada, los coloca, con un grado alto de fijeza, en una posición de extrema fragilidad y exposición a los abusos o discriminaciones de las clases más beneficiadas, lo que se resume en el continuo efecto de borramiento de sujeto”.

5.4. La otra cara de este sujeto “borrado” son las estrategias de creatividad y potencia que utilizan nuestros sujetos de estudio para su supervivencia. Esto nos lleva a dos implicaciones pedagógicas. En primer lugar, los docentes de países como Chile con grandes niveles de desigualdad, debieran incorporar en sus currícula de formación, la diversidad con la que se encuentran en la sala de clases. No tienen ante sus ojos a un sujeto neutro, tipo, estándar, homogéneo o universal; tienen

⁴⁸ Bravo, Dante y Sanhueza (1999), muestran la segmentación en relación al rendimiento: los centros públicos logran malos rendimientos y los privados buenos. Sin embargo, la brecha disminuye en cuanto cuando se controlan los factores socioeconómicos. Esta situación también ha sido detectada en relación a PISA; véanse Schulz (2005) y Salido Cortés (2007).

⁴⁹ Aunque no podemos extendernos en este punto, se ha de tener en cuenta que las pruebas como SIMCE miden fundamentalmente capital cultural.

en la escuela pública un sujeto que se ha configurado desde la pobreza y que requiere aprender, desde los procesos de subjetivación ya descritos⁵⁰. La creatividad y potencia que surge de la carencia debiera ser una estrategia y un contenido didáctico; o parafraseando a Paulo Freire, la *dialogicidad* como práctica pedagógica debería sustituir a la *educación bancaria* existente (Freire, 1970). El docente debe aprender de la realidad en la que está situado, “sobre todo para investigar la realidad local que rodea el proceso educativo y para gestionar, dentro y fuera del aula, el desarrollo efectivo de esa realidad.” (Salazar, 2011, p. 96).

Los currícula de formación de docentes que trabajan en contextos vulnerables, no pueden basarse en la lógica asimétrica de la mirada caritativa al desvalido (que además es débil, ignorante, inculto, flojo, irresponsable): “del que sabe al que no sabe”; sino, muy por el contrario, y siguiendo nuevamente a Paulo Freire (1970), la dialogicidad como práctica de la libertad implica, aprender de este sujeto pobre, que es profundamente resiliente, sabio, fuerte, creativo y emancipador. Ello exige a la institución educativa, re-leer el mundo de la pobreza, para aprender de ella. “Es preciso tener presente que, si no viven en pueblos formales, si no tienen trabajo estable, si no llegan a educarse por completo, si viven al margen, si insisten en la ya multicientenaria “guerra de recursos”, si están proclives a la violencia, no es porque no tengan *razones objetivas y subjetivas*, ni es porque no tengan *formas asociativas*, o no desarrollen entre ellos *camaradería y solidaridad* o no tengan a su manera *comunidad* ni falta de autonomía. Tienen *capital social*, poderes *diversificados*, capacidad de acción. Todo eso y más...” (Salazar, 2011, p. 94) No olvidemos que en la historia de Chile sus grandes transformaciones políticas y sociales proceden su pueblo marginado.

5.5. La estrategia inmunitaria destruye lo común. En su lugar quedan los muros y las barreras inmunitarias, aquellas con las que se separan los de arriba y los de abajo, los del esfuerzo, el sacrificio y la ausencia de proyección futura –i.e. nuestros adolescentes- y el resto, que gozan de confort, consumo y futuro. En las sociedades modernas, cada vez más mercantilizadas y territorializadas por niveles de ingresos económicos, el único espacio de asociatividad asegurada y obligatoria, es la escuela pública, aquella que se está muriendo por las políticas implantadas (Angulo & Redon, 2012; Laval 2004).

5.6. Lo común no se avizora como horizonte país, como espacio o alternativa colectiva; la comunidad está desaparecida del imaginario, y por eso, las soluciones suelen ser “individuales”. La sociedad chilena se ha instalado el gran valor por lo privado y el desprecio por lo público. Al fin y al cabo, lo público, que se traduce en gratuidad, es vivido como un favor, un don o regalo, no un derecho. El modelo económico fuertemente arraigado en la sociedad chilena ha trasmutado los derechos por bienes de consumo, como objetos con los que se puede lucrar (Araujo, 2009). Los intensos procesos de inmunización en Chile, traducida entre otros en segmentación territorial, impiden que la comunidad ciudadana se desarrolle. Para nuestros adolescentes de las unidades del estudio, lo común no es una experiencia-país y mucho menos un sueño.

La escalada de la segmentación, la división y la desigualdad no tiene ninguna posibilidad de ser revertida si no es a través de la escuela pública⁵¹; un espacio de asociatividad obligatoria que reúna a la ciudadanía (Duschatzy, 2001). Los flujos vinculares de capitales sociales y culturales que genera la escuela pública son claves para cimentar un sentido de lo común y para crear una sociedad cohesionada sin las profundas divisiones que todavía se detectan en Chile. Como señaló Carnoy

⁵⁰ Una manera menos radical de plantear este problema se encuentra en la revisión de Hollins y Torres Guzman (2005) sobre la preparación de los docentes para trabajar con *poblaciones diversas*; categoría que incluye estudiantes de color, estudiantes socioeconómicamente vulnerables, estudiantes inmigrantes, estudiantes rurales y urbanos.

⁵¹ Apelar a la escuela pública es algo más que simplemente indicar que las políticas sociales y especialmente la educación generan una reducción significativa de los indicadores de desigualdad (específicamente el 40% de la desigualdad de los ingresos del trabajo y cerca del 80% de sus cambios), como hace Dante Contreras (1999). La defensa de lo público es una posición política en sí misma (Angulo & Redon, 2012; Marquand, 2004).

(2010) con respecto a Cuba, una escuela pública de calidad, con altas expectativas sobre el rendimiento, asegurando la alimentación y la salud de los niños y niñas de bajos ingresos y fomentando el desarrollo cultural de la sociedad, es una pieza clave no sólo de ventaja académica sino de riqueza social. Pero de alguna manera no trivial, lo mismo podría decirse de Finlandia (Robert, 2008; Sahlber, 2010). La desaparición de la escuela pública es la desaparición de uno de los pocos espacios de integración social; convertirla en un reducto de baja calidad, reducirla a una institución marginal es impedir que el sentido de lo común pueda afianzarse en las nuevas generaciones, lo que a su vez lanza a la sociedad contra el precipicio de la desintegración social.

Con los “narcotraficantes” se vuelve a reproducir el círculo de dominación/sumisión en aquellos que se encuentran en el último eslabón de la cadena social; vuelven a vivenciar en su micro-mundo el atropello y el abuso de los de su propia clase. Familias trabajadoras y honestas, desprotegidas por la policía, abandonadas por el estado en sus derechos básicos, mirados como criminales por los de “de arriba”, son amedrentados una vez más en su cotidianidad por los que controlan a estas poblaciones subsumidas en el miedo. El anhelo ciudadano por una vida buena, se empantana en la convivencia con la muerte y los sin voz, los que no valen y los que no tienen parte, recuerdan en cada regreso a casa, lo fugaz de sus sueños. Esta realidad les impide tener *futuro*, que es otra manera de quitar la parte a los que no tienen y cerrar cualquiera posibilidad de lo común.

Referencias

- Agostini, C., & Brown, P.H. (2007). “Spatial Inequality in Chile.” Documento de Trabajo N° 178. Departamento de Economía, Universidad ILADES-Georgetown.
- Angulo Rasco, J. F. (1998). De la Acción Comunicativa a la Sociedad Democrática. *Interface*. 2 (3), 75-83.
- Angulo Rasco, J. Félix y Redon, Silvia (2012). La educación pública en la encrucijada: la pérdida del sentido público de la escolaridad. *Estudios Pedagógicos*. XXXVIII, Número Especial 1, 27-46. DOI: [dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400003](https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000400003)
- Apel, K. (1985). El a priori de la comunidad de comunicación y los fundamentos de la ética. En Apel, K.-Otto, *La transformación de la filosofía*. Tomo II. Madrid, Spain: Taurus.
- Arendt, H. (2008). *La promesa de la política*. Barcelona, Spain: Paidós.
- Balivar, É. (2013). *Ciudadanía*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editorial.
- Bellei, C., González P., & Valenzuela, J. P. (2013). *Fortalecer la educación pública: Un desafío de interés nacional*. Recuperado de http://www.cepchile.cl/dms/archivo_3926_2075/revista106_completa.pdf
- Bird, G. & Short, J. (2013). Community, immunity, and the proper. An introduction to the political theory of Roberto Esposito. *Journal of the Theoretical Humanities*, 18 (3), 1-12. doi: 10.1080/0969725X.2013.834661
- Bobbio, N. (2003). *Teoría general de la política*. Madrid, Spain: Trotta.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. E. Richardson (Ed.), *Handbook of theory of research for sociology of education* (pp. 241-258). New York, NY: Greenwood Press.
- Bravo, D., Contreras, D., & Sanhueza, C. (1999). *Rendimiento educacional, desigualdad, y brecha de desempeño privado/público: Chile 1982-1997*. Departamento de Economía. Universidad de Chile. Santiago de Chile: Chile. Clasificación JEL: I21, I28. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/8927517a-3303-4057-bf07-44785e9eec8c.pdf>
- Camps, V. & Giner, S. (1998). *Manual de civismo*. Barcelona, Spain: Ariel.
- Campbell, T. (2006). Bios, immunity, life: The thought of Roberto Esposito. *Diacritics*, 36(2), 2-22.

- Cano, V. (2010). Del don a la ingratitud: Vida, comunidad e inmunidad, en Roberto Esposito y Nietzsche. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, XV, 85-103.
- Carnoy, M. (2010). *La ventaja Académica de Cuba. ¿Por qué los Estudiantes Cubanos Rinden Más?* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad (Vol. 2)*. Barcelona, Spain: Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (1998). *El avance de la insignificancia. Encrucijadas del Laberinto IV*. Madrid, Spain: Cátedra.
- Castoriadis, C. (2002). *La insignificancia y la imaginación*. Madrid, Spain: Trotta.
- Castoriadis, C. (2007). *Democracia y relativismo*. Madrid, Spain: Trotta.
- CEPAL-UNICEF. (2010). *Pobreza infantil en América Latina y el Caribe*. Recuperado de http://www.unicef.org/honduras/Pobreza_infantil_America_Latina_Caribe_2010.pdf
- Collins, J. & Lear, J. (1995). *Chile's free-market miracle: A second look*. Oakland, CA: A Food First Book.
- Crozier, M. J., Huntington, S. P., & Watanuki, J. (1975). *The crisis of democracy. Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission*. New York, NY: New York University Press.
- Cruces, G., García-Domenech, C. & Gasparini, L. (2012). *Inequality in education. Evidence for Latin America*. UNU-WIDER, Working Paper N° 2011/03
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Duschatzky, S. (2001). Todo lo sólido se desvanece en el aire. En S. Duschatzky & A. Birgin (Comps.), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia* (pp. 127-149). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Esposito, R. (2005). *Immunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Esposito, R. (2006). *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Esposito, R. (2008). Nihilismo y comunidad. En R. Esposito, C. Galli, & V. Vitiello (Comps.), *Nihilismo y política* (pp. 35-50). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Esposito, R. (2009). *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. Barcelona, Spain: Herder.
- Esposito, R. (2012). *Diez pensamientos acerca de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*, 19ª re-impresión en España 2007. México D.F., México: Siglo XXI.
- Friedman, J., & Hofman, A. (2013). Inequality and the Top of the Income Distribution in Chile 1990-2012: Questioning the Consensus. Available at SSRN, 2242259.
- Gajardo, F. (2013). *Pobreza en Chile: ¿Se está midiendo a quienes viven bajo el fenómeno de pobreza?* Universidad de Chile. Facultad de Economía y Negocios. Santiago de Chile, Chile: Recuperado de <http://www.tesis.uchile.cl/bitstream/handle/2250/112198/Tesis%20Felipe%20Gajardo%20León.pdf?sequence=1>
- García Huidobro, J.E. (2007). ¿Qué nos dicen las movilizaciones estudiantiles del 2006 de la visión de los estudiantes sobre la educación secundaria? In García Huidobro, J.E. (ED.) (2007) *Seminario sobre Docentes y Estudiantes de Educación Secundaria*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- García Huidobro, J. E., & Bellei, C. (2003). Desigualdad educativa en Chile. In R. Hevia (Ed.), *La educación en Chile Hoy*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Gilens, M. & Pages, B. I. (2014). Testing theories of American politics: Elite, interest groups, and average citizens. *Forthcoming Perspectives on Politics*, 12, 3, 564-581.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Spain: Trotta.
- Hardt, M. & Negri, A. (2004). *Multitud*. Barcelona, Spain: Debate.

- Honneth, A. (2013). La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la filosofía política. *Isegoria. Revista de Filosofía Moral y Política*, 49, 377-395. DOI: 10.3989/isegoria.2013.049.01.
- Hollins, E. & Torres, G., M. (2005). Research on preparing teachers for diverse populations. En M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner. (Eds.), *Studying teacher education. The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 477-548). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass., Publish.
- Inzunza, J., Assaél, J., & Scherping, L. (2010). *La lógica neoliberal de la formación inicial docente en Chile*. Paper presented at the Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação. Rio de Janeiro. 22/23 Abril.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona, Spain: Paidós.
- Marquand, D. (2004). *Decline of the public*. Cambridge, U.K.: Polity Press.
- Marqués, J. V. (1981). *No es natural. Para una sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Spain: Anagrama.
- Murillo, S. (2007). Naturalización de la pobreza y la desigualdad. Efectos políticos y subjetivos de las estrategias del Banco Mundial. *La revista del CCC*, 1(1), 1-14. Recuperado el 15 de Septiembre de 2014, de <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/10/>.
- Negri, A. (2003). *Job: la fuerza del esclavo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- OCDE. (2004): OECD (2004), *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264021020-es>
- OCDE. (2010) *Estudio económico de Chile*. Recuperado de <http://www.oecd.org/eco/surveys/chile>
- Pinto, R. (2008). *El curriculum crítico*. Chile: Santiago de Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Putnam, R. (2003). *El declive del capital social*. Barcelona, Spain: Galaxia Gutenberg.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Edición.
- Rancière, J. (2006). *El odio a la democracia*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Rasmussen, D. (1990). *Universalism vs. communitarianism. Contemporary debates in ethics*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Redon, S. (2010). *La escuela como espacio de ciudadanía*. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 36(2), 213-239. <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=>
- Rizvi, F. (2006). Imagination and the globalisation of educational policy research. *Globalisation, Societies and Education*, 4, 193-205. Doi: 10.1080/14767720600752551
- Robert, P. (2008). *La Finlande: un modèle éducatif pour la France? Les secrets de la réussite*. Issy-les-Moulineaux, Francia: ESF éditeur.
- Robinson, S. P. (2005). La fragilidad democrática en América Latina, *Polis*, 10. Recuperado el 15 de Septiembre de 2014, de <http://polis.revues.org/7514>, DOI: 10.4000/polis.7514.
- Ruiz Schneider, C. (2010). *De la república al mercado*. Santiago, Chile: LOM.
- Salazar, G. (2010). Bicentenario en Chile: Balance histórico, tareas pendientes y autoeducación ciudadana. *Revista Docencia*, 40, 33-39.
- Salido Cortés, O. (2007). *El Informe PISA y los retos de la educación en España*. Madrid. Fundación Alternativas. Documento de trabajo 126.
- Sahlber, P. (2010). *Finish lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York, NY: Teachers College Press.
- Sandel, M. (1981). *Liberalism and the limits of justice*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schulz, W. (2005, April). *Measuring the socio-economic background of students and its effect on achievement in PISA 2000 and PISA 2003*. Paper presented at the annual meetings of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

- Senado de la Nación. (2012). *Retrato de la desigualdad en Chile. Biblioteca del Congreso Nacional.*
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo.* Barcelona, Spain: Anagrama.
- Simons, H. (2011). *Estudio de casos: teoría y práctica.* Madrid, Spain: Morata.
- Taylor, C. (2006a). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Taylor, C. (2006b). *Imaginarios sociales modernos.* Barcelona, Spain: Paidós
- Todorov, T. (2012). *Los enemigos íntimos de la democracia.* Barcelona, Spain: Galaxia Gutenberg.
- Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Waldman Mitnick, G. (2004). Chile: Indígenas y mestizos negados. *Política y Cultura*, 21, 97-110.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. B. Dockrell & D. Hamilton (Comps.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 42-82). Madrid, Spain: Narcea.
- Walker, R. (1989). *Métodos de Investigación para el Profesorado.* Madrid, Spain: Morata.
- Weil, S. (2001). *Cuadernos.* Madrid, Spain: Trotta.

Sobre los Autores

Silvia Redon

Universidad Católica de Valparaíso

silvia.redon@puc.cl

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4053-6654>

Profesora Titular de la Escuela de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Educación. Es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Cádiz. Investigadora responsable del proyecto FONDECYT N°1121037.

José Félix Angulo Rasco

Universidad de Cádiz/Visiting Scholar Universidad Católica de Valparaíso

felix.angulo@gm.uca.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6625-907X>

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar, en la Universidad de Cádiz y Profesor Visitante en la Universidad Católica de Valparaíso. Ha sido hasta 2014 director del Grupo de Investigación L.A.C.E. (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo).

Natalia Vallejos Silva

nati.vallejos@gmail.com

Universidad Católica de Valparaíso. Magister en Historia por la PUCV. Magister en Educación por la PUCV. Colaboradora de los proyectos FONDECYT 1121037.

Agradecimientos

El artículo que se presenta es posible gracias a la aprobación y financiamiento del proyecto de investigación N° **1121037 de FONDECYT** del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología **CONICYT-CHILE**: “El sentido de lo común como experiencia de construcción democrática en sectores de pobreza”, realizada en Chile durante los años 2012 y 2013. Los datos que en este artículo se exponen son posibles gracias al equipo de investigadores en dicho proyecto: **Leticia Arancibia**, doctora en Sociología, profesora de la Pontificia Universidad Católica Valparaíso; **Pamela Soto** doctora en Filosofía Política, profesora de la Pontificia Universidad Católica Valparaíso, **Natalia Vallejos**, Magister en Historia y Magister en Educación, profesora; **Jimena Ibieta** Psicóloga, profesora de la de la Pontificia Universidad Católica Valparaíso; **Félix Angulo**, Catedrático de la Universidad de Cádiz –España- y profesor visitante de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; **Hernán Ahumada**, profesor de Educación Diferencial, adscrito a la Universidad de Chile y a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, y la coordinadora de dicho proyecto **Silvia Redon**, doctora en Educación y profesora Titular de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Chile.

archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 23 Número 13

9 de febrero 2015

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario IISUE, UNAM
México

Claudio Almonacid University of Santiago, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia,
España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona,
España

Jose Joaquin Brunner Universidad Diego Portales,
Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para
la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del
Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de
León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad
Iberoamericana, México

Inés Dussel DIE-CINVESTAV,
Mexico

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de
Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana,
México

Verónica García Martínez Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla,
España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de
Baja California, México

Alma Maldonado DIE-CINVESTAV
México

Alejandro Márquez Jiménez IISUE, UNAM
México

Jaume Martínez Bonafé, Universitat de València,
España

José Felipe Martínez Fernández University of
California Los Angeles, Estados Unidos

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de
Perú,

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones
Economicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de
Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada,
España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín,
Argentina

Paula Razquin Universidad de San Andrés,
Argentina

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga,
España

Daniel Schugurensky Arizona State University,
Estados Unidos

Orlando Pulido Chaves Instituto para la
Investigación Educativa y el Desarrollo
Pedagógico IDEP

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de
Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad
Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán IISUE, UNAM
México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de
Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad
Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña,
España

Antoni Verger Planells University of Barcelona,
España

Mario Yapu Universidad Para la Investigación
Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Kevin Kinser** (University of Albany)

Jeanne M. Powers (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi Jefferson County Public Schools in
Golden, Colorado

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig California State University, San
Jose

Antonia Darder Loyola Marymount University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Rennie Center for Education
Research and Policy

John Diamond Harvard University

Tara Donahue McREL International

Sherman Dorn Arizona State University

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina
Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein University of Bristol

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Utah

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Washington State University

Felicia C. Sanders Institute of Education Sciences

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol Arizona State University

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro Los Angeles Education Research
Institute

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin University of York