



REVISIÓN TEÓRICA

Análisis de la Ley de Subvención Escolar Preferencial a escuelas vulnerables chilenas: una aproximación desde la teoría de la reproducción de Bourdieu



Marcela A. Amaya García

(c) Ciencias de la Educación, Mención Educación Intercultural, Magister en Lingüística, Mención Sociolingüística Hispánica por la Universidad de Santiago, Magister en Docencia Universidad por la Universidad de Sevilla, Académica Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile

Recibido el 17 de febrero de 2014; aceptado el 15 de diciembre de 2015
Disponible en Internet el 5 de febrero de 2016

PALABRAS CLAVE

Sistema educacional;
Violencia simbólica;
Ley de Subvención
Escolar Preferencial;
Escuelas prioritarias;
Estado

Resumen Como un aporte teórico-práctico se plantea este trabajo que analiza la Ley de Subvención Escolar Preferencial a Escuelas Prioritarias (Ley 20.248), que otorga subvención preferencial a las denominadas escuelas prioritarias chilenas y a las que asisten estudiantes en situación de vulnerabilidad social. Desde el punto de vista metodológico, se emplean como soporte analítico los conceptos centrales de la teoría de la reproducción de Bourdieu (1995) a fin de desvelar el sustrato de dicho cuerpo legal emanado desde el gobierno chileno. Desde luego, a través del desarrollo reflexivo se establece, entre otros, que el Estado por medio de la Ley 20.248 ejerce violencia simbólica para reforzar la representación legítima del mundo social, pues esta actúa como una política pública compensatoria, que perpetúa la escuela como un getho, en la que la estructura social se mantiene, y como un mecanismo censorador de las diversidades lingüísticas al imponer como un arbitrio cultural la lengua oficial valorada por el grupo dominante, en este caso el español, dada la necesidad de mejorar los puntajes en las pruebas estandarizadas de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

© 2015 Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

KEYWORDS

Educational system;
Symbolic violence;
Law of School
Preferential Subsidy;
Priority schools;
State

Analysis of the Law of School Preferential Subsidy to vulnerable Chilean schools: an approximation from the theory of Bourdieu's reproduction

Abstract Intended as a theoretical and practical contribution this work arises, reviewing the Preferential School Subsidy for Priority Schools Law (Law 20.248 or "SEP" Law), which grants preferential subsidy to the so-called Chilean priority schools and with attending students in a situation of social vulnerability. From the methodological point of view, the core concepts from Bourdieu's reproduction theory (1995) are being used as an analytical support in order

Correos electrónicos: mamayagarcia@gmail.com, mamaya@ucsh.cl

<http://dx.doi.org/10.1016/j.magis.2015.12.005>

0212-6796/© 2015 Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

to reveal the substrate of said legal text emanated from the Chilean Government. Certainly, through thoughtful development it is established, among other facts, that exercised by the State through Law 20.248 there is symbolic violence in order to strengthen the legitimate social world representation, as it acts as a compensatory public policy, which perpetuates school as a ghetto where social structure is maintained and as a censorious mechanism for language diversities by imposing official language valued by the dominant group as a cultural judgement, in this case, Spanish language given the need to improve scores on standardized tests of the subject of Language and Communication.

© 2015 Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Introducción

Los postulados de Pierre Bourdieu acerca de la teoría de la reproducción, sin duda, representan un valioso aporte para analizar y reflexionar sobre el sistema educativo y el tipo de educación chilena actual, el cual se adscribe innegablemente al modelo económico neoliberal (Amaya, 2013).

En este contexto, si bien autores como García Canclini (2006), Vizcarra (2002), Fernández (2005), Follari (2002), Ávila (2005) y Calderone (2004), entre otros, revisan la investigación empírica y sociológica de Bourdieu, dando cuenta de los alcances de su aproximación analítica, lo hacen desde una mirada más bien teórica. Por ello, como una aportación teórica-práctica, se plantea este trabajo que analiza, considerando los conceptos centrales de este autor en cuanto a la reproducción, la Ley 20.248 sobre Subvención Escolar Preferencial (Ministerio de Educación, 2008d), que otorga subvención preferencial a las denominadas escuelas vulnerables o prioritarias a las que asisten estudiantes de escasos recursos.

En la primera parte de este ensayo se describen los principales elementos de la Ley 20.248 sobre Subvención Escolar Preferencial; más adelante, en el marco conceptual, se abordan los conceptos principales de la teoría de Bourdieu; posteriormente, se realizan algunas reflexiones que vinculan la política pública sometida a análisis con los planteamientos teóricos antes mencionados. Por último, en las conclusiones se presenta una síntesis de las reflexiones efectuadas, así como las futuras proyecciones de la temática.

Caracterización de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley 20.248)

A partir del 1 de febrero de 2008 entró en vigencia en Chile, tras 3 años de tramitación en el Congreso, la Ley 20.248 sobre Subvención Escolar Preferencial, siendo su objetivo –según información disponible en el sitio del Ministerio de Educación (www.mineduc.cl) «contribuir a la igualdad de oportunidades y mejorar la equidad y calidad de la educación mediante la entrega de recursos adicionales por cada alumno(a) prioritario(a) a los sostenedores de establecimientos educacionales subvencionados».

Cabe señalar que este cuerpo legal nace como una iniciativa del gobierno chileno que responde a la emergencia de una problemática arrastrada desde antes de la Reforma Educacional de 1996, esto es, los bajos puntajes obtenidos a nivel nacional en la Prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2008). Desde luego, datos obtenidos en www.simce.cl indican que en el período comprendido entre 2000-2004 en las áreas de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática y Estudio y Comprensión de la Sociedad las variaciones en los puntajes fueron poco significativas: Lenguaje y Comunicación (+1); Educación Matemática (+3) y Estudio y Comprensión de la Sociedad (+1). Es decir, en un lapso de 4 años los resultados en esta prueba estandarizada destinada a medir la calidad de los aprendizajes se mantuvieron a pesar de los esfuerzos gubernamentales para mejorar en esta materia.

Así, lo planteado en la Cuenta Pública del 21 de mayo de 2005 por el entonces Presidente de la República, Ricardo Lagos, en cuanto a «[...] poner más energías y recursos para elevar la calidad de lo que ocurre al interior de cada “sala de clases” para que todas las niñas y niños, particularmente para que los más vulnerables aprendan más y mejor» (Lagos, 2005, s/p), se materializó como una Política Pública, cuyos antecedentes próximos se encuentran en otras iniciativas de similares características, tales como Programa P900, Escuelas Críticas, Programa MECE, Liceo para Todos, Programa MECE Rural (Muñoz et al., 2010).

En cuanto al marco institucional en que opera la Ley 20.248, se debe comentar que se articula en conjunto con la Ley N.º 20.452, establece normas de excepción en materia de subvenciones a establecimientos educacionales (Ministerio de Educación, 2010); el Decreto 235, aprueba reglamento de la Ley N.º 20.248, que establece una subvención escolar preferencial para niños y niñas prioritarios (Ministerio de Educación, 2008b); el Decreto N.º 394, modifica reglamento N.º 235, de 2008, que reglamenta la Ley N.º 20.248, de Subvención Escolar Preferencial (Ministerio de Educación, 2008c) y el Decreto N.º 293, establece los estándares nacionales y criterios específicos para la calificación de los resultados educativos a que refieren los artículos 9.º y 10.º de la Ley N.º 20.248 (Ministerio de Educación, 2009a).

Por otra parte, los beneficiarios de la Ley 20.248 corresponden a estudiantes, cuya situación socioeconómica

dificulta sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo, utilizándose por parte del Ministerio de Educación y la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas para su caracterización como tal los siguientes criterios: pertenecer al Programa Chile Solidario; ser del tercil más vulnerable según la Ficha de Protección Social; pertenecer al tramo A del Fondo Nacional de Salud; ser miembro de una familia con ingresos económicos bajos, que la madre posea escasa escolaridad y vivir en una zona rural o en un sector de pobreza dentro de la comuna (Ministerio de Educación, 2008a; Ministerio de Educación, 2009b).

Ahora bien, los establecimientos que atienden a los estudiantes prioritarios, también, han sido clasificados por las autoridades educacionales chilenas, en este caso, atendiendo el Índice de Calidad Educacional para la Clasificación de las Escuelas, que se construye en función de los resultados obtenidos en la Prueba SIMCE (70%) e indicadores complementarios (30%), tales como la tasa de aprobación escolar, la tasa de retención en el sistema escolar y la evaluación docente (este sistema fue creado en el año 2003 y busca medir las competencias docentes contenidas en el Marco de la Buena Enseñanza por medio de un proceso compuesto por 4 etapas: elaboración de portafolio, pauta de autoevaluación, entrevista por par evaluador e informes de referencias de terceros. Los resultados sitúan a los profesores en 4 categorías de desempeño: destacado, competente, básico e insatisfactorio). Es decir, la clasificación de los establecimientos se basa, prácticamente, en los resultados que obtienen, por una parte, los estudiantes en la Prueba SIMCE, y por otra, sus profesores en el proceso de evaluación de su trabajo como profesores.

A partir de los datos antes señalados, el Estado clasifica las escuelas prioritarias en (Ministerio de Educación, 2008d):

- a. Autónomas: son aquellas instituciones que muestran sostenidamente buenos resultados y condiciones de aprendizaje para sus alumnos. Los estudiantes presentan menores necesidades educativas y mejores índices de calidad.
- b. Emergentes: son establecimientos educacionales que muestran potencial para lograr mejores niveles y condiciones de aprendizaje. Entre los estudiantes se observan necesidades educativas intermedias.
- c. En recuperación: son aquellos establecimientos educativos que presentan un historial de resultados de aprendizaje y condiciones institucionales desfavorables en términos de los índices de calidad, que hacen necesario realizar intervenciones directas por parte del Ministerio de Educación. Se considera que los estudiantes presentan mayores necesidades educativas dadas las carencias económicas de sus núcleos familiares.

Lo antes expuesto resulta de vital importancia para comprender el funcionamiento práctico de la Ley 20.248, pues si bien la clasificación no afecta al monto de los aportes estatales, sí lo hace con la autonomía de uso de estos, los compromisos asumidos, el nivel de apoyo y el nivel de supervisión que mantendrá el Ministerio de Educación, en particular, sobre las escuelas prioritarias en recuperación. Por cierto, la postulación al sistema es voluntaria y puede ser realizada por los directores y sostenedores de los colegios (en Chile el sistema educacional básico presenta

3 tipos de administraciones: a) escuelas municipalizadas, que son administradas por los municipios y reciben recursos directos del Estado; b) escuelas subvencionadas, que son administradas por sostenedores, siendo los recursos estatales administrados por estos, y c) escuelas privadas, que son administradas por particulares y no reciben recursos del Estado) en el mes de agosto de cada año para incorporarse a partir del año escolar siguiente, proceso tras el cual las autoridades educacionales proceden a clasificar a las escuelas en las 3 categorías antes señaladas.

En relación con los aportes estatales, se debe señalar que la Ley 20.248 establece una subvención preferencial escolar de 21.262 \$ por cada estudiante prioritario (40 U\$ por estudiante), lo que implica un 50% de incremento respecto de la subvención regular. Asimismo, el cuerpo legal plantea una subvención por concentración, es decir, la entrega de recursos adicionales a aquellas escuelas en que se concentre una mayor cantidad de estudiantes prioritarios o vulnerables. Esta última subvención se entrega íntegramente a los 3 tipos de escuelas prioritarias.

Siguiendo en esta línea argumentativa, la Ley 20.248 contempla para la entrega de los recursos la firma del Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa de los sostenedores de las escuelas prioritarias y el Ministerio de Educación, donde el establecimiento educativo desde el punto de vista pedagógico se compromete a elaborar un Plan de Mejoramiento con metas de aprendizaje; destinar los recursos de la subvención escolar preferencial para el diseño de dicho Plan y acreditar planificación curricular, horas docentes para función técnico-pedagógica y actividades artísticas y/o culturales (durante los años 2012 y 2013 en distintos medios de comunicación se han realizado una serie de denuncias respecto del mal uso de los recursos otorgados a los establecimientos educacionales. Desde luego, durante la administración del Presidente Sebastián Piñera se crearon la Superintendencia y la Agencia de Calidad de Educación).

De este modo, al incorporarse a la Ley de Subvención Escolar Preferencial, los establecimientos educacionales están obligados a presentar un Plan de Mejoramiento Educativo que fije y comprometa metas de efectividad en relación con el rendimiento académico de los estudiantes en función del puntaje del SIMCE, y que contemple acciones desde el nivel preescolar en las áreas de gestión curricular, liderazgo, convivencia y gestión de recursos.

Para la elaboración de los Planes de Mejoramiento, las escuelas prioritarias deben efectuar un diagnóstico obligatorio de la velocidad lectora de los estudiantes de Primero a Cuarto Básico y de comprensión lectora desde prekínder a Cuarto Básico. La evaluación de los demás subsectores es optativa, pues los esfuerzos del MINEDUC se han focalizado en el área de Lenguaje. Posteriormente, en la etapa de elaboración del Plan se establecen metas de efectividad a lograr dentro del período de vigencia del Convenio, se registran las metas anuales de aprendizaje, se definen las acciones concretas de mejoramiento de los aprendizajes en las áreas de la gestión institucional y los objetivos esperados a monitorizar. Desde luego, es importante precisar que si los establecimientos educacionales así lo deciden pueden contratar, con los fondos de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, asesorías técnicas externas (Muñoz, 2009).

En tanto, el artículo 39 de la Ley 20.248 señala que los gastos producto de esta se financiarán con cargo a los

recursos que contemple la Ley de Presupuestos del Sector Público y con reasignaciones del presupuesto del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2008d).

Por último, desde 2008 están incorporados al beneficio de la Ley 20.248 los alumnos y alumnas desde Primer Nivel de Transición hasta Octavo Básico. Debido a una reforma de la legislación promovida por el gobierno de Sebastián Piñera se amplió la cobertura para la Enseñanza Media, partiendo progresivamente con Primero Medio en el año 2014 para concluir con Cuarto Medio en 2017 (Colegio de Profesores de Chile A. G., 2011). En 2013 el ejecutivo propuso el adelantamiento de los recursos para Tercero y Cuarto Medio, incorporando la medida en el presupuesto 2014, lo cual, finalmente, fue rechazado por el Senado.

Al mismo tiempo, según información proporcionada por el Equipo de Operaciones de Subvención Escolar Preferencial del Ministerio de Educación, en 2011 estaban operando bajo la Ley de Subvención Escolar Preferencial un total de 7.422 establecimientos educacionales, atendiendo a 788.950 alumnos prioritarios (beneficiarios directos) y a 1.168.009 alumnos no prioritarios en escuelas de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (beneficiarios indirectos).

Marco conceptual

Para comenzar se debe señalar que la teoría de Bourdieu se enmarca dentro de las teorías del conflicto o la reproducción, por lo tanto, como parte de estas «[...] supone la ruptura con el funcionalismo y con las Teorías del Capital Humano al introducir el desorden en el análisis del sistema educativo, superando la doxa de la neutralidad, objetividad e igualdad de las llamadas sociedades meritocráticas» (García Marín, 2006, pp. 71-72).

Dicho esto, entonces, se tiene que para Bourdieu, partiendo de los postulados de Marx, por una parte, la realidad social «es un conjunto de relaciones de fuerza entre clases históricamente en luchas unas con otras [...]» y según Weber, por otra, esta «es también un conjunto de relaciones de sentido» (Gutiérrez, 2004, p. 292), donde la dominación social debe ser reconocida, aceptada como legítima para que los dominados establezcan lazos de solidaridad con sus dominadores, permitiendo el mantenimiento del orden por medio del consenso.

De esta forma, para Bourdieu las clases sociales se diferencian «por su relación con la producción, por la propiedad de ciertos bienes, pero también por el aspecto simbólico del consumo, o sea por la manera de usar los bienes transmutándolos en signos» (García Canclini, 2006, s/p).

Esto cobra relevancia, pues en la teoría de Bourdieu «el poder es constitutivo de la sociedad y, como tal ontológicamente existe en las cosas y en los cuerpos, en los campos, en los *habitus*, en las instituciones [...]» (Gutiérrez, 2004, p. 292). Por cierto, este poder se ejerce por medio de la violencia simbólica, que implica «la imposición de sistemas de simbolismos y de significados sobre grupos o clases de modo que tal imposición se concibe como legítima» (García Marín, 2006, p. 72). Es decir, como dice Acosta (s/f, s/p):

Su realización tiene lugar sobre los agentes con el consentimiento de éstos, un consentimiento inconsciente, ya que obra sobre ellos con su propio beneplácito. Es así

como los actores sociales pasan a ser cómplices de la situación de subordinación en la que se encuentran.

En el fondo, se puede decir que la violencia simbólica se caracteriza por su invisibilidad; por lo tanto, al no ser percibida no se considera como una agresión y se legitima. Acosta (s/f, s/p) va más allá, señalando que se trata de «un proceso costoso que exige mucho tiempo, trabajo y esfuerzo, pero que finalmente da sus frutos manteniendo a los dominados o clases sociales desventajadas en esa posición inferior como por arte de magia». Desde luego, según García Marín (2006, p. 73), «la legitimidad oscurece las relaciones de poder, lo que permite que la imposición tenga éxito».

De lo expuesto anteriormente se desprende el primer concepto parte de la teoría de la práctica de Bourdieu, esto es, el *habitus*, entendido como «un “estado del cuerpo”, es un estado especial que adoptan las condiciones objetivas incorporadas y convertidas así en disposiciones duraderas de moverse, de hablar, de caminar, de pensar y de sentir que se presentan con todas las apariencias de la naturaleza» (Gutiérrez, 2004, p. 293). Vale decir, por una parte, que se trata de un esquema de pensamiento que estructura las acciones, las percepciones y las apreciaciones de los sujetos, y por otra, «es un principio a partir del cual el agente [social] define su acción en las nuevas situaciones que se le presentan» (Gutiérrez, 2004, p. 293). En cualquier caso, una aproximación quizás más aclaradora del concepto la ofrece Ávila (2005, p. 160):

[El *habitus*] se adquiere como resultado de la ocupación estable y duradera de una posición cualquiera dentro del mundo social, y no es más que una estructura social internalizada y encarnada, que refleja las divisiones objetivas en la estructura de clases, como los grupos de edad, los géneros y las clases sociales.

Ahora bien, se entiende que nacer en un determinado mundo social implica la aceptación inconsciente de ciertos postulados que son incorporados como *habitus*. De esta forma, se entiende que el *habitus* se adquiere fundamentalmente en la socialización primaria, por lo tanto, ahí se adquirirán una serie de patrones que darán vida al *habitus de clase*, o sea, el *habitus* se convierte así en una dimensión fundamental de la «clase social» de los sujetos: es la «clase incorporada», pues a cada posición social distinta le corresponden distintos universos de experiencias, ámbitos de prácticas, categorías de percepción y apreciación. Por ejemplo, un *habitus* de las clases acomodadas en Chile es que los niños asistan a talleres artísticos desde pequeños.

Sin duda, la importancia del *habitus* radica en que «como interiorización de las relaciones de poder, las representaciones que éste engendra, constituyen el medio que hace posible el proceso por el cual se impone la violencia simbólica a los agentes sociales» (Gutiérrez, 2004, p. 295), pues este indica lo que se debe pensar, decir y hacer. Así, el concepto de *habitus* permite explicar por qué las personas se comportan de forma parecida cuando comparten una cierta posición social, pero no permite explicar por qué se comportan de forma distinta, es decir, cada persona contaría con un futuro objetivo dado por su *habitus de clase*.

Por otra parte, un segundo concepto clave en la teoría de Bourdieu es el de campo, definido como «un espacio social estructurado y estructurante compuesto por instituciones,

agentes y prácticas», donde «se administran y orientan la energía social y son capaces de construir aspiraciones e imaginarios colectivos» (Vizcarra, 2002, pp. 57-58). De hecho, al ser los campos los territorios sociales y simbólicos del consumo, de las conversaciones y los enfrentamientos presentan como fortaleza «la capacidad de producción, difusión y preservación de determinados capitales que sólo tendrán valor dentro de los límites de este espacio» (Vizcarra, 2002, p. 61).

En este sentido, García Marín (2006), de forma más gráfica, explica que el campo en la teoría de Bourdieu se puede homologar a un juego cuyas reglas no están explícitas y donde se ponen de manifiesto relaciones de poder desiguales entre los jugadores a raíz de la distribución no homogénea del llamado «capital». Para profundizar en este punto, siguiendo a Vizcarra (2002, p. 62) se puede decir que «el capital es la riqueza del campo y su apropiación y control el objeto de la lucha».

De este modo, en Bourdieu se distinguen 3 tipos de capitales: capital económico (dinero, bienes, propiedades, inversiones, etc.), capital social (relaciones, contactos, membresías, parentescos, etc.) y capital cultural (información, saberes, conocimientos socialmente validados, escolaridad, etc.). ¿Cuál es la importancia de estos capitales? Según Vizcarra (2002, p. 62), refiriéndose a lo dicho por Bourdieu, explica que «el rendimiento de los capitales supone estrategias de inversión de energía social destinada a la reproducción de las relaciones dominantes», ya que «ningún capital se construye de manera independiente, por el contrario, cada uno puede producir un efecto multiplicador sobre los otros». Entonces, por ejemplo, el capital cultural en particular se comienza a adquirir en el hogar y entregará sus frutos en la escuela, la universidad, el trabajo, entre otros. Por lo tanto, resulta ser un elemento clave para el éxito en dichas instituciones.

Por cierto, Ávila (2005, p. 161, citando a Bourdieu, 2002a) señala que «el capital cultural y social que un alumno recibe de su familia implica la inculcación de un *habitus* originario que actúa de mecanismo regulador de las prácticas y sobre el que la escuela actúa selectivamente», modificándolo.

Sobre este último aspecto, conviene recordar que para Bourdieu la escuela, la autoridad pedagógica (profesor), el trabajo pedagógico y la relación pedagógica (profesor-alumno) «ejercen una violencia simbólica al imponer a los hijos de las clases dominadas ese arbitrario cultural (el currículum escolar como cultura universal y necesaria) como si fuese “la cultura”» (García Marín, 2006, p. 73). En términos prácticos, la reproducción opera por cuanto ese arbitrio cultural concuerda con el capital cultural de la mayoría de los niños de clases medias y altas, favoreciendo sus aprendizajes; por el contrario, los niños de las clases medias para lograr éxito en el colegio necesitan cambiar su capital cultural familiar por el de la escuela, despojándose de su identidad.

De este modo, en la teoría de la reproducción de Bourdieu se constata que la acción de la escuela no es neutral, puesto que enmascara relaciones de dominación que fomentan las desigualdades de clase. «La escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de otros grupos sociales» (Bourdieu y Passeron, 1995,

p. 18). En efecto, Follari (2002, p. 120) comenta que Bourdieu, mediante un acopio empírico, determina que «en tanto la escuela reproduce el sentido común de los sectores sociales medios, enseña y califica a los alumnos de acuerdo a ese rasero, que opera como un llamado “a priori” de la instrucción de la evaluación». A su vez, el autor antes citado sostiene que para Bourdieu el *habitus* resulta clave en la interiorización de los principios de arbitrariedad cultural por cuanto mediante el trabajo pedagógico se inculca la cultura dominante, produciendo en los estudiantes hábitos intelectuales, valóricos, entre otros.

La autoridad pedagógica implica el trabajo pedagógico como trabajo de inculcar que tiene que durar mucho para producir una formación durable, es decir, un *habitus* producido por la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después de que haya cesado la autoridad pedagógica y perpetuar, por lo tanto, en la práctica los principios de la arbitrariedad interiorizados (Bourdieu y Passeron, 1995, p. 25).

En esta misma línea de razonamiento, Bourdieu y Passeron (1995) sostienen que dicha acción pedagógica requiere como condición la autoridad pedagógica, es decir, un profesor portador de un derecho legitimado de imposición que les dice a los estudiantes qué estudiar y cómo hacerlo. Entonces, aquí, en el contexto de aula, operaría, también, otro mecanismo de violencia simbólica, esto es, el lenguaje. Así, el profesor, al detentar el lenguaje nombrará la realidad, la clasificará, la expresará e instalará discursos de homogenización tendientes al mantenimiento del orden social.

Finalmente, se debe señalar que el Estado, por medio de la escuela, «contribuye a la construcción de visiones y divisiones [sociales]» (Calderone, 2004, p. 7).

Algunas reflexiones

En primer lugar, se debe señalar que la Ley 20.248 desde su origen corresponde a un cuerpo legal creado por el ejecutivo para dar solución a un problema considerado por el aparato estatal como urgente, esto es, elevar los puntajes del SIMCE a nivel nacional (Observatorio Chileno de Políticas Educativas, 2006). Esto implicó el ingreso al Parlamento de la Ley de Subvención Escolar Preferencial a tramitación con urgencia simple; por lo tanto, desde este punto de vista el Estado, efectivamente, como dice Bourdieu, monopoliza la violencia simbólica sobre el territorio nacional y sobre la población al regular legislativamente sus intereses. ¿Por qué? La respuesta radica en que el Estado ejerce violencia simbólica, por una parte, mediante formas de estructuras y mecanismos específicos, en este caso, las facultades que le otorgan la Constitución Política y el Parlamento como institución jurídicamente establecida; y por otra, afecta a las estructuras de percepción y pensamiento de los chilenos al naturalizar cosmovisiones de los grupos de poder. Más aún, se podría decir que el Estado, a través de los sistemas jurídicos de clasificación y de los procedimientos burocráticos, logra moldear las estructuras mentales, imponiendo su mirada de mundo, es decir, un arbitrio cultural determinado.

El Estado emplea la violencia simbólica para reforzar la representación legítima del mundo social. Esto puede apreciarse de modo especial en la esfera del derecho, la forma por excelencia de la violencia simbólica que se ejerce en las formas, poniendo formas (Fernández, 2005, p. 26).

En este mismo sentido, se debe agregar que la violencia simbólica se presenta, además, al promulgar una ley específica para un grupo de personas que desde el Estado se denominan «alumnos prioritarios», enfatizando con ello la segregación social de este tipo de estudiantes, quienes para formar parte del sistema, por cierto, son sometidos a la clasificación de acuerdo con su situación socioeconómica. En este sentido, el Colegio de Profesores de Chile, en un documento especial sobre la materia, sostiene:

[La Ley 20.248] aumenta la segmentación educativa. Al ser voluntaria, algunos establecimientos rechazan a los estudiantes vulnerables y no se acogen a la Ley SEP, pues les resulta más prestigioso y rentable la selección de estudiantes y el financiamiento compartido (Colegio de Profesores de Chile A. G., 2011, s/p).

Es decir, como dice Bourdieu, se trata de una violencia eufemística que, en este caso, encubre la discriminación negativa hacia los niños y niñas de bajos recursos de nuestro país que deben llevar la etiqueta de alumnos de escuelas prioritarias. Esta idea la refuerza el Informe Final preparado para la División de Educación General, Ministerio de Educación, que sostiene:

Esta ley presenta varias novedades e introduce cambios sustantivos en la lógica de funcionamiento del sistema educativo chileno. Entre los cambios más relevantes, reconoce el hecho de que educar a niñas y niños en contextos de alta vulnerabilidad social y económica es más costoso, establece por primera vez una figura de rendición de cuentas financiera y de resultados de aprendizaje, asocia la entrega de estos recursos adicionales a la elaboración y ejecución de un plan de mejoramiento educativo, y clasifica a las escuelas en 3 categorías, lo que orienta el apoyo y la supervisión que se realiza a las escuelas (Muñoz et al., 2010, p. 7).

Por otra parte, este cuerpo legal actúa como una política pública compensatoria (Observatorio Chileno de Políticas Educativas, 2006), pues pone énfasis en la entrega de recursos en relación, por ejemplo, con la concentración de estudiantes prioritarios. En otras palabras, la lógica interna de la Ley de Subvención Escolar Preferencial es que cuantos más estudiantes prioritarios tenga un establecimiento, mayor cantidad de recursos entrega el Estado. De esta forma, se perpetúa la escuela como un getho, en la que la estructura social se mantiene, ya que cumple su función como reproductora de lo socioeconómico, de la composición de las clases sociales. A este respecto, información publicada en 2011 en universitarios.cl sobre el último estudio de UNICEF relativo a la Prueba PISA indica que Chile es el tercer país con educación más segregada, pues al final del proceso de escolarización el 30% de los estudiantes de clase alta habrán tenido compañeros de su mismo nivel social (este tema ha sido abordado en profundidad por la autora en Amaya, 2013).

Respecto al contenido pedagógico de la Ley 20.248, se debe comentar que esta pone énfasis en el contenido curricular del área de Lenguaje, específicamente se centra en la comprensión lectora del español. Aquí, entonces, operan los mecanismos de censura propios de la violencia simbólica, ya que se legitima «una lengua oficial autorizada por algún grupo» (Fernández, 2005, p. 19), coartando otras, tales como el mapudungun y el aimara. Esta violencia simbólica, desde el punto de vista lingüístico, provoca lo que se denomina actitudes lingüísticas, que implica que la población tenga mejor percepción de unas lenguas, como el inglés, y quiera aprenderlo (Olate y Henríquez, 2010).

Por otro lado, esto se traduce en la censura en el interior de los grupos y en la constante corrección del vocabulario de los niños, en este caso, de las escuelas prioritarias, cuyo capital cultural es bajo.

Para comprender lo que puede y no puede decirse en un grupo, no sólo hay que tener en cuenta las relaciones de fuerzas simbólicas que se establecen en ese grupo y que impiden a ciertos individuos hablar o les obligan a conquistar por la fuerza su derecho a la palabra (Fernández, 2005, p. 18, citando a Bourdieu, 2001).

De esta forma, a partir de lo expuesto se constata la política fragmentaria que el Estado posee en relación con las lenguas, pues mientras en las escuelas prioritarias la Ley de Subvención Escolar Preferencial enfatiza el manejo y la comprensión del español como violencia simbólica en el campo del lenguaje, desde el año 2010 se encuentra en desarrollo un programa de educación intercultural bilingüe, propuesta educativa en construcción que busca contribuir a una mayor pertinencia cultural de los estudiantes indígenas en el sistema educativo chileno, a partir de la revitalización de su conocimientos y saberes, y fortalecer la interculturalidad en contextos de diversidad cultural y lingüística con el objeto de construir establecimientos educativos culturalmente responsables.

Asimismo, se debe tener en consideración que la Ley 20.248 está enfocada a un grupo educativo de estratos sociales y culturales bajos; por lo tanto, serán estas herencias los cimientos de la reproducción social de la cultura dominante, pues en las escuelas prioritarias, al igual que en las del resto del país, se selecciona un sistema de prácticas sociales propias de una clase social específica y que son presentadas como los valores universales. Así, los niños de escuelas prioritarias, especialmente las llamadas en recuperación, al estar bajo la supervisión y, por qué no decirlo, el control estatal internalizarán la historia oficial como suya, cambiando sus *habitus* de infancia por los *habitus* escolares para tener éxito en el sistema educativo. Por ejemplo, los alumnos prioritarios son entrenados como estudiantes de los colegios de élite en el desarrollo de los instrumentos estandarizados SIMCE sin considerar sus diversidades culturales ni sus contextos con el objetivo de mejorar los resultados internacionales del país. ¿Qué sucede si un establecimiento en recuperación no logra las metas de eficacia? En la práctica, tras 3 años de intervención estatal este tipo de escuelas se cierran y los niños son trasladados a otros establecimientos o, simplemente, abandonan el sistema escolar.

A partir de lo último, se considera que podría darse otro mecanismo de dominación hacia los niños de las escuelas

prioritarias, esto es, el racismo intelectual, que se instala en el momento de no poder obtener, eventualmente, un título profesional. En otras palabras, estos son una garantía de inteligencia y, por ende, un privilegio de las clases acomodadas que pueden optar a ellos, relegando a la exclusión a los individuos de los estratos más bajos. Por ello, dice Acosta (s/f, s/p): «Los gobernantes serán, pues, quienes se encuentren entre las clases altas».

En tanto, como la forma en que los individuos perciben el mundo está ligada a su posición en el mundo social, la Ley 20.428 somete a los niños y niñas de las escuelas prioritarias mediante las acciones pedagógicas de sus profesores a las pautas de autoridad del orden social en pos de mejorar a cualquier coste sus resultados académicos, estableciéndose las necesidades externas del Estado en relación con la eficacia como propias. Así, mediante el incentivo de los premios por el rendimiento o el miedo al cierre del establecimiento por el mal rendimiento se logra la adhesión de los padres de los pequeños, quienes accederán sin cuestionar al incremento en las horas de Lenguaje, los interminables ensayos SIMCE y los talleres del área los días sábados a los que deben asistir obligatoriamente sus hijos. Desde luego, esto último es posible, porque la violencia simbólica en la escuela es sutil, no física, es un espacio social estratégico dentro de la reproducción social, por lo tanto, imperceptible por los padres y los propios estudiantes de las escuelas prioritarias.

Al respecto, Gutiérrez (2004, p. 298) señala que «la acción de la violencia simbólica es tanto más fuerte cuanto mayor es el desconocimiento de su arbitrariedad, y uno puede destruir ese poder de imposición simbólica a partir de una toma de conciencia de lo arbitrario». ¿Pero cómo podrían tomar conciencia de la dominación los padres y los niños de las escuelas prioritarias si ellos no tienen el poder de nombrar, de nominación y, por lo tanto, de imponer categorías y visiones del mundo? Bourdieu (1993, en Gutiérrez, 2004) sostiene que, en principio, a partir del cambio de las condiciones de vida realizado por medio de autopsicoanálisis y, en segundo lugar, el compromiso de los intelectuales llamados a develar las relaciones de dominación e imponer otras visiones de mundo, instalando preguntas centrales para el debate, tales como: ¿qué significa educar en el recorte del Chile actual? y ¿por qué al Estado le interesa fomentar la enanización de las clases populares?

En consecuencia, como clausura resulta importante recordar el trasfondo que tienen y brindan los postulados de Bourdieu para decodificar el sistema educativo chileno.

Lo más valioso de las teorías de la reproducción es que nos ponen en guardia para combatir ésta, pues llaman la atención sobre cómo los intereses de los grupos dominantes de la sociedad se puedan trasladar al currículum, los métodos e incluso los valores que conforman la acción pedagógica en las escuelas y en las aulas (Ávila, 2005, p. 170).

A modo de cierre

Apuntando con este escrito a promover debates, durante esta cavilación se ha transitado en el análisis de la Ley de Subvención Escolar Preferencial a escuelas vulnerables chilenas desde una aproximación, considerando la teoría de la reproducción de Bourdieu.

Durante el desarrollo reflexivo se ha establecido que el Estado chileno, a través del cuerpo legal, siguiendo los postulados de Bourdieu, emplea la violencia simbólica para reforzar la representación legítima del mundo social, ejercida en las formas, poniendo formas.

A su vez, se ha entendido que la Ley de Subvención Escolar Preferencial actúa como una política pública compensatoria, que perpetúa la escuela como un getho, en la que la estructura social se mantiene, ya que cumple su función como reproductora de lo socioeconómico y de la composición de las clases sociales.

Por otro lado, la Ley 20.248, al poner énfasis en el contenido curricular de Lenguaje, específicamente en la comprensión del español, se revela como mecanismo la censura de las otras lenguas al imponer como un arbitrio cultural la llamada lengua oficial valorada por el grupo dominante.

Asimismo, se ha planteado que los niños de las escuelas prioritarias, especialmente las llamadas en recuperación al estar bajo la supervisión y el control del Estado, internalizarán la historia oficial como suya, cambiando sus *habitus* de infancia por los *habitus* escolares para tener éxito en el sistema educativo y, en particular, en las pruebas estandarizadas de medición de la calidad de la educación.

Por cierto, se ha considerado que lo antes descrito es posible debido a que la violencia simbólica, como tal, es sutil y eufemística, enmascarándose en mecanismos institucionalizados, como las escuelas prioritarias y la Ley 20.248, provocando así la adhesión de la comunidad educativa en general, compuesta por familias de escasos recursos y baja escolaridad, quienes inconscientemente adoptarán su rol de dominados, eternizando el ciclo de la reproducción.

Finalmente, se ha revelado la importancia que tienen para el análisis del recorte actual del sistema educativo chileno los postulados de Bourdieu por cuanto permiten acceder a las complejidades de lo social, y de la escuela en particular. De esta forma, se plantea la necesidad de continuar profundizando en los análisis de las políticas públicas educativas a partir de las teorías del conflicto a fin de desvelar los sustratos omnipresentes.

Conflicto de intereses

La autora declara no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Acosta, L. (s/f). Violencia simbólica y sistema escolar en Bourdieu [consultado 20 Jul 2011]. Disponible en: www.uibcongres.org/imgdb/archivo.dpo1830.doc
- Amaya, M. (2013). Educación y desigualdad en Chile: avanzando hacia espacios interculturales. *Revista Equidad y Sociedad*, 5, 276–292.
- Ávila, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 1, 159–174.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2008). *Historia de la Ley 20.248. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara S. A.
- Calderone, M. (2004). Sobre violencia simbólica en Pierre Bourdieu, en Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación.

- Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario, *La Trampa de la Comunicación*. Argentina: UNR Editora.
- Colegio de Profesores de Chile A. G. (2011). *Especial: Modificaciones a la Ley SEP a partir de la Promulgación de la Ley 20.501*. Santiago: Colegio de Profesores de Chile A. G.
- Fernández, J. M. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 7–31.
- Follari, R. (2002). Pierre Bourdieu y la complejidad de lo social. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16, 119–121.
- García Canclini, N. (2006). *La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu*. México: UDG Virtual.
- García Marín, J. (2006). Educación y reproducción cultural: el legado de Bourdieu. *Práxis Educativa*, 2, 71–77.
- Gutiérrez, A. (2004). Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, 1, 289–300.
- Lagos, R. (2005). Discurso presidencial 21 de mayo 2005. Datos no publicados.
- Ministerio de Educación (2008a). *Anexo II. Resumen de compromisos ley SEP. obligaciones de los sostenedores de escuelas autónomas y emergentes en el marco de de la ley de subvención escolar preferencial*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2008b). *Aprueba Reglamento de la Ley N.º 20.248, que establece una subvención escolar preferencial para niños y niñas prioritarios* [consultado 20 Jul 2011]. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=271705>
- Ministerio de Educación (2008c). *Decreto N.º 394, modifica Decreto N.º 235, de 2008, que Reglamenta la Ley N.º 20.248, de Subvención Escolar Preferencial* [consultado 20 Jul 2011]. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=277334>
- Ministerio de Educación. (2008d). *Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2009a). *Decreto N.º 293, establece los estándares nacionales y criterios específicos para la calificación de los resultados educativos a que refieren los artículos 9.º y 10.º de la Ley N.º 20.248* [consultado 20 Jul 2011] Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006478>
- Ministerio de Educación (2009b). Ley de Subvención Escolar Preferencial, un camino para una mayor equidad. Material de apoyo para profesoras y profesores. *Nuestros Temes*, 29, 1-12.
- Ministerio de Educación (2010). *Ley N.º 20.452, establece normas de excepción en materia de subvenciones a establecimientos educacionales* [consultado 20 Jul 2011]. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20452&r=1>
- Muñoz, G. (2009). *Políticas para una educación de calidad en contextos de pobreza en Chile: el caso de la subvención escolar preferencial*. Comunicación presentada al Primer Encuentro Internacional: La Educación como Escenario de Oportunidades para el Desarrollo de Barranquilla, Colombia.
- Muñoz, G., Marfán, J., Pascual, J., Mide, U. C., Sánchez, M., Torre, M., et al. (2010). *Planes de Mejoramiento SEP: Sistematización, análisis y aprendizajes de política*. Santiago: CEPPE y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas. (2006). *Ley de Subvención Escolar Preferencial: Notas para la discusión. Documento de Trabajo*, 2, 1–16.
- Olate, A. y Henríquez, M. (2010). *Actitudes lingüísticas de profesores mapuche de Educación Básica: Vigencia y enseñanza del mapudungun en el contexto educativo. Literatura y Lingüística*, 22, 103–116.
- Vizcarra, F. (2002). Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 16, 55–68.