

Referencia para citar este artículo: Peña, M. & Toledo, C. (2017). Ser pobre en el Chile Neoliberal: Estudio discursivo en una escuela vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 207-218.

Ser pobre en el Chile Neoliberal: Estudio discursivo en una escuela vulnerable*

MÓNICA PEÑA**

Directora de Investigaciones Universidad Diego Portales, Chile.

CAMILA TOLEDO***

Estudiante Universidad Diego Portales, Chile.

Artículo recibido en enero 25 de 2016; artículo aceptado en abril 21 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *Trabajamos con niños y niñas de una escuela “vulnerable” con el objetivo de conocer sus discursos sobre aprendizaje respecto a su clase social, desde una perspectiva de análisis crítico del discurso que considera que los discursos se constituyen socialmente y que los sujetos pueden tener una perspectiva crítica sobre sus realidades. A través de una problematización teórica sobre la pobreza en el mundo neoliberal, llegamos a la descripción del proceso investigativo, cualitativo y emergente, y luego al análisis de algunos resultados, que expresan lo que llamamos el desajuste que los niños y las niñas viven con la pobreza desde dos perspectivas: una territorial y otra educativa. Finalizamos con algunas reflexiones sobre el lugar de la educación y la superación de la pobreza.*

Palabras clave: Pobreza, clase social, educación, discurso (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Being poor in neoliberal Chile. A discursive study of children in a vulnerable school

• **Abstract (descriptive):** *The authors worked with children in a “vulnerable” school in order to analyse their discourses about learning and social class. This research uses the perspective of critical discourse analysis, which assumes that all discourse is social and that subjects can develop a critical perspective regarding their realities. Through a theoretical problematization of poverty in the neoliberal world, the article includes a description of the qualitative and emergent research process and an analysis of some of the results. This accounts for what we call a “mismatch” that poor children have to live with, from two perspectives: territorial and educational. The authors conclude with some reflections on education and overcoming poverty.*

Key words: Poverty, social class, education, discourse (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Ser pobre no Chile Neoliberal. Um estudo discursivo de crianças em uma escola vulnerável

• **Resumo (descritivo):** *Trabalhamos com crianças em uma escola “vulnerável” a fim de conhecer seus discursos sobre a aprendizagem e classe social a partir da perspectiva de análise*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica se deriva de un estudio de mayor escala, “Jóvenes vulnerables como analistas críticos de discurso, un análisis de sus propios aprendizajes”, Código 11130092, con financiamiento de Fondecyt, presenta los resultados finales del proyecto realizado entre marzo de 2014 y octubre de 2015. Gran área de conocimiento: Ciencias Sociales; área de conocimiento: Otras ciencias sociales; subárea: Interdisciplinaria.

** Doctora en Ciencias de la Educación Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: monica.pena@udp.cl

*** Doctora en Ciencias de la Educación Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: monica.pena@udp.cl



crítica do discurso que considera que os discursos se constituem socialmente e que os individuos podem ter uma perspectiva crítica sobre a sua realidade. Através de uma problematização teórica sobre a pobreza no mundo neoliberal, chegamos à descrição do processo investigativo, qualitativo e emergente e, em seguida, à análise de alguns dos resultados, que representam o que chamamos de desajuste que as crianças vivem com a pobreza a partir de duas perspectivas: uma territorial e uma educacional. Concluimos com algumas reflexões sobre o papel da educação e superação da pobreza.

Palavras-chave: Pobreza, classe social, educação, discurso (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Marco de referencia. -3. Marco metodológico. -4. Análisis de los Resultados. -5. Discusión y conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

“La misión del Banco Mundial está tallada en piedra en la sede central en la ciudad de Washington para recordar siempre *el sueño de un mundo sin pobreza*” (Banco Mundial, 2013). Para el Banco Mundial, el cumplimiento de su sueño puede cumplirse a través, entre otras cosas, del acceso universal a la educación. La misma institución dice: “El camino apropiado para salir de la pobreza requiere de una economía sólida que genere empleos y buenos salarios; de un Gobierno capaz de proveer escuelas, hospitales, caminos y energía, y de niños sanos y bien nutridos que sean el futuro capital humano que sea el motor del crecimiento económico” (Banco Mundial, 2015). ¿Qué es pobreza entonces? Primero que todo parece ser el estado aislado de algunas personas, que no tiene lugar como un estado social sino más bien se trata de una característica individual. Para el Banco Mundial, la pobreza de la que se habla no es una *clase social* que se constituya en su relación con otras clases. En este trabajo pretendemos hablar de pobreza y educación, desde una revisión teórica que anude el *problema* de la pobreza y la constitución de una clase, y lo que dicen al respecto los niños y las niñas de un grupo social que se identifica como pobre.

En 2014, parte del grupo de investigadoras perteneciente al Programa de Protagonismo de la Infancia de la Universidad Diego Portales, inició una investigación con niños y niñas de octavo básico de una escuela municipalizada de una comuna de bajos ingresos, situada en un territorio de alta peligrosidad por violencia asociada a venta y consumo de pasta base.

Esta investigación tenía como objetivo general analizar, desde una perspectiva participativa y crítica de los niños y niñas con quienes trabajamos, qué consideran ellos y ellas como aprendizaje, dentro de un contexto de altísima segregación escolar por ingreso como lo es el chileno (Hseih & Urquiola, 2006). La primera parte de este trabajo, dado que es un análisis crítico que pretende ser participativo, era acercar a los niños y niñas al análisis crítico, entendiendo éste como una competencia que se despliega en un contexto social particular (Boltanski, 2010, 2012); por tanto no estamos situados desde una perspectiva cognitiva, sino que nos acercamos a una tradición discursivo-crítica que considera que vivimos en un mundo lingüístico donde hay relaciones de poder que no son neutras (Fairclough, 1989, 2010). Desde tales propuestas teórico-conceptuales, el trabajo partió de un juego de “identidades sociales” basado en parte en Boltanski y Thevenot (1983), que tenía por objetivo que los niños y niñas dieran cuenta del lugar de la educación en un contexto socialmente segregado como el chileno, y siguió con una serie de actividades que surgieron de lo que el grupo iba mostrando. El trabajo con niños y niñas desde esta perspectiva no ha sido ajeno para este grupo de investigación. Desde 2010 hemos venido desarrollando distintos acercamientos a los discursos de los niños y niñas, desde entrevistas directas a juegos y elementos gráficos. Nuestra perspectiva se basa en dos principios: que los niños y niñas son agentes (James & James, 2004; Punch, 2001) y por lo tanto no son sólo reproductores del saber de las sociedades sino productores activos de éste. Sostenemos también que las investigaciones

con sujetos subalternos pueden reproducir las desigualdades, tal como desde una perspectiva post colonial lo demuestra Spivak (1998).

Nuestro interés en este trabajo es detenernos justamente en los discursos sobre pobreza que los niños y niñas desplegaron -en el contexto chileno post-autoritario y neoliberal-, donde el concepto de clase social parece desvanecerse para darle paso a la pura clasificación por ingreso o consumos materiales. Para ello analizaremos primero el tema de la pobreza y el neoliberalismo, a fines de ahondar brevemente en los aspectos metodológicos de nuestro trabajo, para finalmente analizar desde una perspectiva discursiva-crítica algunos de los hallazgos de la investigación. Terminaremos con una reflexión sobre el tema de infancia, pobreza y escuela.

2. Marco de referencia

2.1 El lugar de la pobreza en el sistema neoliberal

Según Harvey (2007), el sistema neoliberal es una teoría de prácticas político económicas que señala que el bienestar de las personas está sujeto a la no intervención de las libertades empresariales. Esto, en un marco institucional que promueve el derecho a la propiedad privada, el libre mercado y la libertad de comercio, y que debe ser preservado por el Estado. Asimismo, plantea que la potencia de esta teoría es que logró convertirse en la ideología hegemónica y por tanto se incorporó al sentido común como una forma de pensar y entender el mundo. El neoliberalismo consiste en un *proyecto* y por tanto “involucra estrategias y actores” (Ezcurra, 1998); se trataría, por ende, de un sistema promovido por un grupo social en tanto le permite mantener y acrecentar sus intereses.

Las subjetividades neoliberales implican la existencia de individuos que se entenderían a sí mismos en términos de propiedad privada. Es la cualidad de poseer lo que determina a un sujeto, en tanto *posee* ciertas preferencias e intereses que lo motivan a competir en un mercado (Samour, 1998).

Desde esta perspectiva, las personas son naturalmente desiguales y la igualdad está

referida sólo al mercado y a la ley (Friedman, 1995). El mecanismo de la meritocracia tendría un rol importante en el neoliberalismo, en donde la igualdad está ligada al derecho que tenemos de participar en una competencia cuya lógica es alcanzar la máxima ganancia posible (Samour, 1998, p. 606). Lo que el sistema neoliberal debe garantizar es la igualdad de oportunidades para competir, pero no igualar las condiciones de vida, pues se piensa que éstas son resultado del mérito de cada quien. Las desigualdades sociales se conforman a partir del ingenio y esfuerzo de las personas, por eso son entendidas como desigualdades naturales (Samour, 1998, p. 606).

En cuanto a la concepción de pobreza que manejan los teóricos del sistema neoliberal, específicamente Friedrich Hayek y Milton Friedman, es posible señalar que no hay un total consenso. Czarnecki (2013) menciona que se puede interpretar que para Hayek la pobreza puede ser algo natural, pues supone que es imposible que en una sociedad exista el pleno empleo. A su vez, la concibe como un signo de que no hay “suficiente prosperidad” en una sociedad, por tanto la pobreza es un obstáculo para el desarrollo de la productividad y para el crecimiento económico de un país. Los individuos pobres son pensados como personas que no alcanzaron un nivel alto en la evolución, por lo cual son concebidos como primitivos (Czarnecki, 2013), haciendo implícitamente una oposición entre los civilizados -que serían aquellos que pueden acceder a los beneficios del sistema- y los primitivos -aquellos que se ven perjudicados por éste-, convirtiendo la desigualdad social en un problema de estadios del desarrollo. Hayek (1995) justifica la pobreza señalando que el sistema liberal supone una igualdad en las oportunidades, pero no en los resultados.

Calvento (2006), por su parte, plantea que, si bien Hayek estaba en contra de la intervención del Estado en el mercado, creía que éste debía ofrecer un mínimo de protección a los individuos pero sólo en aquellas condiciones en que éstos fueran víctimas de situaciones catastróficas que no pudiesen evitarse, como por ejemplo: enfermedades, accidentes, terremotos, inundaciones, entre

otras. No obstante, si la pobreza es el resultado de competir en un mercado, entonces el único camino para terminar con ella sería acabar con la competencia, algo impensable para este economista. En ese sentido, la pobreza sería el resultado de las malas acciones realizadas por un individuo en un mercado; se trataría de una situación lamentable pero de alguna manera merecida.

En lo que respecta a Friedman (1995), consideraba que la pobreza era un problema que se arraigaba en la inflación y en “la falta de cooperación voluntaria entre hombres” (Czarnecki, 2013, p. 183). La cooperación voluntaria es entendida como la interrelación entre personas para desarrollar sus propios intereses, que impacta de manera positiva en la sociedad. De acuerdo con Friedman, si seguimos nuestros propios intereses necesariamente, y de forma indirecta, esto tendrá efectos beneficiosos para otros (Red Libertad, 2010). Pese a que Friedman identifica las causas de la pobreza con factores modificables, considera que independientemente de ello existe una “tasa natural de desempleo” (Czarnecki, 2013, p. 183), lo que restringe las posibilidades de terminar con este fenómeno social. Aunque Friedman ubica las causas de la pobreza en factores económicos y de cooperación, coincide con Hayek (1995) en que en último término se trata de un problema individual. El Estado debería garantizar un mínimo a las personas pobres, cuidando de no perjudicar la libertad del mercado con políticas proteccionistas, pero al final todo depende del ingenio y la capacidad de las personas de salir de esa situación desventajada compitiendo de manera eficaz en el sistema.

En lo que respecta a las instituciones neoliberales, las instituciones asociadas al acuerdo de Bretton Woods, como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), han jugado un papel importante en la definición de pobreza a nivel mundial y en Latinoamérica especialmente. Se trata de instituciones cuyos miembros son Estados que tienen distintos niveles de poder según el capital comprometido; por ello son sólo algunos los que tienen mayor injerencia en las políticas y definiciones que se toman

en dichas instituciones (Ezcurra, 1998). Las organizaciones surgidas del acuerdo Bretton Woods en 1944 son unas de las primeras en participar en el proceso de liberalización de los mercados y globalización, que han restringido el poder de los Estado-nación sobre sus propios países, presionando con préstamos (Ezcurra, 1998).

Para estas organizaciones, la pobreza es un foco potencial de violencia e inestabilidad del sistema, que amenaza con el retorno “del populismo, del dirigismo y eventualmente del caos” (Edwards en Ezcurra, 1998). En los años 80 la pobreza fue leída como parte de los resabios del modelo estatista y de la instalación incompleta del sistema neoliberal. A principio de los años 90 el BM y el FMI reconocieron que la pobreza es efecto de los ajustes estructurales realizados en la región en el proceso de implementación del gobierno neoliberal. Sin embargo, aclararon que estos efectos son momentáneos, por tanto en el mediano plazo las reformas neoliberales favorecerían la disminución de la pobreza. De esta manera, las instituciones neoliberales han tendido a poner la promesa de un mundo sin pobreza en un futuro que se construye cada día a través de la ampliación del mercado en distintas esferas (Ezcurra, 1998). No obstante, algunos han denunciado un cambio en el lenguaje de las instituciones neoliberales, transitando de un discurso que propone la eliminación de la pobreza a otro que postula reducirla (Houtart, 2007). Así, la pobreza se volvería aceptable siempre y cuando se mantenga dentro de un cierto rango que está definido por las agencias económicas que se encargan de este problema social.

2.2 El lugar de la pobreza en el Chile neoliberal

Los acercamientos al tema de la pobreza que se han realizado en Chile, en su mayoría han tendido a una aproximación cuantitativa, a través de la encuestas Casen (Caracterización socioeconómica nacional) que se utilizan para medir la tasa de pobreza en Chile y en cada una de sus regiones (Ministerio de Desarrollo Social, 2015), y el Censo 2012. No obstante,

también hay estudios cualitativos que intentan comprender las significaciones que existen sobre la pobreza y la manera en que las personas que viven en condiciones precarias se enfrentan a esta realidad.

Uno de estos estudios es el realizado por Kathya Araujo (2009), el que, si bien no se centró exclusivamente en la pobreza, abordó el tema como uno de los puntos relevantes para comprender la configuración societal del Chile actual. Según sus observaciones, la pobreza en el imaginario social chileno, más que referirse a la escasez de dinero, refiere a un estigma social. Ser sindicado de pobre implica ser un desplazado, ser un marginal social. La representación de la pobreza funciona como un referente contrario a lo que promueve la sociedad, en donde el éxito es pensado justamente en oposición al “ser pobre”. A esto se suman las categorías asociadas a la pobreza, como son la delincuencia, lo temido y lo rechazado, categorías que representarían a la pobreza para el resto de la sociedad. Nadie quiere identificarse con la pobreza, ya que “es estar en el lugar de lo no deseado” (Araujo, 2009, p. 54).

El ordenamiento social destina el lugar del desecho para aquellos que viven en situación de pobreza, quienes no sólo deben lidiar con los efectos de vivir en condiciones precarias sino con el desprecio social de estar situados en el lugar social del no-deseo. Este imaginario se ha visto reforzado a su vez por el relato nacional de éxito que proviene desde el Estado y que invisibiliza la pobreza que ha habitado a Chile desde su conformación como país, impidiendo una lectura y un lugar distinto a quienes sufren por vivir en condiciones precarias (Araujo, 2009).

Frente a esta devaluación que se hace de la pobreza, quienes viven en condiciones precarizadas tienen una relación conflictiva con su identidad, ya que asumirla como tal implicaría no sólo habitar un lugar devaluado, sino ser marginal, delincuente e indigno en la sociedad (Araujo, 2009). En respuesta a las representaciones que les asigna la sociedad, los individuos pobres desarrollan mecanismos de contra-identificación, que les permiten desplazar la identificación de pobres a otros que

ellos consideran en peores condiciones (Araujo, 2009), debilitando los lazos de la comunidad en la que viven. Es así como la estratificación social se vuelve a replicar en las poblaciones, en donde el criterio de la pobreza sirve para organizar la comunidad, generando la ficción de que hay algunos que están más cerca de dicha representación y otros más lejos.

Otro mecanismo que se utiliza para evitar ser identificado como “pobre” es el desplazamiento territorial (Janoschka, 2002; Wacquant, 2007). Se trata de ir en busca de otros territorios que ofrezcan representaciones más dignificantes, de modo de poder -aunque sea de manera transitoria- eludir su identificación con el territorio estigmatizado en el que viven (Araujo, 2009). Ir a un liceo del centro de Santiago o a la comuna de Providencia -saliendo de la periferia-podría ser un ejemplo de esto.

2.3 Algunos apuntes sobre Pobreza y Educación

La educación en América Latina y su relación con la pobreza ha estado marcada por diferentes miradas que han influido en la forma de enfrentar este fenómeno por parte de las políticas públicas. Hasta los años 70 la política para enfrentar la pobreza estuvo teñida por una concepción de Estado ligado a los “regímenes de bienestar”, que suponen un énfasis en la repartición de recursos dentro de la sociedad (Del Valle, 2010). Este modelo se implementó de distintas maneras en los países latinoamericanos, pero en general se caracterizó por el desarrollo de políticas asistenciales, de seguro y seguridad social que en el caso de Chile tendió hacia un fuerte gasto público y generación de empleo (Franco & Mejía, 2007). De esta manera, la pobreza era entendida como un problema social del cual debía hacerse cargo el Estado, en tanto su deber era garantizar el bienestar de todos los miembros de la sociedad.

Posteriormente, entre los años 80 y 90 hubo un giro con respecto a la concepción de pobreza, que fue reformulado en función del nuevo sistema económico que se impuso a Latinoamérica: el neoliberalismo (Del Valle, 2008). Para este enfoque, la pobreza es un efecto del desempleo, el que es causado por la falta

de capacitación de quienes no logran encontrar trabajo. Dado que la capacitación corresponde a la adquisición de conocimientos, los sujetos pobres son pensados como personas deficitarias en saberes necesarios para sobrevivir al mercado. Es así como el foco cambia y la privación ya no se entiende como un problema en la redistribución de los recursos sino como un fenómeno asociado a la empleabilidad (Del Valle, 2008).

Si la desocupación proviene de la baja formación de las personas, la manera de eliminarla es interviniendo con más educación, y es así como aparece la teoría del capital humano. Según Becker (1983), las desigualdades son producto de las diferencias en el capital humano, el que a su vez corresponde a las habilidades que adquieren las personas a lo largo de su vida y que les permite competir eficazmente en el sistema de libre mercado (Del Valle, 2008). La manera de acceder a ese capital sería a través de la inversión que haga la familia en la educación de sus hijos e hijas, pues es en el espacio formativo donde se cultivan aquellas herramientas que determinarán en gran parte el triunfo o fracaso de ese individuo (Del Valle, 2008). Es interesante considerar que para Becker la decisión de cuánto invertir en la educación de los hijos e hijas, y por ende en su capital humano, es individual, por lo que las limitaciones sociales que tenga esa familia, como lo es la privación económica en el caso de la pobreza, deberán ser asumidas como responsabilidades personales. La inversión en el capital humano está animada por la competencia, por lo que cualquier intervención estatal en esa esfera desincentivaría uno de los motores de la economía (Del Valle, 2008).

De esta manera se pretende legitimar el acceso a la educación de sectores que viven en condición de pobreza, en la medida en que la formación recibida redundaría en una mayor empleabilidad y como consecuencia en la posibilidad de salir de la privación a la que se ven expuestos. Los individuos tendrían que ser libres de invertir en su capital humano, y así sus diferencias se deberían a un problema de voluntad personal y no a limitaciones sociales. A su vez, este enfoque levantaría una promesa:

una mayor capacitación es garantía de mayor empleabilidad.

Al aplicar esta teoría a la pobreza, lo que resulta es una concepción de las personas de bajos ingresos como sujetos en déficit. Esta creencia ha sido profundizada por investigaciones que tienden a concebir el fracaso escolar de los niños y niñas pobres en términos de problemas de aprendizaje, donde las familias son culpabilizadas por no transmitir habilidades a sus hijos e hijas que los hagan más competentes al momento de rendir en el colegio. A veces el grupo familiar es concebido como un obstáculo para el aprendizaje de los niños y niñas, ya que sus hábitos, sus modos de hablar y sus bajas expectativas escolares, entre otros, generarían carencias económicas, sociales y sociobiológicas en los niños y niñas (Jadue, 1997). Es así como los contextos precarios son pensados en términos de familias que no invierten en el capital humano de su hijo o hija y, por ende, el Estado interviene tratando de disminuir las consecuencias de la pobreza capacitando a los padres y madres, por ejemplo, a través del “Programa de Intervención Especializada” (Servicio Nacional de Menores, 2012), o incluso *reemplazándolos*, por ejemplo con el Programa “Habilidades para la vida” (George, Squicciarini, Zapata, Guzmán, Hartley & Silva, 2004) cuando pone a psicólogos y psicólogas a entregarles a los niños y niñas habilidades sociales y emocionales.

3. Marco Metodológico

Esta investigación ha sido un proceso cualitativo de largo aliento que sigue algunos principios de la investigación acción participativa, que pretende generar ciertos cambios en la comunidad donde se trabaja. Es fundamental el trabajo de escucha de la comunidad (Montero, 2000), y es por ello que es una investigación situada y emergente que sigue las necesidades que se van planteando en el momento. Trabajamos con 16 niños y niñas de un 8° básico-entre los 12 y 14 años- de una escuela municipal de una de las comunas-unidad política equivalente al municipio-de más alto nivel de pobreza. El juego, el dibujo y la discusión grupal han sido las principales formas

de recolección de datos, a través de grupos más pequeños -4 a 6 participantes-. El proceso ha tenido 3 partes, siguiendo el principio de “inmersión progresiva” que propone Guber para el trabajo cualitativo (2004), cuidando de mantener a los niños y niñas como informantes del proceso investigativo:

1) Juego de Identidades Sociales, basado en Boltanski y Thevenot (1983), que consistió en el uso de 64 fichas personales de estudiantes con información clave para la categorización social -nivel educacional padres y madres, ocupación padres y madres, comuna de domicilio, tipo de establecimiento comunicacional, más dos “distractores”: comida favorita y *hobby*-. El objetivo era conocer la capacidad de los niños y niñas de categorizar pero también entender la conformación de grupos sociales y el lugar de la educación en este proceso. Elegimos a Boltanski y Thevenot porque estos autores se dedican a comprender la crítica como una competencia cuya presencia en los actores les permite producir críticas y/o justificaciones aceptables (Boltanski, 2012). Este juego además permite el trabajo colaborativo, ya que según estos autores la crítica se despliega en la discusión con el otro. Asimismo, el juego permite la no imposición de significantes valóricos en relación con la clase social, ya que las fichas son meramente descriptivas. El juego lo usamos previamente con grupos pequeños de niños y niñas, pero de clase social más alta que estos chicos, y ahí comprobamos que las instrucciones eran comprendidas y el juego se daba con fluidez.

2) A partir de los resultados anteriores trabajamos con “objetos de aprendizaje”-pruebas, guías de trabajo- de una niña (“Emilia”) de 7° básico de nivel socio económico medio-alto, proveniente de colegio particular pagado de la comuna de Las Condes. Llamamos “objetos de aprendizaje” a cualquier objeto que esté relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas. Los niños y niñas, sin tener acceso a la información demográfica, analizan a través de la discusión grupal los objetos y producen ciertos significados en referencia a ellos. El uso de material “externo” en investigación con niños y niñas es una buena estrategia para sortear

mejor la diferencia de clases y de generación que se produce entre menores y personas adultas, especialmente en ambientes escolares. Los niños y niñas, a partir de esto, eligen sus propios “objetos de aprendizaje”, es decir, los que consideran objetos asociados a sus procesos de aprendizaje. El juego de identidades sociales les permite volver al componente clase social en el análisis de los objetos propios y ajenos, especialmente de sus diferencias.

3) Durante las etapas anteriores, especialmente en la primera, los niños y niñas argumentan las razones del éxito o fracaso escolar según la clase social. A esto le llamamos “problemas educativos” que finalmente se transformaron en nuevos objetos, esta vez “narrados” por los niños, a través de la construcción de cómics. El uso de esta técnica se debió a que ellos mismos propusieron dibujar antes que narrar a viva voz, por lo tanto les entregamos los materiales necesarios como cartulina y lápices. En este punto los niños y niñas volvieron a ver sus trabajos anteriores y discutimos el análisis que la investigadora principal propuso.

4) El último paso se trata de una serie de talleres de trabajo con algunos de los niños y niñas donde analizamos parte del material que hicimos seguimiento de sus trayectorias. Además, realizamos el mismo trabajo, salvaguardando las diferencias contextuales y relacionando el material de trabajo con las características del territorio, con un grupo de niños y niñas de una escuela rural.

El análisis del material producido por los niños y niñas lo examinamos a través del Análisis Crítico de Discurso (ACD), dada la posición fundamental relacionada con el cambio que esta perspectiva propone (Fairclough, 1989, 2010). Nos interesa provocar reflexiones críticas sobre lo que es ser pobre en una escuela chilena vulnerable, y para esto el ACD entrega contextos que son fundamentales para el trabajo crítico, ya que no nos interesaba el ejercicio puramente cognitivo sino situado en un contexto que debimos crear y consensuar (Boltanski, 2010), a través del juego de identidades sociales con que comenzamos el trabajo.

El ACD es un proceso de análisis discursivo que incluye textos y sus contextos históricos

y sociales, y que se caracteriza por ser una metodología teórica donde el análisis, más que resolver algo, presenta nuevos problemas y da nuevas puntuaciones a los ya existentes. En tal sentido, no busca un discurso representativo, en este caso, de la pobreza. Lo que buscamos, en este caso particular -y basada en tal premisa se sostiene el diseño investigativo - metodológico-, son aquellos elementos significantes que den cuenta de la experiencia de pobreza dentro del campo convergente de la clase social y la educación de estos niños y niñas, reflejadas en sus textos.

Los resguardos éticos, además de los protocolos de asentimiento de los niños y niñas y del consentimiento de los sujetos adultos a cargo y las autoridades escolares, incluyen protocolos para niños, niñas y personas adultas donde los agentes participantes del seguimiento autorizan a los investigadores e investigadoras para el uso de su material y de sus nombres en algunos casos, como ocurre en el caso de una publicación del material analizado por ellos. En este artículo no incluimos el punto 4 y no consideramos el análisis de los niños y niñas a los que les hicimos seguimiento, ya que esa parte aún está en curso. Tomamos esta decisión por cuanto el tema fundamental del punto 4 está más orientado a los aprendizajes, y preferimos concentrarnos en ese tema en un trabajo aparte, tomando en cuenta por cierto el tema de las clases sociales, especialmente a partir de la temática del territorio.

4. Análisis de los resultados

El juego de identidades sociales nos permitió obtener varios niveles de resultados; por ejemplo, el reconocimiento de clase social que hacen los niños y niñas, que consiste en tres clases o categorías muy influenciadas por el nivel educacional y la comuna de residencia, donde el nivel alto aparece, desde una perspectiva discursiva, como valorado. Si bien a veces hay burlas al respecto, éstas cesan rápidamente y surge en el grupo una primera tendencia a relacionar los altos ingresos económicos no sólo con un buen nivel educacional o material, sino también con un alto desempeño moral. La clase media, por su parte, aparece como un

“significante vacío” (Laclau & Mouffe, 1987); es decir, puede ser todo o nada, es una especie de comodín que surge de la negación de las otras categorías¹. Finalmente, la categoría asociada a las clases bajas aparece en toda su complejidad: negativizada y abyecta, pero a la vez abierta y expectante. Una de las instrucciones del juego era que los propios sujetos participantes se situaran en una de las categorías que ellos mismos habían diseñado: los niños y niñas se reconocen parte de la pobreza o de los grupos bajos, discutiendo su pertenencia a las capas medias donde habían ubicado a las investigadoras. Es en estos aspectos, a primera vista negativos de la pobreza, en los que vamos a concentrarnos en el análisis, dado que pudimos ir trabajando en los pasos siguientes con relación a esta temática.

4.1 Territorio y clase social, el discurso de la huida

Pierre Bourdieu señala en su libro “La miseria del mundo” que

(...) en tanto cuerpos (e individuos biológicos), los seres humanos están, en el mismo concepto de las cosas, situados en un lugar y ocupan un sitio. El lugar puede definirse decididamente como el punto del espacio físico en que están situados, “tienen lugar”, existen, un agente o una cosa. Vale decir, ya sea como localización, ya desde un punto de vista relacional, como posición, rango en un orden (Bourdieu, 1999, p. 120).

El lugar es trabajado por el autor desde la concepción de dos espacios: el espacio físico y el espacio social.

En el caso de los sujetos investigados, las comunas del Gran Santiago sirven como referentes para hablar de las clases sociales, especialmente a través de la distinción entre clases altas y bajas. Incluso se utilizan como un equivalente de los estratos sociales, es decir, en vez de hablar de clase alta. Hablar de las comunas de Las Condes o de Chicureo, ambos municipios donde se concentran habitantes de altos ingresos, equivale a hablar de “clase alta”.

¹ En un artículo que está en proceso de publicación, revisamos en profundidad la parte del “Juego de Identidades”, concentrándonos en las estrategias discursivo-críticas de los niños y niñas.

Con base en esto podríamos inferir que los niños y niñas utilizan el territorio para localizar a los individuos ricos y a los individuos pobres. Un ejemplo es cuando se habla de la clase alta a partir del municipio de Chicureo, en donde se señala que “ahí viven los Méndez”².

Durante una de las discusiones aparece que las personas que viven en esa comuna son consideradas “*cuicas*, tienen plata como D. J. Méndez pero son flojas porque ven todo el día televisión”. En la misma discusión, uno de los niños comentó una experiencia que tuvo cuando acompañó a su padre a trabajar a la comuna de Las Condes. En esa ocasión la dueña de casa no les ofreció “ni un vaso de agua” a pesar de que llevaban muchas horas trabajando y el día estaba caluroso. En contraposición señaló que “diferente a lo que pasa acá porque siempre te van a dar un vaso de agua”.

No obstante lo anterior, cuando se discute el tema de los resultados educativos por clase social, lo que nos encontramos es que la tendencia a asociar buenos resultados con clases altas es muy fuerte, y las razones son también de carácter moral. Por ejemplo, los niños y niñas consideran que los padres y madres profesionales tienen más tiempo, habilidades y preocupación por sus hijos e hijas, lo que redundaría en su mejor desempeño escolar.

“Somos de [nombre de la comuna] Mafia porque no tenemos plata”, dice uno de los niños en la discusión, con tono jocoso. El apodo reúne un sector geográfico con una práctica delictual. Luego, dirán, “es mejor vivir debajo del puente que ser de [nombre de la comuna] (risas)”. El reconocimiento de lo adverso de sus condiciones de vida los pone del lado del chiste, lo que en análisis crítico de discurso se reconoce como una subversión del lugar de falta de poder a uno más empoderado (Gilbert, 1997). La discusión continúa, viven en esa zona por falta de medios, y si tuvieran más, no vivirían ahí: “si vamos a tener plata, no vamos a vivir en [nombre de la comuna]”. Es así que la educación es puesta como una forma

de salir de un lugar que se les asigna y que viven con rechazo; no obstante habría, y esto es lo interesante, una comprensión que invierte lo rechazado a nivel moral, convirtiendo su comuna en un significativo donde la identidad amenazante podría volverse una protección. Al mismo tiempo, casi todos los niños y niñas refieren constantemente a la idea de dejar su comuna en el futuro, ya sea realizando su educación secundaria en otra comuna, o viviendo definitivamente en otro lado.

La condena hacia determinadas comunas será transferida a sus habitantes, por tanto no es solo que el barrio tenga mala reputación, también la tienen las personas que viven en ellos. Del otro lado, quienes cuenten con mayores recursos vivirán en barrios con mayor prestigio y valoración social. Bourdieu (1999) señala que el espacio social se retraduce en el espacio físico, y que “una parte de la inercia de las estructuras del espacio social se deriva del hecho de que están inscriptas en el espacio físico (...)” (p. 120). Esto quiere decir que la distribución geográfica generalmente coincide con la distribución de los recursos -culturales, sociales y económicos- en una sociedad. Las personas con menores recursos -los individuos pobres de la ciudad- vivirán en barrios que han sido inscriptos en lo simbólico como lugares con menor estatus, haciendo coincidir la posición simbólica con el lugar territorial que se habita.

4.2 La educación de la pobreza, discursos sobre el *savoir-vivre*

¿Qué lugar ocupa la Educación en este panorama? Acá entra “Emilia”, la niña que está representada por una serie de pruebas de matemáticas, de inglés, de guías de trabajo de lenguaje, entre otros objetos que están calificados con una nota, todos de Séptimo básico. Las notas de Emilia son sobre 6 en la mayoría de los casos (la escala chilena va del 1 al 7). Los niños y niñas dicen que Emilia es “*cuica*”-perteneciente a una clase de altos ingresos-, sólo a partir de las notas-calificaciones- que obtiene. Al mismo tiempo se ríen de sus propios desempeños, caracterizados como mucho más bajos. Mientras hablamos vamos anotando algunos de los significantes

² “Los Méndez” es un *docu-reality* de TVN (canal chileno semipúblico) que retrata la vida de la familia del rapero Leo Méndez, conocido como “D J Méndez” y que se transmitió del 2012 al 2014, con cuatro temporadas. Leo Méndez, nacido en Valparaíso en el año 1975, vivió gran parte de su vida en Suecia, como inmigrante.

que ellos y ellas describen en una cartulina, donde ellos -los niños y niñas-, y nosotros -los investigadores e investigadoras- tenemos acceso a lápices para ir anotando lo que se nos ocurre. Dibujan a Emilia con una cabeza de ampolleta. Dicen que a Emilia le enseñan lo mismo que a ellos, la misma “materia”, es decir, no ven un problema de desigualdad curricular. Emilia se transforma en la excusa para criticar a la escuela: el aprendizaje no ocurre en la escuela. ¿Dónde ocurre entonces?

El aprendizaje ocurre jugando videojuegos, viendo películas. Mencionan “Juegos del hambre” y “Divergente”, ambas películas de moda con protagonistas mujeres que deben competir para sobrevivir, y los juegos “*God of War*” y “FIFA”, donde la competencia también es fundamental. ¿Qué aprenden? pregunta la investigadora: “estrategia”, “inglés”, dice la mayoría, llegando a rápido acuerdo. Cuando la investigadora pregunta a qué se refieren con estrategia, alguien dice: “se aprende a cómo sobrevivir”, y uno de los niños dice: “la escuela no te enseña a vivir”.

La experiencia de la pobreza da cuenta entonces de un desajuste entre el territorio asignado en que les tocó vivir y lo que ellos son. El ejercicio crítico de los niños y niñas es dar cuenta del desajuste, de ese espacio que los separa de una realidad asignada, obligatoria, y se sitúan desde la brecha, que en este caso aparece con claridad, que es vivida por los niños y las niñas, que la “brecha educativa” es también una brecha consigo mismos, una brecha con la propia experiencia educacional. La escuela no enseña el “saber - vivir”, como el *savoir-vivre* que Philippe Aries (1973) describe en su clásico libro sobre Infancia, “El niño y la vida familiar en el antiguo régimen”, cuando dice que la escuela crea a la infancia moderna, dejando de lado los aprendizajes como el *savoir-vivre* y *savoir-faire*, y los reemplaza por los acotados tiempos y mandatos de la educación formal, alejada del mundo infantil y de su experiencia como clase social.

Emerge también la necesidad de resguardarse del *ser parte* de esa escuela pobre. La identidad escolar no es unitaria ni es una continuidad de lo que la institución propone. Está descentrada y más que integración

vemos desintegración. ¿Qué ve la escuela cuando ve esto? O más bien, ¿cómo la escuela interpreta este desajuste? Las respuestas hegemónicas parecen ser la patologización y la criminalización del sujeto que no se sujeta a las normas escolares, sin ver que hay un sujeto que en realidad evita deliberadamente ser parte de esa institución devaluada, en falta; y por ende, trata de sustraerse de sus normas. El niño o niña que rechaza su escuela, en este caso, rechaza una identidad y un destino poco promisorios.

5. Discusión y conclusiones

El cumplimiento del *sueño de un mundo sin pobreza* del Banco Mundial puede tener muchos caminos. Uno de ellos es poner a los individuos pobres debajo de la alfombra. Otro, el propuesto por el Banco, es el crecimiento económico. Ninguno de ellos asume que la pobreza es también una clase social que se relaciona con otras, que tiene un lugar.

Los niños y niñas -pobres- vivencian esta falta de encadenamiento de clase cuando viven en el hiato con su propia “identidad de pobres”. Esa experiencia es descrita como de huida a otro lado, como en una carrera por la supervivencia, más cercana a lo animal que a lo humano ya que la experiencia del contacto con el otro aparece poco y nada.

El sistema neoliberal ha jugado un rol esencial en la manera de definir los espacios y su valía social, creando una nueva distribución social y geográfica atada a la capacidad económica de los sujetos. Asimismo, ha configurado un modo de percibir y valorar tanto a quien tiene mayor riqueza como a quien está en situación de pobreza, convirtiendo a este último en una persona no deseada por la sociedad y cuya situación es consecuencia de su falta de mérito. De esta manera, el sistema redobla la devaluación del lugar de quienes viven en situación de pobreza al devaluar las condiciones en las que viven y culpabilizarlos de sus condiciones de vida. El logro ideológico neoliberal ha sido convertir a la pobreza en un problema económico, eliminando su sustrato social y político. Los discursos sobre pobreza y el “salir de ella” dan la idea de una permanente relación con el lugar, a través

de un constante desplazamiento hacia otros lugares. Transformamos a los sujetos pobres en migrantes en su propio país, y la escuela no ha logrado hacerse cargo de esto. En cambio, la escuela aparece como un lugar más de “lo pobre”, y teñida de esta devaluación pierde su sentido como espacio pedagógico. Los niños y niñas son aprendices activos pero por su cuenta, buscando dónde aprender las habilidades que consideran que necesitan en un mundo adverso.

“Salir de la pobreza” pone el énfasis en el lugar de los individuos como gestores de su propia salida. ¿Es la educación la forma de salir de la pobreza? Los niños y niñas no lo ven así: la educación que reciben es la misma de la niña de clase alta; ellos y ellas lo reconocen a nivel de contenidos: la escuela no hace la diferencia. Si bien no llegan a decir que la escuela reproduce la pobreza, aquella sí peca por omisión. Una vez más la escuela no tiene relación con la vida de los niños y niñas y sus necesidades; no obstante, se ha mostrado como un ente crítico competente en la investigación, sin versus propias habilidades como un valor para enfrentar sus condiciones adversas.

No obstante lo anterior, los niños y niñas no hablan esta vez de la pobreza ni del fracaso escolar como delincuencia o anomia. Hay más bien una posición relacional o de reconocimiento de un lugar entre otros. La desvalorización de sus territorios e identidades está, pero ellos y ellas son capaces a la vez de reconocerse como agentes de cambio, y se muestran competentes como críticos de la sociedad donde viven. Esto puede ser en parte la demostración para la escuela de que como institución debe integrar a los niños y niñas como críticos, y escucharlos con fines transformativos.

Lista de referencias

- Araujo, K. (2009). *Habitar lo social*. Santiago de Chile: LOM.
- Aries, P. (1973). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Banco Mundial (2013). Pobreza: Panorama general. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/es/topic/poverty/overview>
- Banco Mundial (2015). Poner fin a la pobreza extrema y el hambre en el 2015. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/odm/pobreza-hambre.html>
- Becker, G. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Boltanski, L. (2010). *On critique. A sociology of emancipation*. Cambridge: Polity.
- Boltanski, L. (2012). *Sociología y crítica social. Ciclo de conferencias en la UDP*. Santiago de Chile: Ediciones Diego Portales.
- Boltanski, L. & Thénevot, L. (1983). Finding one's way in social space: A study based on games. *Social Science Information*, 22 (4), pp. 631-680.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Calvento, M. (2006). Fundamentos teóricos del neoliberalismo: Su vinculación con las temáticas sociales y sus efectos en América Latina. *Convergencia*, (41), pp. 41-59. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504102>
- Czarnecki, L. (2013). *La concepción de la pobreza en el modelo neoliberal. ¿Cómo entender la lucha contra la pobreza en México?* Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-73722013000100008&script=sci_arttext
- Del Valle, A. (2008). Educación y pobreza: La hipótesis del capital individual y el capital social. *Co-herencia*, 6 (10), pp. 207-237. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-5887200900010001
- Del Valle, A. (2010). Comparando regímenes de bienestar en América Latina. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 88, pp. 61-76. Doi: 10.2307/25676407.
- Ezcurra, A.M. (1998). *El neoliberalismo frente a la pobreza mundial*. Quito: Abya-Yala.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London: Longman.
- Franco, A. & Mejía, L. (2007). Protección social y modelos de desarrollo en América Latina.

- Revista Salud Pública*, 9 (3), pp. 471-483.
Doi: 10.5354/0718-9990.2011.10599.
- Friedman, M. (1995). Public Schools: Make them private. *Network News and Views*, 74 (4), pp. 69-71. Doi: 10.1080/09645299700000026.
- George, M., Squicciarini, A., Zapata, R., Guzmán, M., Hartley, M. & Silva, M. (2004). Detección precoz de factores de riesgo de salud mental en escolares. *Revista de Psicología*, 13 (2), pp. 9-20.
- Gilbert, J. (1997). Performing marginality: Comedy, identity and cultural critique. *Text and Performance Quarterly*, 17, pp. 317- 330.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Harvey, D. (2007). "Neoliberalism as creative destruction". *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 610 (21), pp. 20-44. Doi: 10.1177/0002716206296780.
- Hayek, F.(1995). *Camino de servidumbre*. Madrid: Alianza
- Houtart, F. (2007). *El sentido de la "lucha contra la pobreza" para el neoliberalismo*. Recuperado de: http://www.socialwatch.org/sites/default/files/pdf/en/capitulotresc2007_espana.pdf
- Hseih, C. & Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, 90, pp. 1477-1503.
- Jadue, G. (1997). Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural. *Estudios Pedagógicos*, (23), pp. 75-80. Doi: 10.4067/S0718-07051997000100007.
- James, A. & James, A. (2004). *Constructing childhood. Theory, police and social practice*. London: Palgrave Macmillan.
- Janoschka, M. (2002). El nuevo modelo de la ciudad latinoamericana: Fragmentación y privatización. *Eure*, 28 (85), pp. 11-20. Doi: 10.4067/S0250-71612002008500002.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Ministerio de Desarrollo Social (2015). *Metodología de diseño muestral, encuesta de caracterización socioeconómica 2013-2015*. Recuperado de: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Metodologia_Disenio_Muestral_Casen_2013.pdf
- Montero, M. (2000). Participation in a Participatory Action Research. *Annual Review of Critical Psychology*, 2, pp. 131-143.
- Punch, S. (2001). Negotiating Autonomy: Childhoods in Rural Bolivia. In L. Alanen & B. Mayall (eds.) *Conceptualising Child-Adult Relations*, (pp. 23-36). London: Routledge Falmer.
- Red Libertad (2010). *Milton Friedman sobre cooperación voluntaria*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=m5F1iY2zPVE>
- Samour, H. (1998) Aspectos ideológicos del paradigma neoliberal. *Revista Realidad*, (66), pp. 603-617. Recuperado de: <http://www.uca.edu.sv/revistarealidad/archivo/4ddd8c55ccf14aspectosideologicos.pdf>
- Servicio Nacional de Menores (2012). *Bases técnicas programa de intervención integral especializada (PIE)*. Recuperado de: http://www.sename.cl/wsename/licitaciones/p7_27-02-2012/PIE%20Bases%20Tecnicas%20Licitac%20%20Febrero%202012.pdf
- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, (39) pp. 297-364. <http://www.laciudadviva.org/opencms/export/sites/laciudadviva/recursos/documentos/Segregacion.pdf-0de69d9479d248f65375826945a03558.pdf>
- Wacquant, L. (2007). *Parias urbanos, marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.