



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista\_cedes@yahoo.com.br

Centro de Estudos Educação e

Sociedade

Brasil

Peña, Mónica

NO ESTAR AQUÍ: EXCLUSIONES TERRITORIALES Y DISCURSIVAS EN UNA  
ESCUELA DE ESTRATO SOCIOECONÓMICO BAJO DE SANTIAGO DE CHILE

Educação & Sociedade, vol. 38, núm. 140, julio-septiembre, 2017, pp. 751-766

Centro de Estudos Educação e Sociedade

Campinas, Brasil

Disponibile en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87353321013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# **NO ESTAR AQUÍ: EXCLUSIONES TERRITORIALES Y DISCURSIVAS EN UNA ESCUELA DE ESTRATO SOCIOECONÓMICO BAJO DE SANTIAGO DE CHILE\***

MÓNICA PEÑA<sup>1</sup>

*RESUMEN:* El objetivo de este trabajo es conocer si un grupo de estudiantes de octavo grado de una escuela de un municipio de estrato socioeconómico bajo, reconocen distintas condiciones sociales y su relación con la educación a través de un juego de identidades sociales. Los resultados del juego, así como su proceso de discusión, fueron analizados con el método de análisis crítico de discurso. Los resultados indican que los niños no solo categorizan clases en relación al nivel educacional sino también la calidad de esta según la clase, variable que expresan a través del territorio donde habitan los sujetos, ubicándose ellos mismos en un territorio geográfico y discursivo caracterizado por la exclusión.

*Palabras clave:* Educación. Clase social. Territorio. Clase media. Infancia.

## **NOT BEING HERE: TERRITORIAL AND DISCURSIVE EXCLUSIONS IN A LOW SOCIOECONOMIC SCHOOL IN SANTIAGO DE CHILE**

*ABSTRACT:* The aim of this study was to determine if a group of 8th graders of a low socioeconomic status school recognize different social conditions, and their relation to education, through a game of social identities. Game results and their discussion process were analyzed with the method of critical discourse analysis. The results indicate that children not only categorize classes in relation to the educational level but also the education quality according to class, variable expressed through the territory in which the individuals live, placing themselves in a geographical and discursive territory characterized by exclusion .

*Keywords:* Education. Social class. Territory. Middle class. Childhood.

---

\*Este trabajo se realizó con ayuda de FONDECYT Chile a través del Proyecto Iniciación 1113009227674.

<sup>1</sup>Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales – Santiago, Chile.

E-mail: monica.pena@udp.cl

DOI: 10.1590/ES0101-73302017147697

**NE PAS ÊTRE ICI: EXCLUSIONS TERRITORIALES ET DISCURSIVES DANS UNE ÉCOLE DÉFAVORISÉE À SANTIAGO DU CHILI**

*RÉSUMÉ:* L'objectif de cette étude était de déterminer si un groupe d'élèves reconnaît différentes conditions sociales et leur relation à l'éducation selon un ensemble d'identités sociales. Les élèves qui ont participé de cette étude appartiennent à cours moyenne deuxième année-CM2 dans une école située dans un quartier défavorisé à Santiago du Chili. Les résultats des matchs et leur processus de discussion réalisée par les étudiantes ont été analysés avec la méthode de l'analyse critique du discours. Les résultats indiquent que les enfants non seulement font de classification de classes sociales par rapport au niveau de l'éducation, mais aussi selon la qualité de l'éducation distribuée géographiquement dans Santiago du Chili. L'argument utilisé par les élèves est fondé sur les distinctions territoriales, distinctions dans laquelle ils se sont situés dans un endroit de la marginalité.

*Mots-clés:* Éducation. Classe sociale. Territoire. Classe moyenne. Enfants.

## Introducción

Esta investigación forma parte del trabajo del “Programa de Protagonismo Infantil” de la Universidad Diego Portales. Este Programa, conformado por un grupo de psicólogas y psicoanalistas con formación en disciplinas como Sociología y Educación, ha tratado de generar una agenda donde los niños son los sujetos principales de investigación. Suponerle protagonismo a los niños implica reconocerles estatus de agencia, es decir, cierta autonomía en su actuar que conlleva la reconfiguración del campo donde se desenvuelven (JAMES; JAMES, 2004). Asumimos que los niños pueden ser entendidos más allá desde una perspectiva de desarrollo psicológico o de evaluación educativa, siendo ambos abordajes más bien una respuesta de las perspectivas dominantes para comprender a la infancia (BURMAN, 1998; 2008). Entendemos la infancia como una construcción social históricamente situada que describe las posiciones de una sociedad respecto a los niños y niñas como grupo social. La niñez, por su parte, es la experiencia concreta que vive el sujeto niño o niña dentro de dicho ordenamiento (JAMES; JAMES; 2004; JAMES, 2008).

El interés de este trabajo en particular son las “competencias críticas” de un grupo de estudiantes chilenos del nivel socioeconómico bajo, niños llamados “vulnerables”. Escuchamos sus perspectivas respecto de la relación educación, aprendizaje y clase social. Este trabajo se enmarca en una “investigación – acción” que tiene como objetivo el empoderamiento de niños a través de la adquisición de herramientas críticas de carácter discursivo. La finalidad es que puedan entender sus procesos de aprendizaje, más allá de

sus desempeños individuales, como parte de un sistema educacional particular. Lo que publicamos ahora es la primera parte del trabajo, un acercamiento que llamamos “posicionamiento político” y tiene relación con la exploración de las capacidades de los niños de entender un entorno educacional altamente segmentado como el chileno, donde ellos representan, al menos para el mundo público, el grupo más desvalido.

Estos niños<sup>1</sup> son parte del particular sistema educativo chileno. Chile vive un estricto marco neoliberal en Educación. En 1980 el gobierno militar chileno introdujo la elección en la educación como parte de la reforma neoliberal. La piedra angular fue la implementación de un sistema de *vouchers*, que podía ser utilizado tanto en escuelas públicas como en las privadas. Actualmente, el 92% de los estudiantes chilenos utilizan *vouchers* (ELACQUA *et al.*, 2011). La experiencia chilena ha sido estudiada como un laboratorio natural de elección a escala nacional y los resultados obtenidos en estos más de 30 años no han sido alentadores. El sistema no ha mejorado el rendimiento de los estudiantes en las pruebas estandarizadas, tasas de repetición o años de escolaridad. El resultado más grave es la segregación, donde las escuelas chilenas finalmente se han dividido en escuelas para ricos, para clases medias y para pobres, las que tienen los peores resultados (HSEIH; URQUIOLA, 2002).

Tratamos de entender a estos sujetos que las cifras ponen en el lugar del fracaso, y las políticas públicas del lado de la criminalidad y la enfermedad, por ejemplo, a través del programa “Habilidades para la vida” que pretende entregarle a los niños vulnerables ciertas habilidades sociales a través de la detección y prevención de riesgo psicosocial, incluyendo alcohol, drogas y conductas violentas (ver GEORGE *et al.*, 2004); o bien, el “Decreto 170” (CHILE, 2009), que pretende entregar mayores fondos a escuelas a través del diagnóstico de los llamados “trastornos del aprendizaje”, para, a través de estrategias individuales, mejorar el desempeño escolar (PEÑA, 2013). En este panorama, los niños de clases más bajas no solo desaparecen bajo ciertas etiquetas, sino que se diseñan modelos de intervención bajo supuestos criminalizantes y patologizantes que el sistema propone e impone en entornos de democracias post autoritarias como la chilena, donde la participación ciudadana aún es vista con recelo y sospecha. Frente a esta realidad, nuestras preguntas de investigación se dirigen a las experiencias subjetivas de los niños como agentes críticos en el marco neoliberal. Para esto, buscamos la expresión de su propio posicionamiento, tratando de influir lo menos posible desde nuestro rol de investigadores adultos, mediante un juego inspirado en los juegos de identidades sociales de Bolstanski y Thévenot (1983).

## Marco teórico: algunos conceptos sobre la crítica como competencia

La educación chilena presenta altos índices de segregación. La mirada de la sociología crítica de Bourdieu es un marco referencial que ayuda a comprender un sistema educativo que reproduce con insistencia a las élites, pero también a los grupos

más pobres. Pero el modelo de Bourdieu y Passeron (1981), no obstante su alto poder explicativo en relación a la reproducción de la segregación, no explica cómo los actores se sitúan frente a un sistema estructuralmente injusto. ¿Es posible que los actores implicados puedan responder críticamente? Uno de los autores que ha trabajado la crítica como práctica ha sido Boltanski, quien a partir del trabajo de Bourdieu desarrolla un interesante itinerario conceptual y metodológico para entender la crítica como una competencia (ver BOURDIEU; PASSERON, 1981; BOURDIEU, 2002; BOURDIEU; BOLTANSKI, 2009). Estos conceptos se desarrollan a partir de la crítica que Boltanski realiza a Bourdieu. Bourdieu considera que los actores son engeguceados por las ilusiones, dando excesiva importancia a las “propiedades disposicionales de los actores, en detrimento, por un lado, de sus preferencias normativas y, por otro, de las propiedades en las que se encuentran sumidos...” (BOLTANSKI, 2012, p. 43). La crítica de los sujetos, desde esta perspectiva, suele ser subestimada o ignorada, dice el mismo autor. Una perspectiva que se centre en las capacidades críticas de las personas, que ponga a la crítica en lugar de “objeto” de estudio más que como método se hace necesario, por la posibilidad conceptual de entender el lugar de los sujetos subordinados como reproductores o agentes de cambio y el efecto que la investigación y la intervención educacional y social pueden tener.

El estudio de la crítica para Boltanski es el estudio de una forma de relación social, relaciones que pueden transformarse en objetos empíricos de estudio. La crítica a las teorías que él llama “de la dominación”, como es el caso de Bourdieu, es que enmascaran las relaciones entre las diferentes dimensiones de la vida social, mientras subrayan las maneras en que se forma un sistema que pretende una totalidad coherente (BOLTANSKI, 2010). Las especificidades, desde esta perspectiva, quedan de lado. Desde una perspectiva metodológica, Boltanski (2010) propone el paso del estudio de un objeto “construido” y “sintético” que serían las teorías de la dominación a un objeto “directo”: la práctica social en sí.

Ahora bien, desde esta perspectiva la crítica no es una competencia en el sentido de una pura capacidad cognitiva. La crítica constituye, según Boltanski (2012, p. 54),

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

Es por esto, entre otras razones, que la crítica se asocia con la emancipación, y en el contexto institucional en este caso escolar, es una competencia radicalmente necesaria para la supervivencia del sujeto.

Boltanski (2012) se pregunta por qué las personas no siempre critican el marco general del campo donde sus problemas se despliegan. La respuesta para el autor

es que no siempre hay grandes situaciones de insurrección, dado que la crítica se refiere a contextos locales, es situada. Habría una evaluación local de la posibilidad de cambiar las cosas, una posición que compara y evalúa la realidad local y casos cercanos, pero que carece de herramientas que le permitan totalizar esas experiencias y sacarlas del espacio de lo relativo. Otro punto relevante para el autor es la dificultad para llegar a acuerdo en una discusión que no se debe necesariamente a un conflicto subyacente o a una competencia de intereses, sino que puede deberse, más bien, a diferencias en la interpretación o las formas de uso. Este aspecto en Chile es muy relevante: 16 años de una violenta Dictadura militar donde se llevó a cabo la privatización y descentralización de la educación pública, seguida por 20 años de gobierno de los partidos de la Concertación por la Democracia, que “perfeccionaron” el sistema neoliberal, poniendo cierta atención esta vez en los sujetos segregados, incluyendo políticas de mejoramiento que siguieron la línea existente de subvención a la demanda, esta vez con *vouchers* aumentados para niños y jóvenes vulnerables (Ley SEP recién promulgada el 2002) y un *voucher* especial para estudiantes con las llamadas “necesidades educativas especiales” (“Decreto 170”, promulgado el 2010). No obstante, el año 2006 se iniciaron una serie de movimientos estudiantiles que criticaban el problema del transporte escolar. Ese movimiento, llamado de “los pingüinos” creció a tal punto que la Presidenta Bachelet generó una comisión de Educación que pretendió hacer cambios, que no fueron lo suficientemente profundos, por lo tanto el movimiento creció y se fortaleció para que el año 2011 se regenerara en un gran movimiento estudiantil que incluía estudiantes universitarios, movimiento que se ha mantenido hasta el día de hoy con 4 de sus principales líderes disputados de la república desde el 2014 (ver REYES; VALLEJO, 2013). Este movimiento, sin embargo, es llevado a cabo fundamentalmente por jóvenes con capitales culturales altos: estudiantes (hombres y mujeres) de las mejores universidades y de los colegios más selectivos (la selección escolar es permitida en Chile y es la base de las escuelas exitosas). Si bien muchos de ellos representan a las escuelas vulnerables, el silencio y el silenciamiento de los grupos más pobres es un problema urgente que se debe abordar.

Ahora bien, es necesario preguntarse qué posibilidades hay de que la crítica no solo exista si no que se vuelva transformativa. La propuesta de Bourdieu que Boltanski considera incompleta dice relación con que para el primer autor hay cierto “estructuralismo genético” (WACQUANT, 2013) donde los agentes despliegan esquemas de percepción, apreciación y acción que surgen de aspectos más bien estructurales del espacio social, como por ejemplo, la clase social. En otras palabras, los agentes pueden producir activamente realidades sociales pero lo hacen desde la base de la posición social que ocupan, que brindan facilitaciones, pero también limitaciones (WACQUANT, 2013).

Es por eso que el análisis de la crítica en sí, no debe ser un puro ejercicio de carácter cognitivo. La crítica es una práctica social, ya que se instala en un contexto y responde a eventos particulares; por lo tanto no son simples competencias “comunicacionales”, sino más bien competencias de reconocimiento y de repre-

sentación de los lugares que los sujetos ocupan en los órdenes imperantes, realidades que no son neutras ni tampoco relativizables. Hablamos de realidades con desequilibrios de poder, con abusos, con omisiones, con faltas éticas, etc. Es por eso que los investigadores en esta área deben trabajar desde la voluntad política del cambio, y no desde una supuesta asepsia científica. A continuación ahondaremos en los aspectos metodológicos que facilitaron la investigación.

## Marco metodológico

Este trabajo de investigación se enmarca dentro de las lógicas de la investigación-acción y tiene como objetivo general analizar lo que hemos llamado “productos de aprendizaje” de adolescentes hombres y mujeres de octavo año básico de una comuna vulnerable y otra rural, desde una perspectiva discursiva crítica. Por productos de aprendizaje entendemos cuadernos escolares, material de evaluación, guías de trabajo y material producido en las clases de educación artística; así como también productos que están por fuera de las exigencias curriculares como rayados, performances y material escrito o visual con formato digital, y otras expresiones que se den dentro del establecimiento educativo o en su radio cercano; que surjan de los estudiantes respecto a su quehacer como tales. Uno de los objetivos específicos es que los participantes reconozcan el lugar que tienen dentro del contexto social en que se encuentran, para lograr un posicionamiento contextual desde donde analizar los productos posteriormente. Esta es la primera parte de nuestro trabajo y es la que analizaremos en este artículo.

Estos niños viven en una de las comunas más pobres de Santiago, con un alto porcentaje de habitantes pertenecientes a los dos quintiles de más bajos ingresos, siendo esta escuela en particular una de las que atiende estudiantes casi exclusivamente del nivel socioeconómico E (según ADIMARK, 2014)<sup>2</sup>. Es un establecimiento municipal<sup>3</sup>, por ende gratuito.

Para ello, diseñamos un juego de identidades sociales basado en Boltanski y Thévenot (1983), que consta de 64 cartas o fichas personales de personajes ficticios, con datos trascendentales para entender su contexto socio - educativo. Estos datos son nombre (del que se podía suponer género), edad, comuna de domicilio, proveniencia del establecimiento educacional, ocupación del padre, ocupación de la madre, nivel de estudios de la madre, nivel de estudios del padre, y dos “distractores”: hobby o pasatiempo y comida favorita (Ver ejemplo en Tabla 1). Para diseñar estas cartas nos basamos en el modelo educacional chileno donde existen tres tipos de establecimientos, y según eso (establecimientos particulares, particulares subvencionados por el estado y municipales) fuimos dando las características a los personajes, que tenían entre 11 y 18 años, la mitad hombres y la otra mitad mujeres.

Se les pidió a los niños, en trabajo colectivo a través de grupos de 3 a 4 personas, que organizaran los juegos de 64 cartas en mazos según lo que a ellos les pareciera,

al principio sin ninguna ayuda de los monitores. Luego, si decidían organizar los grupos por variables concretas o sin relación directa con el contexto social, como edad o tipo de comida, se les pedía más directivamente que buscaran otra forma de organizar las cartas. Finalmente, los 5 grupos pudieron organizar sus juegos de cartas en 3 mazos distintos dando cuenta de las diferencias sociales. Para finalizar esta parte, se les pide que “bauticen” los mazos configurados según lo que ellos consideran las características principales.

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

Luego, a cada grupo se le mostraron una serie de imágenes con distintos personajes reconocibles de la vida nacional: la Presidente de la República, un ex presidente, senadores de la República, futbolistas, actores, personas con vestimenta tradicional *mapuche*, carabineros, ancianas caminando por la calle. Se les pidió a los niños que situaran estas imágenes en los mazos ya definidos por ellos. Finalmente, se les pide que hagan lo mismo con ellos y los investigadores. Se registraron sus discusiones con audio y video.

La metodología para analizar los resultados es el análisis crítico del discurso (ACD) dado que ofrece un campo epistemológico y metodológico que hace hincapié en el poder de los discursos verbales y no verbales en la reproducción y la posible transformación -bajo ciertas condiciones históricas- de las relaciones sociales desiguales. Desde este punto de vista, el discurso no es solo un vehículo para transportar las ideas, conceptos o significados puramente “individuales”, y no es la única cosa que hace que la comunicación entre los seres humanos sea posible, incluso cuando lo implica (IBÁÑEZ; ÍÑIGUEZ, 1997). El ACD se caracteriza, entre otras cosas, por permitir un análisis discursivo que puede incluir distintos niveles, lo que en nuestro caso es fundamental, ya que nos interesa detenernos tanto en el texto propiamente tal como en el proceso intertextual, también parte de lo discursivo, a través del cual los actores llevaron a cabo sus decisiones, especialmente en la parte de “la carta anónima” que va a demostrar otras

**Tabla 1**  
Ejemplo de “carta” o ficha personal.

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



condiciones discursivas más alejadas del texto puro y más cercanas al análisis conversacional (FAIRCLOUGH, 1989; 2010). El ACD, tal como menciona Fairclough (1989) es un análisis cruzado de conceptos teóricos que permiten comprender mejor cómo las prácticas discursivas son prácticas sociales que pueden reproducir o transformar el orden dominante, por lo tanto su objetivo no es la representatividad ni la generalización.

## Análisis y discusión de los resultados

A continuación, a través de la Tabla 2 vamos a dar cuenta de los principales resultados que el juego de identidades sociales da cuenta. Para el análisis nos concentraremos en dos aspectos que nos parecen fundamentales: los lugares y/o identidades de clase social y más específicamente, el lugar de la educación en la configuración de estos lugares.

### Pobreza, educación y territorio

¿Por qué la clase social es un concepto importante dentro de las lógicas de la crítica como ejercicio? Porque, tal como Bourdieu señala (en WACQUANT, 2013) clase es un concepto agonístico, relacional y no meramente individual ni estructural. Las clases existen gracias al reconocimiento y el *mis*-reconocimiento, se forman por las percepciones de sus agentes pero también por las prácticas de estos. Bourdieu (2013) considera que las clases son reconocidas por los agentes que producen clasificaciones y representaciones sobre la base de un conocimiento práctico de las distribuciones tales como se manifiestan en los estilos de vida. Si bien hay “especialistas de la representación” como dirían Pierre Bourdieu y Luc Boltanski (en WACQUANT, 2013) como los sociólogos, u otros científicos sociales, los agentes también producen la realidad social de maneras más espontáneas y cotidianas, no obstante, las competencias cognitivas que se usan para esto, están de alguna manera configuradas por las estructuras de clase a las que el agente pertenece. No obstante, es Boltanski, a través de su sociología de la crítica quien da cuenta de la variada capacidad de los actores de generar representaciones, que como veremos en este caso, tienen implicancias cognitivas al categorizar pero también deónticas al hacer juicios de valor y movilizar posiciones morales (BOLTANSKI, 2010). Ahora bien, en el caso de este trabajo en particular, nuestro interés es conocer los discursos sobre la diferencia de clase en un contexto segregado y no necesariamente las formas de vida de los sujetos miembros de esas clases. Esta es una de las diferencias más importantes entre Bourdieu y Boltanski: mientras Bourdieu desarrolla el concepto de *habitus* para entender las disposiciones de los miembros de una clase, Boltanski considera que los sujetos en una clase social muestran enorme variabilidad o espacios posicionales (ver BOLTANSKI, 1987).

En este caso, tenemos a los niños que reconocen y delimitan tres tipos tradicionales de clases sociales, relacionadas principalmente con nivel educacional, ocupación y comuna<sup>4</sup> donde se vive. Es posible interpretar que para estos analistas, hay una

**Tabla 2**  
Nombres de los “mazos” según niveles socioeconómicos y estrategias decisionales para organizar los mazos, en orden de importancia.

<b>Grupo</b>	<b>Nivel alto</b>	<b>Nivel medio</b>	<b>Nivel bajo</b>
<b>1</b>	<b>“Los cuicos”</b>	<b>“Los miti - miti”</b>	<b>“Los shiwá”</b>
Estrategia decisional para definir lugar del personaje incógnito	Nivel educacional de ambos padres, ocupación de la madre, la comuna de domicilio.		
Personajes de las imágenes	Presidenta Bachelet Sebastián Piñera (ex presidente) Alexis Sánchez (futbolista)		Mapuches.
Ubicación de los participantes		x	x
Ubicación de los investigadores		x	
<b>2</b>	<b>“Sueldo máximo”</b>	<b>“Sueldo mixto”</b>	<b>“Sueldo mínimo”</b>
Estrategia decisional para definir lugar del personaje incógnito	Nivel educacional madre y ocupación padre, comuna de domicilio.		
Personajes de las imágenes	Presidenta Bachelet Sebastián Piñera (ex presidente) Alexis Sánchez (futbolista)		Mapuches
Ubicación de los participantes			x
Ubicación de los investigadores		x	
<b>3</b>	<b>“Cuicos”</b>	<b>“Clase media”</b>	<b>“Pobres”</b>
Estrategia decisional para definir lugar del personaje incógnito	Comuna de domicilio y proveniencia del establecimiento educacional.		
Personajes de las imágenes	Presidenta Bachelet Esteban Paredes (futbolista)	Iván Zamorano (futbolista retirado)	Trabajadores Gasolinera.
Ubicación de los participantes			x
Ubicación de los investigadores		x	
<b>4</b>	<b>“Los bakanes”</b>	<b>“Los masomenenos”</b>	<b>“Los Shrek”</b>
Estrategia decisional para definir lugar del personaje incógnito	Ocupación del padre, ocupación de la madre.		
Personajes de las imágenes	Presidenta Bachelet. Senadores.	Carabineros.	Carabineros.
Ubicación de los participantes		x	
Ubicación de los investigadores		x	
<b>5</b>	<b>“Generación”</b>	<b>“Los bobos”</b>	<b>“Los pavos”</b>
Estrategia decisional para definir lugar del personaje incógnito	Nivel educacional de ambos padres y proveniencia del establecimiento educacional.		
Personajes de las imágenes	Presidenta Bachelet Arturo Vidal (Futbolista)	Arturo Vidal (Futbolista)	Carabineros. Arturo Vidal (Futbolista)
Ubicación de los participantes		x	
Ubicación de los investigadores		x	

relación entre el capital simbólico que se relaciona con ingreso económico, el ingreso económico propiamente tal y el territorio que se habita, variable más concreta pero fundamental en ciudades altamente segregadas para situar a la pobreza como un lugar (WACQUANT, 2007).

Algunos de los grupos, cuando nombran a las tres clases, hay un énfasis en que las clases “bajas” queden bautizadas con significantes que denoten aspectos cualitativamente más locales y menos generales, como son los “Shiwá”, los “Bobos” o los “Shrek”. “Shiwá” corresponde a una interjección del habla de los “flaites”, que corresponden a la forma en que se denomina a los jóvenes de clases bajas, con poca educación. Es interesante analizar que si bien algunos grupos de analistas confirman la construcción de grupos divididos como clases sociales en el sentido más tradicional (“Sueldo máximo” o “Cui-cos” –forma común y coloquial de llamar a las personas de clase alta en Chile, “Clase media” y “Pobres”); estos otros grupos usen conceptos muchos más locales, con el uso a la vez de significantes mucho más devaluados, como “los bobos” y “Shrek”. En el caso del nombre “Shrek”, lo eligen después de haber dado varios que no les convencían, hasta que alguien dijo “¡los Shrek, porque viven en el pantano!” como el ogro de la película norteamericana “Shrek”. Los “Bobos”, por su parte se contraponen a los “Generación”, el grupo de la clase alta que son llamados así porque representan, según nuestros jóvenes analistas a “las generaciones del futuro”, es decir, los que protagonicen el futuro y toman decisiones.

La relación entre clases sociales que hacen los niños no es simple. La pobreza no se asocia solamente a un bajo nivel educacional sino a la proveniencia del establecimiento a que los sujetos asisten, tornándose esta variable, fruto de una política pública y actualmente regulada por el mercado, como *la causa* de la pobreza y no el simple reflejo de esta. La educación todavía se asocia con el ascenso social en el sentido tradicional, cuando los niños utilizan como estrategia de organización de los grupos la ocupación del padre o la madre y su nivel educacional; pero además de esto aparece con fuerza en el proceso de organización, pero también en la discusión y en los resultados del juego, la comuna donde se habita así como el tipo de establecimiento. Si bien el diseño del juego parte separando tres grupos según establecimiento (de 64 cartas hay tres grupos de similar número de establecimientos municipales, subvencionados y privados), los niños usan el establecimiento como criterio de división de clase social (lo que se confirma cuando hay que situar a los personajes en alguno de los grupos).

Pero es la comuna una variable que aparece constantemente definiendo el lugar social del sujeto. El discurso de la educación como clave de la movilidad social aparece como devaluado frente a una realidad segregada donde hay escuelas para pobres y ricos, y estas escuelas se concentran en distintos territorios. Es así entonces que los territorios, nombrados como comuna, pasan a ser una variable que confirma la situación de pobreza. Tenemos que agregar a este análisis un elemento más. Durante la discusión los niños mencionaron repetidas veces la desventaja de vivir en la comuna en que vivían. Uno de ellos durante la discusión dijo con vehemencia: “¡En Las Condes (comuna de altos ingresos) no hay escuelas municipalizadas!”. La operación de los

niños da cuenta de los efectos de la segregación de la educación chilena: una educación pública de supuesta mala calidad para pobres, y una buena educación privada por la que se paga. Este discurso ha sido el motor del crecimiento de las escuelas particulares subvencionadas con copago, es decir, con un pago mensual de parte de los padres pero que reciben apoyo estatal. Sin embargo, los niños invierten este discurso de la movilidad social, ahora no es la escuela municipal mala que genera comunidades pobres, son los barrios pobres los que sustentan escuelas pobres y de mala calidad.

Como dice Janoschka (2002), la escuela privada, en términos geográfico – urbanísticos ocuparía el mismo lugar que el *mall* o los condominios privados, básicamente la privatización de una vida espacial que antes era del estado. En este mundo es que los niños viven y estudian, un mundo donde lo municipalizado es considerado un residuo de un sistema donde el capital privado se hace cargo de la educación. El mismo autor habla de la identificación de las clases bajas con los barrios pobres, siguiendo la perspectiva crítica de otros autores que reconocen en el neoliberalismo y la globalización la polarización de las clases sociales y las precarización de los sectores medios (por ejemplo HARVEY, 2001; SASSEN, 2001; CARVALHO, 2014).

Esta identificación de pobreza y barrio naturalizada en los países neoliberales y con alta segregación, se repite en los niños cuando identifican pobreza a barrio y a mala educación. La operación metonímica donde lo significativo pasa a tener otro significado, fusiona mala educación y pobreza, todo concentrado en un espacio particular, el barrio. En otras palabras, el fenómeno es que la escuela municipal se ha identificado con pobreza y territorio por un lado, y mala calidad por el otro, reconociendo el fenómeno de la segregación como reproductor de la pobreza. ¿Por qué los niños hacen esta operatoria? Salir del pantano es suficiente aliciente para querer ser parte de otro territorio. No obstante, una explicación que amerita mucho mayor análisis, es pensar que salir de un territorio se presenta como una solución más plausible a la mala educación que generar un cambio estructural en el sistema educativo. Una solución fundamentada en la creencia de que se vive en una sociedad de individuos más que de comunidad.

### **Clases medias, el significativo vacío**

Después de que los grupos de niños y niñas clasificaron las imágenes, les hicimos dos preguntas simples: “¿dónde nos instalan a nosotras las investigadoras?” y “¿dónde se ubicarían ustedes?”. El lugar de las investigadoras era en el grupo medio, mientras que ellos se ubicaron mayoritariamente también en el mismo grupo, pero con discusiones -a veces sin acuerdo- respecto de pertenecer al grupo asociado a la pobreza. Los grupos intermedios parecen ser los menos fáciles de identificar ya que cuando llega el proceso de decidir dónde va la imagen presentada, hay grupos que no asignan ninguna imagen a este grupo, (sin dejar de lado la dificultad para el equipo investigador de pensar “estereotipos” que se “ajusten” a

una imagen de clase media). La asignación a los grupos intermedios se dio en dos casos: con la imagen de los futbolistas exitosos y la del carabinero. En esta última hubo una discusión donde una de las niñas argumentó que estos son de clase media porque los carabineros, al depender del estado, “tienen salud gratis”. Por otro lado, en la discusión respecto de los futbolistas, se dio una operación distinta, que consideramos similar a la que ocurrió con la asignación de las investigadoras y ellos mismo a este grupo, una operación que llamaremos de “atenuación” de los extremos, para darles connotación positiva, o menos negativa. En este caso una atenuación discursiva que no puede describirse como la tradicional, llevada a cabo mediante palabras que en su significado minimicen las características del sujeto o la situación (las llamadas atenuación semántica o pragmática, ver MARCANO, 2007), sino más bien una operación de atenuación *de la diferencia* de la posición social, donde “clase media” se transforma en un condensador de esta diferencia, y que en realidad no significa nada en concreto. Desde esta perspectiva, podríamos pensar que “clase media” es lo que Ernesto Laclau llamó un “significante vacío”, en el contexto de sus estudios sobre hegemonía y populismo, fundamentalmente.

Los significantes vacíos son términos de carácter polisémico que pueden inscribirse en proyectos hegemónicos distintos y a veces en pugna. Los significantes vacíos tratan de manejar un conflicto, una contraposición. Laclau los define como elementos particulares (“palabras o imágenes”, “términos privilegiados”) que refieren a la cadena equivalencial como un todo (LACLAU, 2005, p. 125, en MONTERO, 2012), y que en palabras de Montero “dado que esa totalidad es inconmensurable con ellos, estos tienden a vaciarse de sus propios contenidos particulares (MONTERO, 2012, p. 5). “En tanto nombra una plenitud indiferenciada no constituye un término abstracto, sino, en el sentido más estricto, vacío” (LACLAU, 2005, p. 126 en MONTERO, 2012). El significante vacío permite la construcción de una identidad popular una vez que la presencia de una frontera estable se da por sentada.

Los niños hacen una operación más cercana a la de los discursos políticos que un análisis descriptivo de lo que la clase media sería. Si bien la clase media en Chile ha sido estudiada<sup>5</sup>, en este caso el uso del significante “clase media” no apela a las prácticas sociales sino al uso que le brinda por ejemplo, la presidente Bachelet cuando dijo en su discurso presidencial del 21 de mayo del 2014: “los que más tienen deben contribuir proporcionalmente más al bien común y a la movilidad social de aquellos sectores más vulnerables y de la clase media” (BACHELET, 2014, p. 7). Clase media, que aparece junto a “sectores vulnerables” 8 veces en el mencionado discurso, se usa como un significante vacío que permite generar identificación del oyente a un grupo que no es de extrema pobreza pero que necesita del estado. El salto de lo vulnerable a las clases media, no mencionando a las llamadas “clases bajas trabajadoras” evita la mención de términos que incomoden a la derecha más tradicional, transformando al significante “clases medias” desde la oficialidad, en un atenuante que puede decir todo (clase baja, clase media con-

sumidora, clase media educada, clase media emergente). En el caso de los niños el atenuante es hacia *nuestra* diferencia social expresada de formas sutiles y no sutiles. Pero esta operación se refiere fundamentalmente a su propia experiencia de la pobreza, que es connotada negativamente, tal como vimos a partir del territorio, pero acá la huida no es geográfica, sino más bien discursiva.

## Consideraciones finales

Tal como Boltanski (2010) lo menciona, la crítica es una práctica situada que no es derecho exclusivo de los expertos, sino que ocurre en un campo de acción cotidiano. El juego de identidades de alguna manera sitúa a los sujetos en un contexto y permitió que pudiéramos, en las siguientes sesiones de trabajo investigativo, seguir ahondando en la relación que estos sujetos tienen con el aprendizaje y la clases sociales. El desafío de este tipo de trabajos es ir más allá de la información y no quedar conformes con dar cuenta de que los sujetos se enfrentan a la ideología siendo conscientes de que ella existe, que somos explotados, que el sistema educativo es segregado e injusto y reproduce las diferencias sociales más que reflejar las “verdaderas” habilidades de los sujetos que se educan. Hoy día, como dice Beasley-Murray (2010), debemos ir más allá de los estudios sobre hegemonía tal como los conocemos. Los estudios discursivos que han surgido desde las teorías políticas post-racionalistas, no son esbozos puramente lingüísticos de un mundo que está allá afuera, sino que dan cuenta de prácticas sociales que pueden cambiarse. Pero no basta con poner a circular nuevos significantes, que rápido pueden ser co-optados por los discursos hegemónicos a través de los significantes flotantes o vacíos que describe Laclau y Mouffe (1987). Los estudios de la geografía crítica, por ejemplo, deben ser parte hoy de las reflexiones sobre escuela y resultados escolares, ya que en la ciudad segregada del neoliberalismo el lugar que se habita es una variable fundamental. La escuela no está aislada de su comunidad, está constituida por esta a pesar de la insistencia en la escuela “commodity” o tipo cadena que ha sido una de las consecuencias de la asociación de privados con el estado para la construcción de establecimientos educativos. Insistir en ello debería ser fundamental para entender los contextos de la escuela, que incluyen, sin lugar dudas, el territorio donde esta se ubica y se piensa.

El aislamiento geográfico contribuye al silenciamiento de los niños y jóvenes más pobres, su falta de visibilización, sea provocada o un efecto del neoliberalismo los aísla aún más de los procesos participativos de nuestras débiles democracias. Ejercicios de trabajo con las competencias críticas pueden ser una forma para nosotros como investigadores de comprender el potencial político de los jóvenes como analistas, pero es necesario también que la escuela instale e incentive dispositivos continuos de discusión y análisis. Que la escuela sea un espacio comunitario de integración social para los jóvenes es una lucha que no debe cesar.

## Notas

1. Cada vez que nos reframos a “niños” son niños y niñas. En este estudio en particular no hay análisis de género diferenciado.
2. Según Adimark (2014) el estrato E (extrema pobreza) se caracteriza por un ingreso familiar de entre USD 359-539, 7,7 años de escolaridad promedio. Un 34% de la población total pertenece a este estrato, según el Censo del año 2002.
3. “Municipalizado” quiere decir que la Municipalidad actúa como “sostenedor”, recibiendo fondos del estado.
4. La comuna, si bien es considerada una unidad territorial muy pequeña, se usa como unidad de análisis en estudios de pobreza y desigualdad (MAC-CLURE; BAROZET; MATURANA, 2014).
5. Los estudios sobre clase media en Chile se orientan no sólo a categorizar por nivel de consumo, sino también, por ejemplo, a sus aspectos históricos (CANDINA, 2009); sus consumos culturales (GAYO; TEITELBOIM; MENDEZ, 2013); su acción política (CASTILLO, 2014), y prácticas sociales (BAROZET, 2006).

## Referencias

- ADIMARK. Mapa socioeconómico de Chile. 2014. Disponible em: <[http://www.adimark.cl/medios/estudios/informe\\_mapa\\_socioeconomico\\_de\\_chile.pdf](http://www.adimark.cl/medios/estudios/informe_mapa_socioeconomico_de_chile.pdf)>. Acceso el: 21 ago. 2015.
- BACHELET, M. Mensaje presidencial. 21 mayo 2014. Disponible en: <<http://www.senado.cl/appsenado/index.php?mo=sesionessala&ac=getDocumento&reseid=50836&legiid=485>>. Acceso el: 3 mar. 2015.
- BAROZET, E. El valor histórico del pituto: clase media, integración y diferenciación social en Chile. *Revista de Sociología del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile*, Santiago, n. 20, p. 69-96, 2006.
- BEASLEY-MURRAY, J. *Poshegemonía: teoría política y América Latina*. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- BOLTANSKI, L. *On critique: a sociology of emancipation*. Cambridge: Polity, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Sociología y crítica social*. Ciclo de conferencias en la UDP. Santiago: Ediciones Diego Portales, 2012.
- \_\_\_\_\_. *The making of a class: cadres in French society*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- \_\_\_\_\_; THÉVENOT, L. Finding one's way in social space: a study based on games. *Social Science Information*, Chicago, v. 22, n. 4/5, p. 631-680, 1983.
- BOURDIEU, P. Capital simbólico y clases sociales. *Herramienta*, n. 52, 2013. Disponible en: <<http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-52/capital-simbolico-y-clases-sociales>>. Acceso el: 12 ene. 2015.

- \_\_\_\_\_. *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.
- \_\_\_\_\_; BOLTANSKI, L. *La producción de la ideología dominante*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009.
- \_\_\_\_\_; PASSERON, J-C. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia, 1981.
- BURMAN, E. *Developments: child, image, nation*. London: Brunner-Routledge, 2008.
- \_\_\_\_\_. *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Visor Aprendizaje, 1998.
- CANDINA, A. *Por una vida digna y decorosa: clase media y empleados públicos en el siglo XX chileno*. Santiago de Chile: Frasis, 2009.
- CARVALHO, M. Segregação residencial e discriminação na área metropolitana de Lisboa: o olhar das crianças. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 128, p. 741-760, 2014. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014128482>>. Acceso el: 3 mar. 2015.
- CASTILLO, M. Clases medias y trabajadores frente a la política: sobre el ascenso electoral de la derecha en Chile. *Universum*, Talca, v. 29, n. 2, p. 65-82, 2014. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762014000200006>>. Acceso el: 6 mar. 2015.
- CHILE. Decreto 170 de la Ley n. 20.201 del 14 de mayo del 2009, fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 2009. Disponible en: <<http://bcn.cl/1m0p9>>. Acceso el: 10 ene. 2013.
- \_\_\_\_\_. Ley n. 20.248 de Subvención escolar preferencial del 1 de febrero del 2008, dispone ayuda Estatal a la Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 2008. Disponible en: <<http://bcn.cl/1m1d6>>. Acceso el: 13 ene. 2013.
- ELACQUA, G.; CONTRERAS, D.; SALAZAR, E.; SANTOS, H. Private school chains in Chile do better schools scale up? *Journal of Policy Analysis*, London, n. 682, p. 1-28, 2011.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Language and power*. London: Longman, 1989.
- GAYO, M.; TEITELBOIM, B.; MENDEZ, M. Exclusividad y fragmentación: los perfiles culturales de la clase media en Chile. *Universum*, v. 28, n. 1, 2013. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762013000100006>>. Acceso el: 16 mar. 2015.
- GEORGE, M.; SQUICCIARINI, A.; ZAPATA, R.; GUZMÁN, M.; HARTLEY, M.; SILVA, M. Detección precoz de factores de riesgo de salud mental en escolares. *Revista de Psicología*, Santiago, v. 13, n. 2, p. 9-20, 2004.
- HARVEY, D. *Spaces of capital: towards a critical geography*. New York: Routledge, 2001.
- HSEIH, C.H.; URQUIOLA, M. *When school competes, how they compete? An assessment of Chile's nation wide school voucher program*. Washington: World Bank's Development Group, 2002.



IBÁÑEZ, T.; IÑIGUEZ, L. Aspectos metodológicos de la psicología social aplicada. In: ESTRAMIANA, J.A.; TORREGROSA, J.; GARRIDO, A. (Eds.). *Psicología social aplicada*. Madrid: McGraw-Hill, 1997, p. 57-82.

JAMES, A. *Key concepts in childhood studies*. London: Sage, 2008.

\_\_\_\_\_; JAMES, A. *Constructing childhood: theory, policy and social practice*. London: Palgrave Macmillan, 2004.

JANOSCHKA, M. El nuevo modelo de la ciudad latinoamericana: fragmentación y privatización. *EURE*, Santiago, v. 28, n. 85, p. 11-20, 2002. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612002008500002>>. Acceso el: 21 ene. 2015.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI, 1987.

MAC-CLURE, O.; BAROZET, E.; MATURANA, V. Desigualdad, clase media y territorios en Chile: ¿clase media global o múltiples mesocracias según territorios? *EURE*, Santiago, v. 40, n. 121, p. 163-183, 2014.

MARCANO, Z. “Y la niña fue un poquito tonta”: adquisición de algunas estrategias de atenuación en un corpus de habla caraqueño. *Núcleo*, Caracas, v. 19, n. 24, p. 97-112, 2007. Disponible en: <[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97842007000100004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842007000100004&lng=es&nrm=iso)>. Acceso el: 3 mar. 2015.

MONTERO, A. Significantes vacíos y disputas por el sentido en el discurso político: un enfoque argumentativo. *Identidades*, Comodoro Rivadavia, año 2, n. 3, p. 1-25, 2012.

PEÑA, M. Análisis crítico de discurso del “Decreto 170” de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: el diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, Valparaíso, v. 12, n. 2, p. 93-103, 2013.

REYES, C.; VALLEJO, J. *Los días que avanzaron años: el movimiento estudiantil 2011 desde la perspectiva de sus dirigentes*. Santiago de Chile: Ceibo Universidad de Chile, 2013.

SASSEN, S. *The global city: New York, London, Tokyo*. New Jersey: Princeton University Press, 2001.

WACQUANT, L. *Parias urbanos, marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial, 2007.

\_\_\_\_\_. Poder simbólico y fabricación de grupos: cómo reformula Bourdieu la cuestión de las clases. *Herramienta*, n. 52, 2013. Disponible en: <<http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-52/poder-simbolico-y-fabricacion-de-grupos-como-reformula-bourdieu-la-cuestion>>. Acceso el: 12 ene. 2015.

---

*Recebido em 26 de março de 2015.  
Aprovado em 20 de janeiro de 2017.*