

LENGUAJE DEL HOGAR, CAPITAL CULTURAL Y ESCUELA*

Home language, cultural capital and schooling

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER**

Resumen

Análisis de la desigualdad educacional a partir de la transmisión del lenguaje en el hogar y la reproducción del capital cultural heredado a través de la escuela. Se explora el espacio que existe en las sociedades en desarrollo, particularmente en Chile, para que una educación efectiva pueda compensar diferencias de origen socioeconómico y cultural.

Palabras clave: sistema educacional, familia, aprendizaje, políticas, desigualdades

Abstract

Analysis of educational inequality produced by the transmission of language at home and the reproduction social class based cultural capital through the schooling process. Opportunities existing in developing societies, particularly in Chile, for compensating through effective schooling differences in socioeconomic and cultural family background are examined.

Key words: educational system, family, learning, policies, inequalities

* Versión final de la ponencia preparada originalmente para el V Congreso Internacional de la Lengua Española, Sección IV: Lengua y Educación, Mesa Redonda “Lengua y Educación”, marzo 2010. El trabajo de base se realizó en el marco del Programa Anillo (SOC01) de Investigación sobre Políticas de Educación Superior que cuenta con el apoyo de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile. El autor agradece los comentarios de Cristián Cox, Ernesto Treviño y Josefa Ruiz Tagle.

** Sociólogo, chileno, Ph.D. Universidad de Leiden. Director del Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. director@cpce.cl

Pero ya que he comenzado, escucha lo demás: “Vosotros, que sois todos partes del Estado, vosotros –les diré continuando la ficción– sois hermanos; pero el dios que os ha formado ha hecho entrar el oro en la composición de aquellos que están destinados a gobernar a los demás, y así son los más preciosos. Mezcló plata en la formación de los auxiliares, y hierro y bronce en la de los labradores y demás artesanos. Como poseéis todos un origen común, aunque tendréis, por lo ordinario, hijos que se os parezcan, podrá suceder, sin embargo, que una persona de la raza de oro tenga un hijo de la raza de plata, que otra de la raza de plata dé a luz un hijo de raza de oro, y que lo mismo suceda con las demás razas. Ahora bien, este dios previene, principalmente, a los magistrados, que, de todas las cosas de las que deben ser buenos guardianes, se fijen sobre todo en el metal de que se compone el alma de cada niño. Y si sus propios hijos tienen alguna mezcla de hierro o de bronce, no quiere que se les dispense ninguna gracia, sino que les relegue al estado que les conviene, sea al de artesano, sea al de labrador. Quiere igualmente que, si estos últimos tienen hijos en quienes se muestren el oro o la plata, se los eduque a los de plata en la condición de auxiliares, y a los de oro, en la dignidad de guardianes, porque hay un oráculo que dice que perecerá la república cuando sea gobernada por el hierro o por el bronce”.

Platón, *La República*, Libro Tercero, XXI¹

Introducción

El presente trabajo gira en torno al vínculo entre socialización lingüística en el hogar, capital cultural heredado y rendimiento escolar o logros de aprendizaje. Se organiza en torno a una sucesión de preguntas. Parte interrogándose sobre cuáles son los factores determinantes del aprendizaje y cuál su peso (estadístico) relativo en la generación de resultados. Se pregunta enseguida por qué el *efecto cuna* tiene consecuencias tan decisivas para el rendimiento escolar de niños y jóvenes e, incluso más allá, a lo largo de la vida adulta de las personas. Explora las variables que componen este *efecto* e identifica las brechas de desarrollo cognitivo, del lenguaje y socioemocionales que se producen tempranamente en la vida de los individuos antes de ingresar al sistema educacional. Luego indaga más específicamente respecto de las posibles influencias del medio ambiente, en particular el estatus socioeconómico y cultural de los padres, sobre el desarrollo del lenguaje y la inteligencia de las y los infantes, y comenta la evidencia sobre brechas de rezago en niños de sectores socialmente vulnerables.

Considerando los antecedentes presentados hasta aquí, se examina a continuación, brevemente, la contribución de Basil Bernstein a la comprensión del vínculo que existe

¹ Platón, *La República*. Edición Miguel Candel; traducción Patricio de Azcárate. Madrid: Austral Ciencias y Humanidades, trigésima novena edición, 2007, p. 173.

entre clase social de origen, socialización lingüística y trayectoria escolar y se vuelve a enfocar el estudio del *efecto cuna* desde la perspectiva de la interacción entre códigos de lenguaje y escolares.

En esta perspectiva surge la pregunta de cómo la investigación especializada plantea la cuestión más general del papel que juega la educación en la sociedad: si acaso es puramente conservador y reproductivo de las estructuras de desigualdad o bien, por el contrario, potencialmente transformador de estas estructuras en un sentido de igualdad de oportunidades ya no solo de acceso sino también de resultados del aprendizaje.

Se exploran las dos respuestas polarmente contrapuestas que se entregan frente a esta cuestión; la del *estructuralismo reproductivista*, por un lado, y por el otro la de *escuelas efectivas*, que tendrían el potencial de compensar y superar las brechas socio-familiares de capital cultural. Luego de una rápida evaluación crítica de ambas posiciones, se examina la posibilidad de una *vía intermedia* que, junto con aceptar las restricciones *estructurales* de origen sociofamiliar bajo las cuales operan las escuelas, se abre a la posibilidad de que, en caso de reunir las exigentes condiciones para ser altamente efectivas y de contar con un entorno de circunstancias claramente favorables, ellas puedan remediar y corregir parcialmente las desigualdades de la cuna y producir efectos de movilidad educacional entre generaciones con resultados individuales de movilidad social.

Se muestra que durante las dos últimas décadas se han producido significativos fenómenos de esta naturaleza en Chile y se mencionan algunas condiciones de entorno o contexto que permiten activar el potencial compensatorio (hasta cierto punto) o nivelador de la educación escolar. Por último, y de la mano de J. J. Rousseau, se concluye que a pesar de la valiosa contribución que la educación eventualmente pueda hacer no puede esperarse –en el actual estadio de la civilización– que ella pueda modificar en profundidad el *origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*.

Determinantes del aprendizaje

Sabemos, con el grado de seguridad que proporcionan la evidencia empírica y sus expresiones estadísticas, que las variaciones en los resultados del aprendizaje –las variables logros o rendimientos de las y los estudiantes– se hallan determinadas, en primerísimo lugar, por la familia (el *efecto cuna*). Y sólo secundaria o subordinadamente por la escuela (esto es, los procesos formales de enseñanza/aprendizaje) y su entorno institucional (es decir, las condiciones políticas, normativas, financieras y de procedimientos administrativos y prácticas regulatorias en que aquellas se desenvuelven).

En cualquier caso, de la interacción entre estos factores –familia, escuela e institucionalidad escolar– depende, en medida decisiva, si los jóvenes de ambos sexos

completan la educación obligatoria y, más allá, sus posibilidades de progreso a lo largo de la vida. En efecto, según señala en un estudio reciente el Premio Nobel de Economía James Heckman, profesor de la Universidad de Chicago, “es importante reconocer que alrededor del 50 por ciento de la varianza en la desigualdad de los ingresos a lo largo de la vida se halla ya determinado alrededor de los 18 años”²; es decir, al momento en el cual se supone las personas concluyen sus estudios secundarios.

¿Cuál es, entonces, el peso relativo que posee cada uno de estos factores a la hora de explicar las diferencias en los logros de aprendizaje de niños y jóvenes?

Desde la publicación del famoso *Informe Coleman* el año 1966, existe un amplio consenso respecto del hecho de que la mayor influencia sobre los resultados escolares de los alumnos medidos por pruebas estandarizadas corresponde a las condiciones del hogar (es decir, los antecedentes familiares; el *efecto cuna*). Vale la pena recordar los términos con las cuales el propio *Informe* presenta este hallazgo. Entre sus conclusiones destaca: (i) “la gran importancia” del trasfondo familiar (*family background*) para el logro escolar; el hecho de que la intensidad de este vínculo (entre familia y logro) no disminuye a lo largo de los años de escolarización; y (iii) el porcentaje relativamente menor de variación de resultados entre escuelas no explicado por diferencias de trasfondo familiar, lo cual indicaría el escaso efecto independiente –sobre el logro de los estudiantes– de la escuela, el currículo, el profesor y, asimismo, sobre su mejoramiento³.

Pues bien, si el *efecto cuna* da cuenta de una proporción significativa –digamos, un 50 por ciento o más de la diferencia total explicada del rendimiento de los alumnos, según establecen los estudios pertinentes– ¿qué contribución hace el denominado *efecto escuela*?⁴ Coleman en su estudio reportó que entre 5 y 9 por ciento de la varianza total del logro individual de aprendizaje de los alumnos se debía a variables de escuela

² J. J. Heckman, *Schools, Skills, and Synapses*, IZA DP N° 3515, 2008, pp. 26-27. Disponible en: <http://ftp.iza.org/dp3515.pdf>. Visitado el 21 de febrero de 2010. Si bien la citada estimación vale en rigor sólo para los Estados Unidos, es perfectamente extrapolable a la realidad de sociedades en desarrollo como la chilena.

³ J. Coleman *et al.*, *Equality of educational opportunity*, Washington DC: U.S. Government Printing Office, 1966. Citado a partir del texto de la sección 3.22. del *Report* de 1966 reproducido en J. S. Coleman, *Equality and Achievement in Education*, Boulder, San Francisco and London: Westview Press, 1990, pp. 69-120; en especial, p. 119.

⁴ Existen distintas maneras de definir y medir el o los *efectos de escuela*. Usamos aquí la más comúnmente empleada en la literatura: contribución que hacen diferentes escuelas al logro de aprendizaje de sus alumnos una vez que se controla por el origen sociofamiliar de éstos. Para una detallada discusión de este tópico relativo a la definición y medición del *efecto escuela* ver C. Teddlie, D. Reynolds y P. Sammons, *The Methodology and Scientific Properties of School Effectiveness Research*. En C. Teddlie and D. Reynolds (eds.) *The International Handbook of School Effectiveness Research*, London and New York: Falmer Press, 2000, Cap. 3.

únicamente⁵. Magnitudes de este mismo orden, en torno a un 10 por ciento, han sido confirmadas por múltiples estudios a lo largo de las siguientes décadas⁶. Sin embargo, es sabido también que este efecto es mayor en países en vías de desarrollo, lo cual se halla corroborado por los resultados de pruebas como PISA y el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) sobre aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. También se observa que el efecto escolar es mayor en matemática y ciencias en comparación con lenguaje; esto, porque las familias inciden fuertemente en el desarrollo del lenguaje de los estudiantes mientras que la escuela es la principal fuente de aprendizaje en materias como ciencias y matemática. En Chile, el efecto escolar sigue en general el comportamiento de los países desarrollados, siendo menor a 10% en pruebas de lectura y levemente superior en matemática⁷.

El tercer factor que incide sobre el logro de los estudiantes, dijimos, reside en el *entorno institucional* dentro del cual se desenvuelven los colegios. Si bien el impacto de este factor es difícil de medir separadamente a nivel de cada uno de los sistemas nacionales de educación –debido a la relativa homogeneidad de los contextos institucionales dentro de los cuales operan las escuelas de un país, con excepción de unos pocos como Chile donde hay contextos relativamente diferentes para escuelas municipales, privadas subvencionadas y privadas pagadas– un estudio del año 2000⁸, basado en los resultados de la prueba internacional PISA, pone en evidencia que las variables institucionales (medidas en esta prueba) pueden llegar a explicar alrededor de un 25 por ciento de la varianza en el logro de los estudiantes de diferentes países en los exámenes de comprensión lectora, matemática y ciencia⁹.

⁵ Ver C. Teddlie, D. Reynolds and P. Sammons, *op. cit.*, 2000, pp. 78 y 115.

⁶ Por ejemplo, ver R. J. Bosker and B. Witziers, The magnitude of school effects, or: Does it really matter which school a student attends? (1996). Citado en C. Teddlie, D. Reynolds and P. Sammons, *op. cit.*, 2000, p. 67. Asimismo, J. Scheerens and R. Bosker, *The Foundations of Educational Effectiveness*, London-Oxford: Pergamon, 1997. Para una visión de conjunto de los estudios relevantes ver C. Teddlie, D. Reynolds y P. Sammons, *op. cit.*, 2000, pp. 75-115.

⁷ UNESCO-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: OREALC, 2008, cap. 7. Debo esta observación a mi colega Ernesto Treviño.

⁸ L. Woessmann and T. Fuchs, What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-Examination Using PISA Data. *IFO; CESifo; IZA*, 2004.

⁹ De acuerdo con este estudio, el *efecto cuna* –medido por las características de los estudiantes, los antecedentes familiares y los incentivos e insumos del hogar– daría cuenta de entre un 62 y un 86 por ciento de la variación total explicada a nivel nacional (*country-level variation*) (fracción que alcanza a un 85 por ciento de la variación total). A su turno, el *efecto escuela* (recursos y características de los profesores) oscilaría entre un 9,7 y 28,5 por ciento y el *efecto institucional* entre 16,5 y 31,1 por ciento. Este último efecto mide aquí el impacto de aplicar o no exámenes externos estandarizados y exámenes de final de ciclo, de variables relacionadas con la autonomía

Efecto cuna

¿Por qué resulta tan decisivo para el rendimiento escolar de niños y jóvenes el *efecto cuna*?

La explicación de los economistas suele ser: porque los padres de estrato socioeconómico alto y medio (con mayores niveles de escolarización, ocupaciones bien remuneradas y por tanto un ingreso comparativamente alto, familias relativamente estables y hogares con disponibilidad de recursos culturales y didácticos) tienden a desarrollar creencias, expectativas y comportamientos que –unidos a las mejores posibilidades de invertir en la educación de sus hijos– los llevan a preocuparse, desde el primer día y a lo largo de sus vidas, de una manera más adecuada (y exitosa) por el capital humano de aquellos. Sin duda, allí reside una parte de la explicación. Pero el *efecto cuna* es más envolvente aún y su impacto más sutil y variado.

En realidad, para entender cuán decisivo es este *efecto* se precisa primero definir y evaluar las distintas variables que lo componen. Una rápida revisión de la literatura muestra que deben considerarse, a lo menos¹⁰: el estatus socioeconómico y nivel educacional de los padres; la estructura familiar (monoparental o no, nuclear, extendida), edades de los adultos presentes en el hogar, presencia de hermanos y localización (urbana, rural, características del vecindario, etc.); condiciones de salud del hogar, especialmente de la madre (en particular durante el período de gestación); circunstancias materiales del hogar, infraestructura, calidad de la vivienda, nivel de hacinamiento y existencia (o no) de facilidades para el estudio (como un escritorio independiente donde el niño pueda realizar las tareas); existencia de equipamiento y materiales didácticos, libros, mapas, imágenes, computadora, conexión a Internet; clima socioafectivo del hogar y frecuencia e intensidad de interacciones positivas a que se encuentra expuesto el infante durante su desarrollo; prácticas de socialización temprana y régimen de conversación del hogar, incluyendo comunicación con los padres sobre asuntos sociales y tópicos culturales; calidad de las interacciones con pares y capital social de la familia; posibilidad

de las escuelas –tales como determinar el contenido de los cursos, elegir los textos escolares, formular el presupuesto del colegio, contratar y despedir profesores, establecer su salario inicial y los incrementos de remuneraciones– y de las características de gestión y financiamiento de las escuelas en el eje público/privado (Woessmann y Fuchs, *op. cit.*, 2004).

¹⁰ Ver, por ejemplo: H. Gardner, M. L. Kornhaber y W. K. Wake, *Inteligencias Múltiples: Perspectivas*, Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2000. Asimismo, J. D. Bransford, A. L. Brown, and R. R. Cocking, *How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press, 2002. Ver además R. J. Marzano, *What Works in Schools. Translating Research into Action*, Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2003:Cap. 13. Y los artículos de H. Gardner, J. Bruner, P. Smith Churchland, M. Tomasello y S. Carey en la sección “On Learning” de la revista *Daedalus*, Winter 2004, pp. 5-77.

de recurrir a un jardín infantil o centro de atención temprana de calidad y costearlo; elección de la escuela; y preocupación, acompañamiento y asistencia de los padres con relación a las actividades escolares de los niños. Incluso a nivel internacional se cuenta hoy con definiciones relativamente estandarizadas de estas variables y con indicadores que permiten su medición¹¹.

Queremos plantear la tesis (nada original, por lo demás) de que entre estas variables la más determinante desde el punto de vista que aquí interesa es la específica modalidad de adquisición y desarrollo del lenguaje que viene condicionada por las características del hogar y, en general, por las brechas cognitivas y socioemocionales que se crean a temprana edad. Como dice Heckman (2008:38) en su idioma estrictamente económico: “el capital humano adulto (y el consecuente éxito en la vida) se define durante los primeros años de un individuo”.

Partamos por lo más básico; cual es, el desarrollo de nuestra arquitectura cerebral humana. Superada por obsoleta la tradicional –aunque todavía ampliamente utilizada– distinción entre naturaleza y crianza (*nature / nurture*), la evidencia¹² apunta al hecho de una continua interacción entre la base genética y el medio ambiente en que las personas nacen (es decir, nuestro *efecto cuna*).

Son “las experiencias tempranas las que determinan si acaso la arquitectura cerebral en desarrollo de un niño provee una fundación fuerte o débil para todo el futuro aprendizaje, comportamiento y salud. El cerebro se compone de miles de millones de circuitos neuronales altamente integrados [...] que están ‘cableados’ (wired) bajo las

¹¹ Por ejemplo, el estudio de la OCDE sobre los resultados de la prueba PISA 2000 introduce su análisis de las características familiares como una fuente mayor de disparidad en el logro de los estudiantes con los siguientes conceptos: “More family financial resources, which are associated with parents’ occupation and educational attainment, often imply increased learning opportunities both at home and in school. Better-educated parents can contribute to their children’s learning through their day-to-day interactions with their children and involving themselves in their children’s school work. With their social networks and knowledge of social norms, better-educated parents –who often also have better jobs– also tend to be able to offer more educational and career options for their children, which may have an impact on children’s motivation to learn. Parents with higher occupational status and educational attainment may also have higher aspirations and expectations for their children’s occupation and education, which in turn can influence their commitment to learning”. OECD, *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000*, Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development, Unesco Institute for Statistics, 2003, p. 164. Con todo, hay dos variables difíciles de capturar en los estudios y de cuantificar con relativa precisión. Por un lado, las prácticas de crianza de las familias (independientemente de su nivel socioeconómico). Por el otro, la transmisión del capital social, que marca las oportunidades educativas, laborales y sociales. Me refiero a ambos aspectos más adelante.

¹² Ver, por ejemplo, M. Rutter, *Genes and Behavior: Nature-Nurture Interplay Explained*, Oxford, UK: Blackwell Publishers, 2006.Y, para una revisión de la literatura, ver J. Heckman, *op. cit.*, 2008.

*influencias interactivas de la genética, el medio ambiente y la experiencia. Los genes determinan qué circuitos se forman pero la experiencia del niño moldea esa formación. Los niños se desarrollan en un medio ambiente de relaciones que comienzan dentro de su familia, se extienden hacia su comunidad y es afectada, más ampliamente, por recursos sociales y económicos”*¹³.

Quiere decir que el período entre el nacimiento y los tres años es un tiempo particularmente intenso de rápido crecimiento cognitivo, lingüístico, social, emocional y motor. Por ejemplo, se inicia un explosivo crecimiento del vocabulario alrededor de los 15-18 meses que continúa hasta los años de preescolar. A los tres años, señala un texto, a condición de que el niño se desarrolle en un medio ambiente donde se utiliza el lenguaje, él mismo podrá ser ya un usuario competente¹⁴. De modo que, por primera vez, las conjeturas y demostraciones de la sociología de la educación y aquellas provenientes de la experiencia directa de los padres (las madres en especial), el personal que atiende jardines infantiles y los profesores de colegios respecto de esta estrecha relación entre características socioeconómicas y culturales del hogar y desempeño de los niños, reciben una suerte de confirmación y certificación de parte de las ciencias duras.

Adquisición y desarrollo del lenguaje

Pero, ¿qué significa esto? ¿Acaso el medio ambiente, es decir, las características de la familia y el hogar y, en particular, el estatus socioeconómico de los padres (usado aquí como una representación sintética de todas las variables del hogar mencionadas hace un momento) pueden influir sobre algo tan básico como el desarrollo del *instinto del lenguaje*, como lo llama Steven Pinker?¹⁵

Por cierto que es así¹⁶. Niños pertenecientes a familias de menores ingresos y con menor escolaridad de los padres comienzan a mostrar puntajes más bajos en *tests*

¹³ Center on the Developing Child at Harvard University, A science-based framework for early childhood policy: Using evidence to improve outcomes in learning, behavior, and health for vulnerable children, 2007, p. 3. Disponible en: <http://www.developingchild.harvard.edu>. Visitado el 15 de febrero de 2010.

¹⁴ Bransford, Brown and Cocking, *op. cit.*, 2002, p. 95.

¹⁵ Ver S. Pinker, *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*, New York: Harper Perennial, 1995.

¹⁶ Para una revisión de la literatura, ver G. J. Whitehurst, Language processes in context: language learning in children reared in poverty. En L. B. Adamson & M.A. Ronski (Eds.), *Research on communication and language disorders: Contribution to theories of language development*, 1997, pp. 233-266, Baltimore: Brookes. Como señalan K. G. Noble, M. F. Norman and M. J. Farah en su artículo Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children: “In fact, language development, including complexity of speech, receptive and expressive vocabularies, and phonological awareness, has long been known to differ across SES”. Publicado en *Developmental*

de crecimiento de vocabulario alrededor de los 18 meses. A los tres años, en EE.UU. los niños que se han criado en hogares de alto estatus socioeconómico poseen el doble o más vocabulario expresivo que los niños criados en hogares de bajo estatus socioeconómico¹⁷. En general, se observa que una “mayor estimulación cognitiva y menor adversidad socioeconómica” se hallan asociadas con mejores resultados en una variedad de medidas cognitivas de amplio espectro como CI y logro escolar¹⁸.

En Chile, diversos estudios realizados entre niños en edad preescolar de nivel socioeconómico bajo muestran significativos rezagos cognitivos y prevalencia de dificultades de lenguaje. Por ejemplo, el estudio de mayor envergadura realizado a fines de los años 90 reporta que “entre el 36 y el 49 por ciento de los casos [incluidos en el universo muestral] presenta un desarrollo cognitivo deficitario (1 o más desviación estándar (DS) bajo el promedio esperado para la edad). [...] Esta situación es aún peor en la población rural: entre los niños rurales de 4 años que no participan en un programa [parvulario], casi un 60 por ciento presenta un desarrollo cognitivo deficitario, versus un 45 por ciento aproximadamente de sus pares urbanos de la misma edad”¹⁹.

A su turno, sobre la base de una evaluación fonoaudiológica, otro estudio más reciente constata que un 41,5 por ciento del total de las niñas y un 52 por ciento del total de los niños de origen socioeconómico bajo participantes (de entre 3 y 5 años) presentan algún grado de dificultad de lenguaje²⁰. Por último, un estudio de seguimiento de alumnos de escuelas municipales durante los tres primeros años de la educación primaria constata que “los niños del subgrupo que no lograron identificar el primer fonema de las palabras,

Science 8:1, 2005, p. 75. Disponible en: <http://www.psych.upenn.edu/~norman/Neruocognitive%20correlates%20of%20SES.pdf>. Visitado el 21 de febrero de 2010.

¹⁷ Center on the Developing Child at Harvard University, *op. cit.*, 2007, p. 7. Resultados similares muestran *tests* realizados en otros países del mundo. Para un panorama general, véase *P. L Engle, M. M. Black, J. R. Behrman, M. Cabral de Mello, P. J. Gertler, L. Kapiriri, R. Martorell, M. Eming Young, and the International Child Development Steering Group*, Child development in developing countries - Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world, *Lancet* Vol. 369, January 20, 2007, pp. 229-242. Disponible en: http://www.who.int/child_adolescent_health/documents/pdfs/lancet_child_dev_series_paper3.pdf. Visitado el 2 de marzo de 2010.

¹⁸ Farah, M. J. *et al.*, Environmental Stimulation, Parental Nurture and Cognitive Development in Humans, *Developmental Science* (in press), 2008, pp. 1-32. Disponible en: <http://psych.upenn.edu/~mfarah/envlstim.pdf>. Visitado el 15 de febrero de 2010.

¹⁹ Ministerio de Educación de Chile, División de Educación General, Unidad de Educación Parvularia, *Evaluación de programas de educación parvularia en Chile: resultados y desafíos*, 1998, p. 28. Disponible en: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/pro_edu_parvularia.pdf. Visitado el 21 de febrero de 2010.

²⁰ L. Schonhaut *et al.*, Dificultades de lenguaje en preescolares: Concordancia entre el *test* TEPSI y la evaluación fonoaudiológica. *Rev. chil. pediatr.* [online]. 2007, vol. 78, N° 4, pp. 369-375. Disponible en: Internet. Visitado el 21 de enero de 2010.

segmentar pseudopalabras, encontrar analogías verbales, reconocer nombres escritos o identificar el nombre de las letras, cuando entraron al primer año, fueron los lectores más deficientes durante todo el período”²¹. Es decir, hasta 3^{er} año escolar el rendimiento lector aparece parcialmente predeterminado por los procesos de socialización familiar. Y esas diferencias se mantienen y tienden a ensancharse después, pues según previene gráficamente J. J. Rousseau: “no sólo la educación pone diferencias entre los espíritus cultivados y los que no lo están, sino que aumenta la que se encuentra entre los primeros en proporción a la cultura; porque si un gigante y un enano caminan por la misma ruta, cada paso que uno y otro den dará nueva ventaja al gigante”²².

Por último, como una síntesis dramática de la influencia de los primeros años sobre el desarrollo de los niños, particularmente en relación a la creación de brechas tempranas –cognitivas, de lenguaje y socioemocionales– puede hablarse aquí del *efecto rumano*, recordando los calamitosos resultados de la investigación *The English and Romanian Adoptee Study: Effects of early deprivation on long-term adjustment*²³, resumido así por Heckman:

“Estudios de infantes rumanos muestran la importancia de los primeros años. Un experimento natural perverso descrito en detalle en Cunha, Heckman, Lochner et al. (2006), puso a un grupo de niños rumanos, al nacer, en orfanatos estatales. Las condiciones de éstos eran atroces. Los niños recibían un mínimo de estimulación social e intelectual y luego fueron adoptados a distintas edades. Los niños criados en estas instituciones demostraron rezagos cognitivos, serios problemas de comportamiento social y una sensibilidad anormal al estrés. Niños que son adoptados desde estas instituciones frecuentemente presentan problemas cognitivos, socioemocionales y de salud. [...] Mientras más tarde fueron adoptados los niños rumanos, más débil fue en promedio su recuperación, aún cuando hay importantes variaciones entre niños relacionadas con la calidad de los orfanatos y el medioambiente de los hogares de adopción”²⁴.

²¹ L. Bravo Valdivieso, M. Villalón y E. Orellana, Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes, *Estud. pedagóg.* [online], N° 30, pp. 7-19. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052004000100001&lng=es&nrm=iso. ISSN 0718-0705. doi: 10.4067/S0718-07052004000100001. Visitado el 21 de enero de 2010.

²² J. J. Rousseau, *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (1754). J. J. Rousseau, *Obras Selectas*, Madrid: Edimat Libros, 2000, p. 303.

²³ Sobre este proyecto véase <http://bjp.rcpsych.org/cgi/content/full/179/2/97>. Visitado el 20 de febrero de 2010.

²⁴ J. Heckman, *op. cit.*, 2008, pp. 18-19.

Códigos lingüísticos y escolares

Más allá de un conjunto de observaciones descriptivas sobre la estrecha vinculación entre el *efecto cuna* y el temprano desarrollo de brechas cognitivas, socioemocionales y del lenguaje que más adelante se expresan como brechas de resultados entre alumnos de diferentes grupos socioeconómicos, las investigaciones de Basil Bernstein ofrecen seguramente la interpretación más sugerente de estos fenómenos.

Realizadas a lo largo de 40 años, ellas muestran inicialmente –en su núcleo– que “las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas características de comunicación, que transmiten códigos dominantes y dominados, y que esos códigos posicionan de manera diferenciada a los sujetos en el proceso de adquisición de los mismos”²⁵. O bien, como él mismo describe en otra parte²⁶, tomando distancia de las teorías genéticas de la inteligencia²⁷: es probable que “los genes de clase social [...] sean trasladados menos a través de un código genético que a través de un código de comunicación, más bien, que la clase social misma promueve”.

En una segunda fase, Bernstein se interroga sobre el significado que podrían tener aquellas diferencias de clase para la socialización lingüística de los niños y, ulteriormente, para la comunicación y las prácticas pedagógicas, es decir, para la operación del *efecto escuela*.

Sin entrar aquí en los intrincados laberintos de la teoría bernsteiniana de los *códigos lingüísticos* y su relación con los *códigos escolares*, puede decirse que, en su base, está la idea de que la posición de clase de la familia determina el código lingüístico que adquiere el niño (*restringido* o *elaborado*, según se trate de familias de clase trabajadora o de clase media, respectivamente; es decir, particularista y dependiente del contexto uno y, el otro, universalista y libre del contexto, si se me permite esta simplificación extrema)²⁸. Y, enseguida, la idea de que también la escuela posee unos códigos

²⁵ B. Bernstein, *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Fundación Paideia-Ediciones Morata S.L., 1993, pp. 25-26.

²⁶ B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, Vol. 1, London: Routledge & Kegan Paul, 1973, p. 165.

²⁷ Respecto de las interpretaciones de base genética de la inteligencia, ver H. Gardner, M. L. Kornhaber y W. K. Wake, *op. cit.*, 2000, pp. 95-123. Una aplicación de estas interpretaciones al campo educacional se encuentra en R. J. Herrnstein, and C. Murray, *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*, New York: The Free Press, 1994. La tesis de estos autores es que las sociedades contemporáneas tienden de manera cada vez más pronunciada a constituirse y reproducirse en torno al eje de lo que llaman una estratificación cognitiva, estratificación que se produce a partir de la desigual distribución del CI, el que a su vez sería sustancialmente heredable.

²⁸ Una explicación sucinta e ilustrativa a la vez de los códigos y sus complejidades ofrece Bernstein al relatar el caso de una investigación en que él mismo estuvo involucrado, la cual estudió diferencias en la orientación hacia significados (códigos, por tanto) de niños de clase trabajadora y de

o principios regulativos de los sistemas de comunicación que la conforman; es decir, su organización curricular (de contenidos), sus prácticas pedagógicas (modalidades de transmisión) y sus procedimientos evaluación.

Ahora bien: la tesis de Bernstein es que contemporáneamente la escuela evoluciona –de acuerdo con las exigencias de una economía predominantemente de servicios y una sociedad de la información– en el sentido de demandar de sus estudiantes aptitudes y actitudes (competencias) propias del *código elaborado*, causando con ello un doble efecto.

Por un lado, los hijos de clase media (y alta), quienes como consecuencia del *efecto cuna* han desarrollado las habilidades y comportamientos lingüísticos propios de un *código elaborado*, se hallan puestos, por lo mismo, en una situación de ventaja para alcanzar (y de hecho obtienen en promedio) mejores logros de aprendizaje cognitivo, sea como fuere que se les mida: mediante el Simce, el Timss, el PISA o la PSU.

Por otro lado, los alumnos de clase trabajadora, sectores populares y estratos pobres se ven puestos a contracorriente de las exigencias cognitivas y de lenguaje (y a veces incluso “de habla”) de la cultura escolar y obtienen en promedio, sistemáticamente, peores resultados que sus pares mesocráticos o de clase alta. Dice Bernstein: “el relativo rezago de muchos niños de clase obrera [...] bien puede que sea un rezago culturalmente inducido y transmitido por el proceso lingüístico”²⁹.

Para simplificar hasta un punto que a Bernstein probablemente le parecería intolerable, podría plantearse que su interpretación plantea algo así como una *afinidad electiva*³⁰ entre la cultura y el código lingüístico *elaborado* característicos de familias de clase media y la comunicación y prácticas pedagógicas de la organización escolar:

clase media, aplicados en este caso a la clasificación de alimentos y los principios que los niños encuestados ponían en juego para su agrupación. Allí se pone en claro que: (i) los códigos no se enseñan; se adquieren informalmente, de forma tácita, a través de interacciones en la familia y se infieren a partir del habla; (ii) los códigos son principios de selección y combinación de significados que se acompañan mediante reglas de realización (esto es, de presentación pública de tales significados a través del lenguaje y otros medios de expresión); (iii) existe una estrecha relación entre contextos y códigos: contextos determinados imponen ciertos códigos y códigos determinados seleccionan ciertos contextos; (iv) para distintos contextos hay formas apropiadas (y no-apropiadas) de realización del código (de enunciación, transmisión y evaluación de significados, o sea, de prácticas discursivas); (v) luego, en cada contexto opera una regla de reconocimiento, que permite distinguir el código adecuado que se debe usar y, por ende, seleccionar los significados relevantes. Ver B. Bernstein, *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*; Barcelona: El Roure Editorial, S.A., pp. 49-66.

²⁹ B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, Vol. 1, *op. cit.*, p. 175.

³⁰ En el sentido empleado por M. Weber. Según explica R. Swedberg, este concepto es usado por Weber para indicar el hecho de que dos conjuntos de fenómenos sociales o mentalidades –o éstas y determinadas constelaciones de intereses– se hallan relacionados entre sí o gravitan el uno hacia

sus requerimientos de *clasificación* de contenidos curriculares, de *enmarcamiento* del proceso de transmisión y de *evaluación* del éxito de la adquisición de contenidos. En breve, según comenta un entendido en las cosas de Bernstein: “La escuela es una institución de los estratos medios, o dicho más precisamente, la escuela es una institución que funciona con las mismas reglas, o dicho todavía con mayor precisión, con reglas construidas equivalentemente, a las empleadas por la socialización familiar de las capas medias de la sociedad”³¹.

De esta forma, las brechas abiertas a temprana edad se prolongan y suelen ensancharse durante la educación primaria. Según observa Heckman desde el punto de vista de una teoría y trayectoria de investigación muy distintas a las de Bernstein: “las brechas de logro a los 12 años se hallan presentes en su mayoría a la edad de seis, cuando los niños entran al colegio. Después del segundo grado, la educación escolar juega sólo un rol menor en mitigar las brechas de puntaje en pruebas estandarizadas”³². Efectivamente, los diversos *lenguajes culturales* de familias y escuelas operan desde el primer día generando brechas que separan invisiblemente a los niños de acuerdo a líneas divisorias de clase social y, luego, los ponen ante la escuela en condiciones de ventaja o desventaja, condicionando fuertemente sus trayectorias escolares y logros de aprendizaje.

Puede concluirse, pues, constatando que a fines del siglo XX emerge un consenso bastante transversal en torno a la idea de que existen diferencias estructurales (de clase, estatus o estrato; es decir, de riqueza, prestigio y poder), que –por *efecto cuna*– se manifiestan en modalidades divergentes de socialización temprana y desarrollo socialmente condicionado del lenguaje, diferencias que continúan luego y se reproducen en la escuela, proyectándose desde allí hacia la vida adulta de las personas y hacia sus posiciones en el orden de la estratificación y del desempeño en la sociedad.

el otro, aunque no cabe establecer entre ellos una relación causal simple o directa. R. Swedberg, *The Max Weber Dictionary*, Stanford, California: Stanford Social Sciences, 2005, p. 83-84.

³¹ M. Sertl, “Education cannot compensate for society” – “Can effective schools compensate for society”, 2003, p. 3. Disponible en: <http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/educationcannot-compensate.pdf>. Visitado el 15 de febrero de 2010.

³² J. Heckman, *op. cit.*, 2008, p. 12, muestra que las brechas socioemocionales siguen un patrón similar. Y, en una versión economicista de la tesis de Bernstein, plantea más adelante: “niños de hogares acomodados están inmersos en recursos financieros y cognitivos. Por el contrario, aquellos en circunstancias menos aventajadas tienen mucho menos posibilidades de recibir estimulación socioemocional y cognitiva y otros recursos familiares” (p. 15). Sobre las relaciones entre desarrollo cognitivo, del lenguaje y socioemocional, con especial atención a este último, véase S. I. Greenspan and S. G. Shanker, *The First Idea. How Symbols, Language and Intelligence Evolved From Our Primate Ancestors To Modern Humans*, Cambridge, MA: Da Capo Press, 2004, Part III.

Dos perspectivas contrapuestas

Durante las últimas décadas, estas conclusiones de ancho consenso han dado lugar, sin embargo, a un intenso debate más general –político, teórico y técnico a la vez– relativo al papel de la educación en la sociedad: si acaso es puramente conservador y reproductivo de las estructuras de desigualdad o si bien, por el contrario, es potencialmente transformador de estas estructuras en un sentido de igualdad de oportunidades ya no sólo de acceso sino también de los resultados del aprendizaje³³.

Por cierto, frente a tan vasto y apasionante debate me veo obligado a simplificar y abreviar al máximo los argumentos, forzado por el tiempo y la paciencia de los lectores.

Por un lado aparecen quienes sostienen que el sistema educacional en su conjunto no hace más que reforzar el *efecto cuna*, sobreponiéndole o, como se decía cuando Althusser estaba aún en boga, sobredeterminándolo con el *efecto Mateo*; aquel según el cual quienes ya tienen (por ser herederos del capital cultural, social y económico de origen familiar) recibirán más (en la escuela), mientras quienes poco tienen en términos de herencia sociofamiliar, incluso esto les será expropiado o desvalorizado (por la escuela)³⁴.

La educación, entonces, nada más que prolongaría y reproduciría linealmente las bases de distribución de los capitales relevantes. A ratos podría uno pensar que los trabajos de Bernstein, y también los de P. Bourdieu, apuntan en dicha dirección. Los *códigos* lingüísticos y escolares bernsteinianos y el *habitus* de Bourdieu servirían, en

³³ Esta distinción fue empleada inicialmente, y difundida, por J. S. Coleman, *op. cit.*, 1966. Para una visión contemporánea, ver J. S. Coleman, *op. cit.*, 1990, Part I, pp. 5-68.

³⁴ Véase Mateo 13:12 y 25:29. El estudio de este efecto tiene una importante tradición en la literatura sociológica, desde el momento de su formulación inicial por Merton en su sociología de las ciencias. “Representa la obtención de amplios incrementos de reconocimiento de parte de los pares científicos por las contribuciones publicadas por investigadores de alta reputación, en contraste con el escaso o nulo reconocimiento para científicos que aun no se han hecho notar. Más formalmente, representaría la ventaja acumulativa que, en el dominio de las ciencias, se refiere a los procesos sociales a través de los cuales varios tipos de oportunidades para la investigación científica y las subsecuentes recompensas simbólicas y materiales por los resultados de esa investigación tienden a acumularse a favor de practicantes individuales y las organizaciones envueltas en el trabajo científico”. R. K. Merton, *The Matthew Effect in Science, II. Cumulative Advantage and the Symbolism of Intellectual Property*, *ISIS*, 1988, 79, p. 602. Disponible en: <http://89.249.21.76/data/251/307/1217/matthew2.pdf>. Visitado el 25 de febrero de 2010. Para una revisión de la literatura posterior que emplea este concepto en diversas disciplinas de las ciencias sociales véase J. Jiménez Rodríguez, *The Matthew effect: a psychological concept*, *Papeles del Psicólogo*, 2009. Vol. 30(2), pp. 145-154. Disponible en: <http://www.papelesdelpsicologo.es/english/1703.pdf>. Visitado el 25 de febrero de 2010.

esta visión, como dispositivos a través de los cuales la macroestructura del capitalismo –esto es, la organización y división del trabajo a través de las cuales se expresa el modo de producción capitalista– se transforma en principio constitutivo de las clases sociales y luego en principio de estructuración interna de los agentes a nivel microsocioal³⁵. Estos últimos no serían entonces más que productos de una suerte de *gramática cultural profunda* que los llevaría a pensar, hablar y a actuar según las reglas heredadas en el medio ambiente familiar. El sujeto sería entonces la expresión última de un *efecto ideológico*, según palabras de Stuart Hall³⁶.

Debo aclarar que si bien –a ratos al menos– ambos autores se prestan efectivamente a esta interpretación exasperante, yo no comparto tal lectura para ninguno de los dos, que por lo demás tienen posiciones teóricas bien distintas entre sí, al punto que sobre algunos de los asuntos que tratamos aquí discreparon públicamente en sus escritos³⁷. En cambio, ambos creyeron con exigentes supuestos –cada uno desde su propia perspectiva teórica– en el potencial de la escuela para interrumpir la reproducción, lo que se manifiesta por ejemplo en su forma de conceptualizar la pedagogía. Pedagogías visibles, en el caso de Bernstein, y pedagogía racional, en el caso de Bourdieu, dan cuenta de cómo en la teorización de ambos, las formas de comunicación de la escuela tienen la ambivalencia ya bien de reproducir las desigualdades o de interceptar tal reproducción³⁸.

³⁵ En lo que se refiere a Bourdieu, él mismo se encargó de rechazar una lectura mecánica y reduccionista de su libro *La Reproducción*. “El análisis de los mecanismos extremadamente complejos a través de los cuales la institución escolar *contribuye* [destacado por el autor] a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social, se ha encontrado reducido a la tesis simple según la cual el sistema escolar reproduciría la estructura social sin deformación ni transformación. Después de haberle hecho sufrir una mutilación tal, se puede reprochar a la teoría el que sea incapaz de dar cuenta de los cambios o de ignorar las resistencias de los dominados...”. P. Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social*, México D. F.: Siglo XXI Editores, p. 125. En particular, Bourdieu critica aquí la lectura de S. Aronowitz y H. A. Giroux en *Education under siege. The conservative, liberal and radical debate over schooling*, Londres: Routledge and Kegan Paul, 1985. Bernstein polemiza con algunos aspectos de las teorías bourdieanas, a cuyo autor sin embargo reconoce como un teórico crucial, por ejemplo en B. Bernstein, *Poder, Educación y Conciencia...*, *op. cit.*, 1990, cap. 1. Para un análisis comparado de posiciones, véase R. Harker and S. A. May, *Code and Habitus: comparing the accounts of Bernstein and Bourdieu*, *British Journal of Education*, Vol. 14, N° 2, 1993.

³⁶ Stuart Hall, La cultura, los medios de comunicación y el “efecto ideológico”. En J. Curran y otros (comp.) *Sociedad y comunicación de masas*, México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1981. Capítulo citado disponible en: http://www.redinterlocal.org/IMG/pdf_la_cultura_y_el_efecto_ideologico.pdf. Visitado el 1° de marzo de 2010.

³⁷ Para las referencias pertinentes, ver A. R. Sadovnik, Basil Bernstein (1924-2000), *Prospects*, Vol. XXXI, N° 4, 2001, pp. 687-703.

³⁸ Agradezco a C. Cox esta valiosa observación.

Pero de que ha existido y existe un *discurso estructuralista* rudo de la reproducción, estilo Bowles y Gintis en los años 70 y Mc Laren y otros en la actualidad³⁹, no cabe duda. Allí todo parece ocurrir como si los factores socioeconómicos y familiares externos a la escuela se impusieran directamente a ella y se transmitieran enseguida a niños y jóvenes sin mayor mediación y con un invariable *efecto Mateo*. La principal consecuencia de esta equivocada aproximación no es otra que una completa esterilidad en el plano de las políticas educacionales⁴⁰. Por ejemplo, Bowles escribió en alguna ocasión que las reformas educacionales que buscan impulsar una (imposible) mayor equidad pueden tener la virtud, en su fracaso, de ayudar a desnudar la naturaleza desigual del sistema escolar y destruir así la ilusión de una movilidad sin obstáculos a través de la educación⁴¹. En la práctica, la única forma de producir una auténtica reforma educacional sería alterar radicalmente la división del trabajo, la jerarquía en las relaciones laborales capitalistas y las diferencias de cultura de clase asociadas a aquellas.

Entre tanto, en la vereda del frente de aquella ocupada por los *reproductivistas*, aparecen quienes sostienen que el sistema educacional en su conjunto tiene el potencial –dadas ciertas condiciones de efectividad– de compensar las desigualdades de origen sociofamiliar (es decir, el *efecto cuna*) y ya bien revertirlo completamente o, al menos, mitigarlo individual y socialmente.

³⁹ Ver S. Bowles & H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, London: Routledge & Kegan Paul. Asimismo, S. Bowles and H. Gintis (2002) *Schooling in Capitalist America Revisited*, *Sociology of Education*, Vol. 75, N° 1, pp. 1-18. Para una visión contemporánea, ver D. Hill, Class, neoliberal global capital, education and resistance, *Social Change*, Vol. 36, N° 3, pp. 1-15. Disponible en: <http://jceps.com/IEPS/PDFs/SocialChange.pdf>. Visitado el 25 de enero de 2010.

Para una visión más radical véase P. Mc Laren, Critical Pedagogy and Class Struggle in the Age of Neoliberal Globalization: Notes from History's Underside, *The International Journal of Inclusive Democracy*, Vol. 2, N° 1. Disponible en: http://www.inclusivedemocracy.org/journal/vol2/vol2_no1_mclaren.htm. Visitado el 12 de febrero de 2010.

Asimismo, dentro de una similar perspectiva neomarxista-académica anglosajona a la de Mc Laren, véase la conversación entre M. Cole, D. Hill, P. Mc Laren and G. Rikowski publicada en el folleto *Red Chalk: On Schooling, Capitalism and Politics*, the Institute for Education Policy Studies and the Independent Radical Left Education Policy Unit, University College Northampton, 2001. Disponible en: <http://www.ieps.org.uk/PDFs/redchalk.pdf>. Visitado el 26 de febrero de 2010.

⁴⁰ Ver S. Bowles, Capitalist Development and Educational Structure, *World Development* Vol. 6 pp. 783-796. Para una temprana crítica de las teorías de la reproducción pero desde una visión amigable, ver H. A. Giroux, Theories of reproduction and resistente in the New Sociology of Education: A critical analysis, *Harvard Educational Review*, Vol. 53, N° 3, pp. 257-293. Para críticas posteriores ver, por ejemplo, John H. Goldthorpe, "Cultural Capital": Some Critical Observations, *Sociologica*, 2/2007, doi: 10.2383/24755, pp. 1-27. Disponible en: <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=81784>. Visitado el 21 de febrero de 2010.

⁴¹ S. Bowles, "Unequal education and the reproduction of the social division of labor". En J. Karabel and A. H. Halsey (eds.) *Power and Ideology in Education*, New York-Oxford: Oxford University Press, 1977, pp. 137-153, en especial, pp. 149-150.

El primero de estos subgrupos –digamos así: el de los optimistas máximos– supone que *escuelas efectivas*, es decir aquellas capaces de asegurar a *todos* sus alumnos unos mismos estándares altos de aprendizaje independientemente de su cuna, por definición compensan las desventajas de origen sociofamiliar, desencadenando con ello un emergente *efecto muchos de los últimos serán primeros*⁴² y, más sorprendente aún, la consecuencia secundaria de dicho efecto, que “muchos primeros serán últimos”. En estas circunstancias la educación llegaría a tener un papel *revolucionario* y emancipador; en el límite, a borrar cualquiera huella del *efecto cuna* y la herencia sociofamiliar.

Son bien conocidas las condiciones para la materialización de esta posibilidad; es decir, que la escuela pueda interrumpir el ciclo de reproducción socioescolar y producir ese *efecto últimos serán primeros*, al combinar simultáneamente máxima excelencia y equidad de resultados del aprendizaje para todos.

Supone que, a nivel de la organización, la escuela cuenta con liderazgo profesional, comparte una visión común y metas, se focaliza en las actividades de enseñanza y aprendizaje, cultiva un clima conducente al aprendizaje, los agentes escolares tienen altas expectativas, hay reforzamiento positivo y constante retroalimentación, se monitorea ceñidamente el progreso de los alumnos, éstos tienen claros sus derechos y responsabilidades, hay una cooperación entre la escuela y las familias y, en su totalidad, la propia escuela funciona como una organización que aprende. A nivel de las y los docentes, amén de contar con una buena formación y ser seleccionados para sus estudios universitarios de entre el quintil de los más talentosos egresados de la enseñanza secundaria, manejan eficazmente un amplio espectro de estrategias de instrucción, gestionan de manera óptima la sala de clases (sus tiempos, ritmos, disciplina, tono emocional, etc.) y sus clases se hallan bien diseñadas, planificadas, estructuradas y ejecutadas de acuerdo a los objetivos curriculares y a las características de los estudiantes. En cuanto a éstos últimos, la escuela efectiva cuenta con alumnos motivados, cuyas familias mantienen para cada uno expectativas de alto rendimiento y les ofrecen un constante apoyo: comunicación en torno a las actividades en el colegio, apoyo en las tareas escolares y monitoreo y preocupación por su progreso académico⁴³.

⁴² Ver Mateo 19:30: “Pero muchos primeros serán últimos y muchos últimos, primeros”.

⁴³ Para un desarrollo de estos diversos aspectos pueden consultarse R. J. Marzano, *op. cit.*, 2003 y Scheerens y Bosker, *op. cit.*, 1997, cap. 4. Sobre algunos de los aspectos específicos mencionados ver: liderazgo escolar, K. Leithwood, *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*, Santiago de Chile: Fundación Chile, 2009. Efectividad en la sala de clases: R. J. Marzano, D. J. Pickering, J. E. Pollock, *Classroom Instruction that Works*, Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2001. Efectividad de los docentes: OECD, *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development, 2005. Reformas educacionales efectivas:

A un lector asiduo de Bernstein (o Bourdieu), incluso de Heckman y la reciente literatura sobre brechas tempranas, esta vertiente maximalista del movimiento de *escuelas efectivas* no puede sino parecerle ingenua. ¿Por qué? Porque así como un *reproductivismo* rudo y rígido hace desaparecer la escuela prácticamente tras el efecto arrollador de la familia y el contexto social así también, al paso del maximalismo *revolucionario* de las escuelas efectivas, desaparecen la cuna, el hogar, el vecindario, la comunidad y las estructuras económico-sociales y, junto con ellas, las brechas tempranas y los dispositivos que de una u otra forma las transmiten a lo largo de la trayectoria escolar y luego las mantienen durante la vida adulta.

En efecto, hay algo candoroso y poco realista en esta visión; un optimismo que embriaga no sólo el corazón sino también la cabeza, haciéndole perder de vista las restricciones bajo las cuales operan los sistemas escolares y se desenvuelven las escuelas. De alguna forma, este enfoque pareciera combinar elementos de la ideología burguesa de la “carrera abierta a los talentos”⁴⁴ con la aspiración moral de dar a cada cual la oportunidad de desarrollar sus propios talentos, dentro de una perspectiva que olvida o suprime las relaciones sociales y de poder. Refleja una concepción voluntarista (o mejor, quizá, una *ilusión*) propia del siglo XIX; la creencia de que la educación y los saberes (científicos) conducen por sí solos al pleno desarrollo del ser humano y pueden transformar radicalmente la sociedad, eliminando sus restricciones materiales, desigualdades sociales y alienaciones espirituales.

Bien sabemos que tal creencia carece de fundamento y que no hay forma de escapar por completo, nunca, a los determinismos sociales; que, en cierta medida, en el origen está el destino y que el *efecto cuna* es un principio determinante no sólo del desempeño escolar sino de cualquier otro resultado de una actividad social⁴⁵. Por eso

D. Hopkins, *Hacia una buena escuela: Experiencia y lecciones*, Santiago de Chile: Fundación Chile, 2004.

⁴⁴ Sobre este concepto y el contexto histórico de su emergencia, véase E. J. Hobsbawm, *Las revoluciones burguesas*, Madrid: Guadarrama, 1962.

⁴⁵ Ver J. D. Willms, Ten Hypotheses about Socioeconomic Gradients and Community Differences in Children’s Developmental Outcomes. Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development Canada (SP-560-01-03E), 2003. Disponible en: <http://www.unb.ca/crisp/pdf/0305.pdf>. Visitado el 12 de enero de 2010. Willms introduce de la siguiente forma su estudio: “Children whose parents have low incomes and low levels of education, or are unemployed or working in low-prestige occupations, are more likely to exhibit behavior problems and have poor cognitive development during the early years than children growing up in families with high socioeconomic status (SES) (Hertzman, 1994; Hertzman & Weins, 1996; Willms, 2002a). When these children enter school, their problems tend to worsen: they are less likely to do well in academic pursuits, or be engaged in curricular and extra-curricular school activities (Datcher, 1982; Finn & Rock, 1997; Johnson, Crosnoe, & Elder, 2001; Voelkl, 1995). In the longer term they are prone to leaving school early (Cairns, Cairns, & Neckerman, 1989; Crane, 1991; Ensminger & Slusarcick, 1992;

mismo, alumnos provenientes de un trasfondo familiar desaventajado, por bien que rindan en pruebas estandarizadas, primero en la escuela y luego al momento de acceder a la educación superior y en el curso de ésta, igual progresan menos durante su vida adulta, en promedio, que aquellos que heredan en el hogar los capitales claves y la distinción que les permite navegar mejor y llegar más lejos⁴⁶.

La vía intermedia: educación y movilidad social

Más moderada, menos quimérica si se quiere, aun si mantiene el optimismo del corazón pero combinado con el escepticismo de la inteligencia, se desenvuelve la otra variante del pensamiento sobre escuelas efectivas; aquella que desestima la posibilidad de revertir (es decir, suprimir e invertir) el *efecto cuna*, convirtiendo así –mediante una educación de excelencia– a *últimos en primeros*. Postula, en cambio, que la escuela sí puede contrarrestar o mitigar individual y socialmente el efecto del origen sociofamiliar (desaventajado) y las brechas tempranas que él acarrea, contraponiéndole el *efecto fanal* –que así lo llamaremos para mantener la continuidad de estas metáforas–, efecto propio de los certificados educacionales, los cuales, parafraseando el dicho evangélico, no se encienden para guardarlos debajo del celemín, sino para ponerlos sobre un candelabro, de modo que alumbren a su alrededor⁴⁷. La educación, en breve, tiene el potencial de incidir sobre la estratificación de la sociedad y de dar movilidad a las personas; de dotarlas de un específico *capital humano* cuyo retorno beneficia a las personas y la sociedad.

Janosz *et al.*, 1997; Rumberger, 1995) and their relatively poor literacy skills make it difficult to successfully enter the labour market or pursue post-secondary training (Raudenbush & Kasim, 1998). Adolescents who are from low SES families are more likely to be obese (Willms, Tremblay, & Katzmarzyk, 2002), and to participate in a range of activities such as smoking, drug use, and unsafe sexual practices that can compromise their later health status (Duffy, 2000; Elliott, 1993; Jessor, 1992; Raphael, 1996). Adults who have relatively poor socioeconomic circumstances are more likely to experience mental and physical health problems, and ultimately die at a younger age (Hertzman, 1999; Kunst & Machenbach, 1992; Marmot, *et al.*, 1991; Power, Manor & Fox, 1991; Wilkinson, 1992; 1996). There is clearly a relationship between SES and a wide range of social outcomes, which are evident at birth and persist throughout the life cycle”.

⁴⁶ Es el tema clásico de P. Bourdieu y J. C. Passeron, *Los Herederos: Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2003. En Chile hay evidencia de este fenómeno en varios trabajos publicados por Javier Núñez y colaboradores. Véase por ejemplo J. Núñez y C. Risco, *Movilidad intergeneracional del ingreso en un país en desarrollo: el caso de Chile*, Documento de Trabajo N° 210, Departamento de Economía, Universidad de Chile, 2004.

⁴⁷ Mateo 5:15. “Ni tampoco se enciende una lámpara y se la pone debajo del celemín, sino sobre el candelabro, para que alumbre a todos los que están en la casa”. Los certificados educacionales, en cuanto expresión del capital humano adquirido a través de la educación, tienen precisamente ese efecto: el de señalar (alumbrar) tanto el potencial productivo de la persona como el estatus que ella puede reclamar en la estratificación de la sociedad.

Esto quiere decir, como alguna vez dijo una de las cabezas de la investigación británica sobre escuelas efectivas, Peter Mortimore, al ser interrogado sobre si acaso el colegio puede compensar –es decir, neutralizar o corregir– las deficiencias de la sociedad (el efecto cuna): “... *yes –to a certain extent*”⁴⁸. Es decir: sí, hasta cierto punto...

Respuesta cautelosa, sin duda, que su emisor enseguida amplía con la siguiente declaración: “la escuela ofrece una oportunidad para que el individuo desarrolle los talentos que él o ella posee”.

Este enunciado, de apariencia simple, encubre sin embargo dos supuestos de peso. El primero es que la escuela, por efectiva que sea en sus resultados agregados, solo ofrece a los alumnos *individualmente* considerados *oportunidades* cuyo aprovechamiento dependerá de las características de cada uno. Lo cual lleva de inmediato al segundo supuesto (incómodo de acomodar con el consenso socialdemócrata que hoy impera en Occidente): el supuesto del aprovechamiento proporcionado a los talentos individuales de las oportunidades disponibles en la escuela.

Como hemos visto, los talentos –si bien tienen una base genética común– se desarrollan en la interacción entre esa base genética y el medio ambiente (el grupo, estrato o clase social) en que se cría un niño. De allí, y no de otra parte, nacen las principales diferencias entre talentos; del entorno sociofamiliar y de las tempranas brechas cognitivas, socioemocionales y de códigos lingüísticos que emergen en su seno. La escuela importa, entonces; pero sólo hasta cierto punto puede ella materializar el sueño de una educación compensatoria de la cuna.

De allí que reflexionando a comienzos del siglo XXI sobre los resultados acumulados a lo largo de más de tres décadas de investigación sobre escuelas efectivas, Mortimore⁴⁹

⁴⁸ P. Mortimore, Can effective schools compensate for society? En A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A. Stuart Wells (eds.) *Education: Culture, Economy, Society*, Oxford-New York: Oxford University Press, 1997, pp. 476-487.

⁴⁹ Es interesante ver cómo este autor describe los inicios de la investigación sobre escuelas efectivas: “The origins of school effectiveness stem from reactions to the work on equality of opportunity undertaken by James Coleman and his collaborators (Coleman *et al.*, 1966) and Christopher Jencks (Jencks *et al.*, 1972). As people here will know only too well, that work concluded that ‘if all (American) high schools were equally effective, differences in attainment would be reduced by less than one per cent’. P. Mortimore, Globalisation, Effectiveness and Improvement, International Congress for School Effectiveness and Improvement, Global Networking for Quality Education, Hong Kong, January 2000, p. 9. Disponible en: <http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/nttc/20030606english-1.pdf>. Visitado el 26 de febrero de 2010.

Es decir, desde su nacimiento, la investigación promovida por la idea de escuelas efectivas se plantea como una reacción frente al pesimismo que generaba la investigación referida al papel predominante que tienen los factores de orígenes sociofamiliar sobre el desempeño escolar y logros de los estudiantes. Esta tensión entre dos enfoques de la educación y sus efectos, que aquí hemos identificado con autores como Bernstein y Bourdieu por un lado, y los de la literatura sobre

concluye con realismo: “debe reconocerse que los colegios no pueden, por sí mismos, superar el bien establecido vínculo entre el origen social del estudiante y su subsecuente rendimiento o logro”⁵⁰. Bernstein había escrito algo semejante –solo que de manera más contundente– en un artículo publicado en 1970 que luego expandió como capítulo de uno de sus libros, bajo el título: “*Education cannot compensate for society!*”⁵¹; la educación no puede compensar a la sociedad, es decir, sus déficit, desiguales distribuciones de capitales claves, estructuras de clase y estratificación, relaciones de poder, ventajas y desventajas tempranas generadas por la cuna y transmitidas por la familia.

Comparto y hago mía esta visión, nacida de una vía intermedia entre las perspectivas del *reproductivismo extremo* de la cuna y la *ilusión meritocrática* de las escuelas efectivas.

¿Por qué inclinarse por la vía intermedia?

Para partir por lo más simple: porque si bien la primera de estas perspectivas apunta gruesamente en la dirección correcta, aplicada mecánica y linealmente pierde su sentido y termina teniendo efectos letales sobre la política pública, en tanto que la perspectiva de escuelas ilimitadamente efectivas es una ilusión equivocada pero contiene un elemento valioso y esencial para la política: el convencimiento de que el *efecto escuela* puede potenciarse y no es justo guardarlo bajo el celemin.

A su turno, las reservas que cabe tener frente a esta última perspectiva son varias. Primero, es necesario tener presente que sólo mitigan el *efecto cuna* –incluso en el sentido

escuelas efectivas por el otro, se mantiene hasta hoy, como revela este párrafo escrito desde la perspectiva y sensibilidad del movimiento de escuelas efectivas: “It is difficult to pinpoint the ‘start’ of SER exactly since many different sub-disciplines have studied schools and classrooms from a variety of perspectives. In the US and UK the chief catalyst seems to have been the publication of influential studies during the 1960s and early 1970s which claimed that the particular school attended by a student had little influence on their educational outcomes in comparison with factors such as IQ, ‘race’, and socio-economic status (SES). The focus was thus on structural inequalities rather than on the influence of schools. These studies suffered from a number of limitations and the subsequent SER studies conducted in the US, UK and a growing number of countries have pointed to the existence of significant school effects, while acknowledging the important influence of student background”. P. Sammons, *School Effectiveness and Equity: Making Connections. A review of school effectiveness and improvement research - its implications for practitioners and policy makers*. CfBT Education Trust, Reading, Berkshire, 2006, p. 8. Disponible en: <http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/Full%20Literature%20Review.pdf>. Visitado el 10 de enero de 2010.

⁵⁰ P. Mortimore, *op. cit.*, 2000:14.

⁵¹ Título del artículo publicado originalmente en la revista *New Society*, 387, pp. 344-347. Luego, en una versión expandida, en B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, Vol. 1, *op. cit.*

más realista de contrarrestar y aliviar— aquellos colegios auténticamente clasificables como *efectivos* en una sociedad dada. En la mayoría de nuestros países (en desarrollo), sin embargo, sólo una minoría de establecimientos escolares se aproxima al modelo de una escuela efectiva. Enseguida, aquellos que parecen alcanzar este desiderátum (y por eso ocupan los primeros 100 o 500 lugares en las fatídicas tablas de posición que publica la prensa bajo el título “los mejores colegios”) son en verdad, habitualmente, colegios de estudiantes sociofamiliarmente aventajados y/o escuelas de alta selectividad académica que captan a los alumnos más talentosos de grupos socioeconómicamente ascendentes o sectores medios consolidados. Tercero, las mediciones de resultados utilizadas para identificar escuelas efectivas habitualmente se refieren al rendimiento bruto de los estudiantes, esto es, a sus logros sin controlar por su origen socioeconómico, lo cual impide conocer el *valor agregado* por cada establecimiento. Cuarto, esas mediciones, siendo esenciales, son incompletas, pues se refieren nada más que a uno de los varios tipos de inteligencia que poseen los estudiantes. Quinto, la literatura muestra que no hay escuelas uniforme y continuamente efectivas; por el contrario, sus niveles de efectividad varían en el tiempo, según sectores de aprendizaje, por cursos y en relación a diferentes grupos de alumnos. Sexto, como señala la literatura crítica⁵², la mayor parte de la investigación sobre efectividad de las escuelas es ateorica, limitándose a establecer relaciones estadísticas entre variables (de efectividad escolar), en vez de generar teorías que expliquen esas relaciones y su vínculo con el contexto (bernsteiniano) en que operan las escuelas.

Más a fondo, cabe mantener reservas frente a una perspectiva maximalista de escuelas efectivas porque a comienzos del siglo XXI, como vimos, ya no cabe duda alguna —a la luz de la evidencia empírica disponible, de la voluminosa literatura sobre estos asuntos y de los resultados de la experiencia internacional (especialmente reforzada por los resultados de las pruebas PISA)— de que en el orden de los factores determinantes de los logros de aprendizaje, el primer lugar lo ocupan invariablemente el hogar y la familia (*efecto cuna*). Y no sólo eso: resulta evidente también, a la luz de los mismos elementos, que la escuela por sí sola no puede alterar esta realidad y, por su propia actuación, revertir las desventajas (y las ventajas) heredadas por vía familiar. Esto quiere decir que, a nivel social, no hay posibilidad alguna de un *efecto últimos serán primeros* y, menos aún, de su consecuencia secundaria, *primeros serán últimos*.

⁵² Ver, por ejemplo, B. P. M. Creemers, y L. Kyriakides (2006) A critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model. Disponible en: <http://www.rug.nl/staff/b.p.m.creemers/Paper%20on%20the%20dynamic%20model%20at%20sesi.pdf>. Visitado el 23 de febrero de 2010.

En el mejor de los casos, entonces, cabe pensar que a nivel *individual* es posible (¡y debe intentarse por todos los medios!) mitigar las desventajas e iluminar, mediante los certificados educacionales, el camino de la movilidad social (*efecto fanal*).

Como anticipó R. Boudon en 1973, incluso una generalizada expansión de las oportunidades educacionales “no trae consigo una reducción de esa tan distintiva y esencial forma de inequidad que es la desigualdad de oportunidades sociales, es decir, la dependencia del estatus social del hijo respecto del que ostenta el padre, aún si se acompaña por una reducción de la desigualdad de oportunidades educacionales”⁵³.

Educación y movilidad social

Lo anterior no invalida ni disminuye la idea central que está al fondo de la investigación sobre escuelas efectivas y funciona como supuesto de los programas de reforma y mejoramiento escolar; cual es, “que la escuela importa, que los colegios sí tienen efectos significativos sobre el desarrollo de los niños, en fin, para decirlo de una manera sencilla, que las escuelas hacen una diferencia”⁵⁴.

Esa diferencia que la escuela (efectiva) hace es significativa para el destino individual de las personas y puede expresarse de diversas formas. Dos sobresalen en particular.

Por un lado, está bien probado que escuelas efectivas permiten a algunos de sus estudiantes de origen vulnerable (con desventajas sociales) desarrollar sus talentos y alcanzar estándares altos de rendimiento. Múltiples estudios lo evidencian, tanto en la literatura internacional⁵⁵ como en la literatura chilena⁵⁶. Incluso, se ha podido concluir que “las escuelas efectivas o inefectivas son especialmente efectivas o inefectivas para este grupo de estudiantes”⁵⁷. Naturalmente, esto no significa que la investigación sugiera

⁵³ R. Boudon, Education and social mobility: a structural model. En J. Karabel y A. H. Halsey (eds.) *op. cit.*, 1977, p. 196.

⁵⁴ D. Reynolds and B. Creemers, School Effectiveness and School Improvement: A Mission Statement, *School Effectiveness & School Improvement*, 1(1), p. 1.

⁵⁵ Ver, por ejemplo, C. Teddlie, S. Stringfield and D. Reynolds, Context issues within school effectiveness research. En C. Teddlie and D. Reynolds, *op. cit.*, 2000, cap. 5. Además, P. Sammons, *op. cit.*, 2006 que contiene una exhaustiva revisión de la literatura especializada.

⁵⁶ Ver por ejemplo UNICEF, *Quién dijo que no se puede. Escuelas efectivas en sectores populares*, Santiago de Chile: UNICEF-Gobierno de Chile, 2004. Asimismo, B. Eyzaguirre y L. Fontaine, *Las escuelas que tenemos*, Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos, 2008.

⁵⁷ J. Scheerens y R. Bosker, *op. cit.*, 1997, p. 96. Por ejemplo, un estudio dirigido por P. Mortimore sobre influencias de la escuela primaria en el progreso de los alumnos estimó que: “working class students attending the most effective schools made greater progress and had higher attainment at the end of the study than middle class students in the least effective schools. This has important implications for their future educational prospects. Within the most effective schools, however,

la posibilidad de superar las poderosas desventajas de la cuna por la sola acción del colegio⁵⁸. Pero sí indica que, en su nivel más bajo de efectividad (o sea, el de *escuelas inefectivas*), los estudiantes de origen socialmente vulnerable pueden ser seriamente perjudicados por la segunda cláusula del *efecto Mateo* (perder lo poco que tienen y así terminar más rezagados que al ingresar al colegio).

Por otro lado, se constata que la educación mejor lograda crea para ciertos individuos y grupos oportunidades meritocráticas de inserción laboral y acceso competitivo a posiciones de estatus superior al de los padres, por vigente que se mantenga en algunos niveles (como ocurre en Chile, por ejemplo, entre las élites económicas) la influencia del capital social y la reproducción del estatus adscrito. Dicho en otros términos: la escuela y la educación importan porque si bien no pueden revertir el *efecto cuna*, tampoco son meras *agencias reproductoras* de aquel; aún dentro de enfoques seriamente *estructuralistas* de la educación, como el de Bernstein, hay lugar para el conflicto de pedagogías, lucha entre fracciones de clase y espacios para que se exprese –como lo hemos llamado aquí– el *efecto fanal* de la certificación educacional, especialmente de nivel terciario⁵⁹.

Lo anterior es particularmente evidente en nuestra sociedad chilena. Por ejemplo, Torche y Wormald muestran⁶⁰, con base en datos del año 2001, que un 41,7 por ciento

middle class children as a group continued to outperform their working class peers, reflecting their initial higher starting point.” P. Mortimore, P. Sammons, L. Stoll, D. Lewis, & R. Ecob, *School Matters: The Junior Years*, Wells: Open Books, 1988. Citado por P. Sammons, *op. cit.*, 2006, p. 21.

⁵⁸ Ver P. Sammons, *op. cit.*, 2006, pp. 21-22.

⁵⁹ Sobre la lucha de modelos pedagógicos y su base de clase, ver el B. Bernstein, *Codes, Class and Control*, Vols. IV y V. Sobre la relación entre educación y movilidad social en la literatura internacional, ver R. Breen and J. O. Jonsson, Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility, *Annual Review of Sociology*, Vol. 31, 2005, pp. 223-243. Ver asimismo J. O. Jonsson, Child Well-Being and Intergenerational Inequality, *Child Ind Res* (2010) 3:1–10, DOI 10.1007/s12187-009-9062-6. Disponible en: <http://www.springerlink.com/content/cm45h3j4u5440272/fulltext.pdf>. Visitado el 4 de marzo de 2010. Para el caso de los países en desarrollo, véase: C. Buchmann and E. Hannum, Education and Stratification in Developing Countries: A Review of Theories and Research, *Annual Review of Sociology*, 2001, Vol. 27: 77-102. Disponible en: <http://arjournals.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.27.1.77>. Visitado el 4 de marzo 2010.

⁶⁰ G. Wormald y F. Torche, Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro, CEPAL, Serie de Políticas Sociales N° 98, Santiago de Chile, 2004. Disponible en: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/20354/sps98_LCL2209.pdf. Visitado el 5 de enero de 2010. Números de las páginas citadas se encuentran en el texto. Sobre este mismo tópico ver los artículos de F. Torche y de R. Atria en *Revista de Sociología* N° 20, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Chile, respectivamente pp. 15-43 y pp. 45-68. Disponible en: <http://www.csociales.uchile.cl/publicaciones/sociologia/revsoc/REVISTA%2020.pdf#page=11>. Visitado el 5 de enero de 2010.

de las personas encuestadas mantenía el piso de educación heredado de su padre, casi un 50 por ciento lo aumentaba y sólo un 9 por ciento lo disminuía. Por su parte, personas con distinto nivel educacional de origen tienen también trayectorias de movilidad diferentes. En efecto, si el nivel educacional del padre determinara totalmente el nivel educacional del hijo, se daría una completa inmovilidad educacional. Esto no ocurre. El mayor grado de estabilidad se encuentra en los extremos; de los encuestados con padres de nivel educacional primario o inferior, 45 por ciento de los hijos permanece en este nivel educacional. Es cierto que la otra mitad logra un nivel educacional superior, pero la mayor parte de esa otra mitad (27 por ciento) solo avanza a secundaria incompleta. En el otro extremo, los encuestados con padres del más alto nivel educacional también muestran estabilidad: 65 por ciento alcanza educación postsecundaria (p. 32). En un análisis más amplio de movilidad intergeneracional de clase, los mismos autores concluyen lo siguiente:

“nuestros datos permiten concluir que del total de la movilidad experimentada por los hombres jefes de hogar durante estas últimas décadas, un 46 por ciento es vertical, es decir, cruza al menos un estrato jerárquico y un 27,9 por ciento es horizontal. Y, de ese 46 por ciento vertical, un 35,5 por ciento es ascendente y un 10,5 por ciento descendente. Es decir, dada la significativa transformación estructural experimentada por la sociedad chilena –especialmente la expansión de la élite no manual y la reducción de las clases agrícolas– las oportunidades de movilidad para este segmento social han sido afectadas favorablemente” (p. 70).

En cuanto a las formas de adquisición de estatus, y pese a la mayor fluidez de la sociedad chilena, los autores observan que en nuestro país existe un nivel comparativamente alto de reproducción intergeneracional de la desigualdad que opera a través de dos vías: “la influencia de los recursos de los padres en el logro educacional de los hijos y la influencia directa de los recursos de los padres en el acceso al primer trabajo de sus hijos” (pp. 71-71).

Por su lado, un estudio específico pero independiente del anterior para la Región más pobre del país, La Araucanía, llega a las siguientes conclusiones convergentes, utilizando un mismo marco de análisis:

“Los resultados muestran que en la Región de La Araucanía, la movilidad social total asciende a 69 por ciento. Este porcentaje corresponde al número de encuestados móviles dividido por el total de encuestados (345 casos/500). El 31 por ciento restante no presenta movilidad social intergeneracional (155 casos). La proporción de inmovilidad más alta se da en la clase de trabajadores manuales no calificados con un 55 por ciento del total de inmóviles, seguida por la clase de servicio y la clase de trabajadores agrícolas con un 14 por ciento, respectivamente. Además, un 62,8 por ciento de los individuos ha experimentado movilidad social ascendente (314 casos/500), lo que refleja que más de la mitad de los individuos posee una mejor

ocupación en comparación con la de sus padres, y un 6,2 por ciento se ha movido en forma descendente en la escala social (31 casos). Nótese que los encuestados (hijos) que hoy se ubican en la clase de servicio, provienen de padres de diferentes clases ocupacionales (en especial manuales y agrícolas), provocando una gran heterogeneidad en la conformación de esta clase, que se puede catalogar como la “élite” social de las comunas en estudio”⁶¹.

Puede concluirse que a partir de la expansión educacional chilena, y en parte también como producto de los mayores niveles de efectividad alcanzados en un número de escuelas, ha existido un impacto significativo sobre la movilidad de las personas durante las últimas dos décadas y se ha comprobado que la educación no es meramente una máquina de reproducción de las clases sociales.

Conclusión

En un momento en que los principales agentes de la sociedad –gobierno, partidos políticos, medios de comunicación, gremios empresariales, asociaciones profesionales, organizaciones de trabajadores, incluso investigadores y expertos educacionales– perciben una mayor fluidez de movilidad social y proclaman el potencial transformador de la educación y sus posibilidades aparentemente ilimitadas de influir positivamente sobre la distribución de oportunidades de vida y la superación de la pobreza, la productividad de las personas y la competitividad de la economía, la innovación y la difusión de nuevas tecnologías, la participación ciudadana y la deliberación pública, el control de las conductas desviadas y la calidad de vida de la población, se vuelve necesario moderar las expectativas e insistir en que los sistemas educativos de los países pueden hacer todo esto... pero sólo hasta cierto punto; limitadamente por ende, sólo bajo exigentes condiciones y, por lo general, en combinación e interactivamente con otras políticas públicas y emprendimientos privados⁶².

De las cláusulas restrictivas, la más importante es la que dice: *bajo exigentes condiciones*. Como hemos visto a lo largo de estas páginas, la condición *sine qua non* es que

⁶¹ Cantero, V. y G. Williamson, Movilidad social intergeneracional por origen étnico: evidencia empírica región de La Araucanía, Chile, Revista *Universum* N° 24 Vol. 1, I Sem. 2009, pp. 22-40. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-23762009000100003&script=sci_arttext. Visitado el 24 de febrero 2010.

⁶² Frente a esta visión exaltada de los efectos directos y de amplio espectro de la educación véase L. Pritchett, Where has all the education gone?, *The World Bank Economic Review*, Vol. 15, N° 3, 2001, pp. 367-391. Para una serie adicional de artículos críticos sobre la inflación de expectativas respecto de las contribuciones de la educación al desarrollo social y el crecimiento económico puede revisarse la página de L. Pritchett, bajo el título “Topic: Education and Schooling”, disponible en <http://www.hks.harvard.edu/fs/lpritch/>. Visitada el 7 de enero de 2010.

las escuelas encargadas de impartir la educación obligatoria sean altamente efectivas. Sólo bajo tal supuesto es posible que la escuela logre mitigar y en parte corregir la herencia de la cuna, superando la distancia que existe entre códigos lingüísticos y escolares, contribuyendo a suavizar las desiguales dotaciones de capital cultural, acortando las brechas cognitivas y socioemocionales tempranas y llevando a todos los estudiantes a estándares superiores de logro.

Lo anterior me pone en línea con aquellos que, dentro del campo de la investigación educacional, y partiendo de una perspectiva *estructuralista*, sostienen sin embargo que es posible contrarrestar (en cierta medida y sólo moderadamente desde el punto de vista estructural) las *consecuencias reproductivas* del *efecto cuna*, a condición de que el ingreso a la escuela sea precedido por una socialización inicial estimulante y por la participación de los infantes en centros de atención y cuidado temprano de niños de alta calidad y que los colegios mismos, en sus ciclos preescolar, primario y secundario, reúnan las características propias de aquellos que la literatura designa como *efectivos*.

Con todo, y aun bajo tan exigentes condiciones, una *escolarización efectiva* no alcanza para compensar la estructura de desigualdades de la sociedad y revertir el *efecto cuna* (mediante un *efecto últimos serán primeros*) ni podría ella, por sí sola, provocar niveles significativos de movilidad social como los observados más arriba para Chile durante las últimas dos décadas. Para eso se necesita, además, la intervención coetánea de otros procesos, como tasas relativamente altas y sostenidas de crecimiento económico, diferenciación y profundización tecnológica del aparato productivo, una inserción relativamente dinámica de la economía nacional en los mercados internacionales, una continua ampliación de las oportunidades de empleo formal, el mejoramiento en las condiciones de infraestructura y salud de los hogares, la elevación de los niveles de escolarización de los padres, la difusión de una cultura de responsabilidades individuales y de mayor emprendimiento; en fin, una transformación simultánea en muy diversos planos de la sociedad.

Tal vez la *vía intermedia* –ubicada entre los extremos del *reproductivismo estructural* y de la *ilusión* de una educación capaz de revertir la desigualdad– sea la respuesta intelectual y políticamente menos cómoda, porque acepta moverse en medio de altas restricciones (circunstancias estructuralmente condicionadas de posibilidad) sin esquivarlas y en medio de una gran incertidumbre de resultados sin desesperar (con el *efecto fanal* y la subsecuente movilidad basada en certificados educacionales como la mejor apuesta de política).

Y, además, porque supone que en el actual contexto de civilización –de predominio global de la modernidad y del capitalismo occidentales– *el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* se hallan imbricados consustancialmente con dicho contexto, como había expuesto J.J. Rousseau ya a mediados del siglo XVII, cuando dice que podría explicar fácilmente:

“cómo, sin que el gobierno se mezcle a ello siquiera, la desigualdad de crédito y de autoridad se hace inevitable entre los particulares tan pronto como reunidos en una misma sociedad se ven obligados a compararse entre sí y tener en cuenta las diferencias que hallan en el uso continuo que unos tienen que hacer de otros. Estas diferencias son de diversas clases, pero, siendo por lo general la riqueza, la nobleza o rango, el poder y el mérito personal, las distinciones principales por las que se miden en sociedad, probaría que el acuerdo o el conflicto de estas fuerzas diversas es la indicación más segura de un Estado bien o mal constituido. Haría ver que entre esas cuatro clases de desigualdad, la riqueza es la última a la que se reducen a la postre, porque siendo la más inmediatamente útil al bienestar y la más fácil de comunicar, se sirven cómodamente de ella para comprar todo lo demás [...] Haría observar cuánto ejercita y compara los talentos y las fuerzas este deseo universal de reputación, de honores y de preferencias que nos devora a todos, cuánto excita y multiplica las pasiones, y cuántos reveses, éxitos y catástrofes de toda especie causa haciendo a todos los hombres competidores, rivales o mejor enemigos, al atraer a la misma lid a tantos pretendientes. Mostraría que es a ese afán por hacer hablar de uno, a ese furor por distinguirse que nos tiene casi siempre fuera de nosotros mismos, al que debemos lo que hay de mejor y de peor entre los hombres, nuestra virtudes y nuestros vicios, nuestras ciencias y nuestros errores, nuestros conquistadores y nuestros filósofos, es decir, una multitud de cosas malas frente a un pequeño número de buenas”⁶³.

La educación, que sin duda puede ser contada entre estas últimas –v.gr., el pequeño número de cosas buenas que hay entre los hombres– jamás podrá compensar por sí sola la multitud de cosas malas que la rodean, distorsionan y entranan, partiendo por la desigualdad y su transmisión en la cuna.

FECHA DE RECEPCIÓN: 23 de julio de 2010

FECHA DE ACEPTACIÓN: 27 de agosto de 2020

⁶³ J. J. Rousseau, *op. cit.*, pp. 337-339.