

La educación, la escuela y la desigualdad¹

Jesús Redondo, profesor de la Universidad de Chile²

La desigualdad es como un virus que se expande aceleradamente por todos los rincones del planeta. Como señala Thomas Piketty en su libro [El capital en el siglo XXI](#), nunca la riqueza ha estado más concentrada en el 1% de la población, como en el momento actual.

No es por causas naturales que se expande la "pandemia" de la desigualdad, son más bien por intereses económicos, sociales y culturales, los cuales multiplican sin cesar su efecto mortífero. La desigualdad es un virus artificial, producido históricamente, que mata personas, grupos e identidades culturales. Tiene lugares de fabricación y se introduce en la subjetividad corporal de las personas, actuando de forma permanente. Su contenido o programación no es otra sino la codicia individualista, aunque es más conocida con el nombre técnico de "eficiencia". Codicia y eficiencia orientadas a la acumulación de la riqueza en muy pocas manos. El ejercicio del *biopoder* sobre el "tiempo" de los otros (las grandes mayorías) para ponerlo al servicio de los intereses individuales, sociales, políticos y culturales del 1% más rico y poderoso.

Muchos estudios tratan de descubrir las causas de la desigualdad en la "naturaleza" (genética o social) de las poblaciones "vulnerables", eufemismo actual para nombrar a la pobreza causada por la vulneración de los derechos humanos de las mayorías, pero haciendo caer el peso de la "culpa-causa" en los que la soportan y aún sobreviven. Analizan las condiciones humanas, sociales y culturales asociadas a la capacidad de subsistencia en condiciones extremas (resiliencia?) para orientar así las políticas de gobernabilidad no conflictiva sin correr riesgos de ineficiencia, alimentando la codicia. Algunos estudios incluso se orientan a señalar que es la educación la gran herramienta con la que es posible hacer frente a la desigualdad. Pero la realidad parece ser otra.

En la historia escolar latinoamericana, han sido las escuelas el lugar de fabricación de las identidades nacionales en los albores de las repúblicas independientes de la corona española y durante todo el siglo XIX, bajo el supuesto de que el mejor antídoto contra la desigualdad reside en vencer la ignorancia popular, dotando a toda la población de la mínima alfabetización necesaria para ser "ciudadanos" del nuevo orden colonial criollo. La orientación liberal-conservadora de las políticas de escolarización resultó funcional al modelo de desarrollo centrado en los intereses de las élites locales. Los conflictos entre liberales y conservadores se dieron dentro de este marco común, que justificó la marginación en las escuelas de las culturas originarias y populares por falta de "ilustración".

¹ Publicado originalmente en el [Blog Contrapuntos](#) del Diario El País, el 10 de mayo de 2015

² **Jesús Redondo** es psicólogo y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto, España. Profesor Titular y Director Académico de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, donde coordina el Programa de Doctorado en Psicología. Investigador del Observatorio Chileno de Política Educativa (OPECH). Miembro del Comité Directivo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Su último libro es [La extinción de la educación pública en Chile](#) (CLACSO, 2015).

Durante la primera parte del siglo XX, la inercia liberal-conservadora es superada por una visión desarrollista y tecnocrática, mediante la cual se promueve una expansión sostenida de la educación obligatoria, ampliada progresivamente a la enseñanza media. Esta expansión fabrica y consolida las emergentes clases medias aliadas de las administraciones estatales, la tecnocracia y el modelo latinoamericano de semi-bienestar en sociedades muy segmentadas y duales. Se trata de incluir a todos pero en sus lugares, los correspondientes a sus logros escolares.

Finalmente, tras las crisis de fines de los sesenta se impone la alianza - forzada por los regímenes dictatoriales - entre neoconservadores, liberales y tecnócratas, que dará origen al ciclo neoliberal en el que todavía se encuentran algunos países del continente. En él la escuela se privatiza y mercantiliza, funcional al ciclo de desarrollo económico extractivista, especulativo, financiero y globalizado, sino sobre todo extrema su esencia de fabricadora de la desigualdad. El periodo neoliberal generaliza y extiende la escolaridad como nunca antes, incluso a la educación terciaria y al preescolar; pero lo hace en muchos casos como mero campo de “eficientes ganancias”, generando la transformación de la educación en mera “escolaridad instrumental productiva” centrada en fabricar “capital humano”; alejándose de todos los ideales educativos y su consideración como derecho humano. Se genera un mercado diverso de ofertas escolares que las familias pueden “comparar/elegir”, con diversas “calidades” y distinto “valor de inversión”, bajo los parámetros de una supuesta “empleabilidad” futura.

Las funciones contradictorias de la escolaridad

Los sistemas escolares asumen las contradicciones del “mandato social” en su interior, transformando permanentemente las diversidades en desigualdades.

Nadie cuestiona hoy en día que la educación es un derecho humano universal, aunque algunos lo interpretan como un derecho meramente individual, que se garantiza ofreciendo acceso a plazas escolares, sin consideraciones sobre la educación que realmente construye las escuelas. Otros, se esfuerzan en plantear que es el proceso y el contenido educativo lo relevante del derecho humano a la educación y, por lo tanto, es considerado un derecho social y colectivo, que requiere ser acotado a la pertinencia contextual específica y real para los diversos países y grupos sociales, étnicos y culturales. Los sistemas escolares latinoamericanos, que pretenden ser los canalizadores del derecho humano a la educación, introducen en sí mismos las contradicciones de la desigualdad de sus sociedades y las derivadas de estas posiciones ideológicas.

Por una parte, pretendiendo ser funcionales a la demanda social de preparar a las personas para el desarrollo tecno-económico y los llamados mercados globalizados, las escuelas tienen que dar prioridad en su cotidianidad a su función *selectiva*, frente a su función educativa. Desarrollan así sus características de promotoras del *mérito*, la competencia, la jerarquía, etc. Estos aspectos son potenciados por sistemas de medición externa estandarizada bajo parámetros de eficiencia econométrica e ingenieril, y con técnicas de gerenciamiento y mando a distancia, que sustituyen progresivamente a la función de evaluación educativa.

Los sistemas escolares, más que desarrollar las capacidades humanas, seleccionan y certifican las competencias demandadas desde los mercados neoliberales, glolocalizados, segmentados,

flexibles y muchas veces corruptos. Es decir, ***las escuelas dedican sus energías más a certificar las competencias de las que los estudiantes son depositarios por sus condiciones sociales, culturales y familiares, que a educar y desarrollar las capacidades humanas.***

Según datos del [Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo \(SERCE\)](#) de la UNESCO, [como demuestra Cervini](#), es posible señalar que las escuelas apenas aportan un 16% de explicación de los resultados en matemáticas de sexto grado y un 10,6 % de los resultados de lectura. Que el "efecto país" (sistema escolar) explica el 15,2% de los resultados en matemáticas y 12,8 % de los resultados en lectura (pero sin Cuba descienden a un 7,1% y a 7,4% en su capacidad explicativa). El gasto en educación en proporción al PIB del país, y el coeficiente de desigualdad social de GINI, son los elementos que mejor explican la variabilidad de influencia de los sistemas escolares. De todas formas, son el capital económico y el capital cultural de las familias los que explican en un 53,7% en matemáticas y en un 57,5% en lectura, los resultados escolares de las pruebas SERCE.

Por otra parte, pretendiendo desarrollar conocimientos, actitudes y valores democráticos en los estudiantes, que les capaciten para poder “vivir juntos”, aportando las energías de sus diversidades y de nuevas generaciones a la vida social común; más bien las escuelas modelan una ciudadanía sumisa (las notas escolares correlacionan mejor con la sumisión que con la inteligencia). Fabrican ciudadanos que asumen su lugar en la jerarquía extremadamente desigual de salarios y de derechos sociales; ciudadanos que se responsabilizan de su éxito o fracaso escolar y se autoatribuyen las causas de los resultados de su paso por las escuelas. Ocultan así que, en realidad, las escuelas reproducen groseramente las desigualdades de origen en cerca de un 95%, resultando el otro 5% apenas un error estadístico funcional a los objetivos de ocultar su verdadero éxito socio-político de mantener el *statu quo*.

Permanentemente aumentan los años de escolaridad obligatoria de la población, lo que claramente indica un aumento del “capital humano” disponible; pero ese aumento no correlaciona con un aumento proporcional de los salarios o de las condiciones de “calidad de vida” de las poblaciones. Los jóvenes latinoamericanos actuales con educación secundaria completa e incluso estudios postsecundarios incompletos, tienen los mismos salarios que tuvieron sus padres con escolaridad básica incompleta. Los jóvenes con títulos de educación terciaria obtienen, en el mejor de los casos, los salarios que unas décadas atrás obtenían los egresados de la educación secundaria.

Al mismo tiempo, deja de hablarse de falta de empleos y se habla de ausencia de condiciones de *empleabilidad* en los jóvenes actuales. Nunca antes las generaciones de jóvenes tuvieron tanta formación escolar (capital humano) y nunca antes hubo tanta falta de empleos. Las escuelas resultan así funcionales a transformar problemas de organización económica y política de las sociedades latinoamericanas actuales, en problemas psicosociales “portados” por las personas, los grupos y los colectivos “desaventajados” o “vulnerables”.

Finalmente, pretendiendo transmitir la cultura humana, las escuelas realizan cada día un genocidio cultural permanente de idiomas, historias, artes, religiones, costumbres, etc. Genocidio de las culturas de todos aquellos grupos humanos que no son considerados en la cultura seleccionada y validada en las escuelas, en sus currículos oficiales y en sus libros. Todas aquellas culturas e identidades humanas que no son posibles de transformar en procedimientos

instrumentales medibles de forma estandarizada y funcionales a los requerimientos de la “civilización (in)humana occidental” secuestrada por las pretensiones neoliberales del deseo individual omnipotente sin los otros y sin Dios.

No por otras razones los datos siempre dicen lo mismo: **los indígenas, los pobres y los campesinos tienen los peores resultados escolares, y al mismo tiempo son los que menos acceden a la escolarización.** Solo las desigualdades educativas relacionadas con el género han sido efectivamente reducidas en los últimos decenios en América Latina.

¿Cómo combatir la desigualdad en y desde la educación escolarizada?

Dado el poco optimismo que se desprende del análisis sobre capacidad de la escolaridad para combatir la desigualdad, el primer aspecto a señalar será que **es preciso y urgente desarrollar educación más allá de las escuelas.** Las sociedades latinoamericanas actuales, considerando el proverbio africano: “para educar un niño hace falta toda la aldea”, deberían transformar la educación en un objetivo de toda la sociedad, no solo de las escuelas. La educación es un derecho humano para toda la vida, en todo ámbito; la sociedad debería ser matriz educadora, no puede delegar y responsabilizar solo a las escuelas, y menos a los profesores que trabajan en ellas.

Pero esto no quiere decir que las escuelas no pueden hacer nada por la educación. Ciertamente tienen que transformarse en espacios y tiempos de construcción de conocimientos, actitudes y valores; pero no solo ni principalmente los requeridos por los “mercados”, sino por aquellos requeridos por la democracia sustantiva, por la que construye ciudadanos activos, responsables y solidarios con los otros, con el mundo social diverso y con el planeta herido. Los conocimientos, actitudes y valores que son demandados por la democracia que construye libertad creativa al tiempo que justicia social y sustentabilidad ecológica.

Las escuelas latinoamericanas son hoy día un campo de disputa ideológica entre quienes quieren dejarlas a la “mano invisible del mercado”, que todos ya sabemos para quienes trabaja, y quienes queremos que sean espacios y tiempos de cultivo de humanidad, de educación liberadora (como afirmaba Paulo Freire), de aprendizaje intergeneracional recreando las diversas culturas humanas, en cada rincón del planeta.

Si “lo esencial es invisible a los ojos”, también **la educación es irreductible a la medición estandarizada.** Las escuelas pueden combatir la desigualdad en la medida en que devuelvan la dignidad humana a sus estudiantes, sus profesores y sus comunidades. La dignidad humana no se “da”, se construye con el reconocimiento y la participación que de éste deriva. Las escuelas son lugares y tiempos privilegiados de construcción de subjetividad social en sus actores. Cambiar las prácticas de la cotidianidad escolar a favor de los actores principales (maestros y estudiantes), a favor de “lo invisible a los ojos”, del vínculo social y educativo, del amor y el diálogo intergeneracional creativo, es el camino. Las escuelas del mundo no pueden ser tan iguales en contextos tan diversos y desiguales. **Se impone una eclosión de diversidades escolares que respondan a las urgencias educativas de sus comunidades.** Con urgencia y a tiempo, las escuelas, cada escuela, pueden orientar sus recursos y sus posibilidades en combatir la desigualdad incorporándose a la lucha por la dignidad, la justicia y la liberación de cada pueblo, cultura y grupo social en el que están inmersas.