

Auto-responsabilización y evaluación escolar: los soportes del sistema escolar neoliberal chileno

Clemencia González Tugas

Doctorante, EHESS-CMH

Resumen

La preocupación por la alta segregación dentro del sistema escolar chileno se ha generalizado dentro de los campos políticos y académicos, especialmente tras la presión generada por las recientes movilizaciones estudiantiles. Un alto grado de segregación escolar dificultaría la realización de lo que ha sido comprendido como la función social primordial de esta institución: mantener el lazo entre el individuo y la sociedad. La evidencia empírica señala que el sistema escolar chileno es uno de los más segregados del mundo. Según el Índice de Inclusión Social de los sistemas escolares elaborado por OCDE en 2011, Chile se encuentra en el lugar 9 de los 39 países medidos, en cuanto a lo que se ha denominado la segregación vertical. Un sistema escolar con esta característica es aquel en donde se tiende a separar a los alumnos con altos y bajos desempeños en diferentes establecimientos o dentro de los mismos. En esta línea, el dispositivo de la rendición de cuentas y el fenómeno de la auto-responsabilización, los que se expresan a través de elementos concretos como la evaluación, no habrían sido tensionados por los alumnos. La fuerte segregación vertical existente en el sistema escolar chileno no es objeto de cuestionamiento, por el contrario, parece seguir teniendo un alto respaldo de la ciudadanía. En esta perspectiva, si la evaluación es uno de los elementos que infunde tal respeto en los alumnos, a tal nivel de llegar a convertirlos en los responsables de su propio fracaso, podríamos intuir que es uno de los dispositivos reguladores que le dan soporte a la dinámica del sistema escolar neoliberal en Chile. Su influencia puede ser tan fuerte como para que los actores sobre los cuales ella actúa, no sean capaces de imaginar una vía alternativa, ni de pensar que ella pueda llegar a convertirse en la causante de importantes desigualdades al interior del sistema escolar. Este trabajo se construye a partir de entrevistas semi-directivas efectuadas a 27 alumnos de liceos públicos de Santiago durante los años 2012 y 2013. Lo anterior, dentro de una investigación mayor que se realizó sobre las formas desiguales de integración social en el seno de la institución escolar chilena.

Palabras clave: neoliberalismo, sistema escolar, segregación, evaluación.

1. El Sistema escolar chileno: la adopción de un modelo neoliberal

1.1. Las transformaciones de la dictadura militar en el sistema escolar: libertad de elección y el giro hacia lo privado

Chile, en el marco de fuertes transformaciones de descentralización realizadas por la dictadura militar adopta, a comienzos de la década de los 80, una nueva política educacional, la cual hizo girar en forma radical el sistema escolar a nivel nacional. Dicha política se basó en dos grandes medidas: la municipalización de los establecimientos, que hasta el momento eran de responsabilidad del Ministerio de Educación (Mineduc) y, simultáneamente, el fomento de la educación privada, con o sin fines de lucro, mediante un nuevo mecanismo de financiamiento estatal basado en la subvención a la demanda, también llamado sistema de *vouchers* (García-Huidobro & Sotomayor, 2003, p. 257). Tal decisión fue directamente influida por los planteamientos neoliberales realizados por el economista Milton Friedman a finales de los años 50, los cuales tuvieron, dentro de la administración chilena y sus círculos académicos y políticos proclives, una rápida acogida. Reflejo de aquello es que Chile fue uno de los pocos países del mundo que apoyó en forma decidida este lineamiento, representando actualmente uno de los más antiguos implementados a gran escala¹.

Este nuevo sistema de financiamiento estableció que las asignaciones públicas que tradicionalmente recibía cada establecimiento escolar, serían reemplazadas por un *voucher* o cupón que en adelante poseería cada alumno. Este subsidio sería traspasado al establecimiento escogido por el alumno, fijándose sus recursos según la cantidad de niños que atendiese.

Hoy, a raíz de esta medida, las escuelas que reciben recursos fiscales compiten entre ellas por atraer a los alumnos, conformándose así un mercado educacional en donde el Estado les asegura a los padres el derecho a escoger el establecimiento educativo para sus hijos (Aedo, 2000). De esta manera, la educación primaria y secundaria en Chile es suministrada por un sistema mixto en cuanto a su financiamiento y administración. Esta nueva estructura del sistema escolar releva el papel que asumía el Estado como proveedor principal de la educación, cediéndole la posibilidad a otras instituciones, supuestamente más especializadas en la “producción” de educación, a que se

¹ Según Carnoy, M. (1997) las dos únicas experiencias de este subsidio por alumno con las que se cuenta evidencia empírica son el caso de Chile y de Milwaukee, EEUU. Citado por (Sapelli & Aedo, 2001, p. 51). Otra experiencia de subsidio por *vouchers*, se puede encontrar en el sistema escolar Suizo.

integrasen al sistema. A raíz de esto, actualmente existen principalmente tres tipos de establecimientos educacionales: municipal, privado subvencionado y privado pagado².

Según los impulsores de esta medida, una condición básica para que este modelo demostrara los resultados esperados, era que tanto los administradores públicos como los privados compitieran en “condiciones de igualdad”, no existiendo ninguna clase de beneficio que pusiera en desventaja una modalidad ante la otra. La dinámica que se esperaba que se produjera era la generación de un sistema automáticamente más eficiente, al argumentarse que la competencia estimulada con un instrumento normativo motivaría a las escuelas a mejorar la calidad de la educación y a abaratar costos (Medlin, 1997, p. 52).

Para estimular tal dinámica de competencia, se debía cumplir una premisa esencial de este sistema: el proceso de decisión de los padres sobre el tipo de establecimiento en el cual matriculasen a sus hijos, respondería a un proceso de decisión racional (Sapelli & Aedo, 2001, p. 72). En este sentido, haciendo una analogía con la lógica de mercado, se considera a los padres en su condición de consumidores, de ahí que se promueva al máximo un sistema de educación transparente en cuanto a sus desempeños y orientaciones. Se concibe un sistema exitoso en la medida que tanto los consumidores como los productores de la educación conozcan qué hace la diferencia entre un establecimiento que entrega un producto de calidad a otro que no.

Con esta intención, en 1988 se implementa en Chile el Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE), convirtiéndose en la primera prueba de este tipo en Latinoamérica. Al reunir y difundir la información sobre la calidad de la educación -traducida para tal caso en el rendimiento escolar de los alumnos-, esta prueba apoyaría a los padres en la elección entre las alternativas educacionales existentes.

1.2. Rendición de cuentas: un concepto en expansión

Luego del término de la dictadura militar en Chile los primeros gobiernos de la Concertación llevaron a cabo diferentes procesos de transformación en el sistema escolar chileno. Sin embargo, los componentes centrales del sistema tales como el modelo de subvención, la libre elección, la libertad de enseñanza y la descentralización fueron conservados (Elacqua, 2011). Los esfuerzos de esta nueva fase política tuvieron su origen en diversos diagnósticos que daban cuenta de la crítica situación de la educación, la cual impedía y obstaculizaba el desarrollo socioeconómico y la equidad social del país.

² Según la Encuesta CASEN 2011, la matrícula escolar total es de 3.047.096 alumnos. De ellos, el 43% asiste a establecimientos municipales, 49% a privados subvencionados y 5% a privados pagados, (Centro de Estudios Mineduc, 2012).

La gran preocupación de este proceso de transformación fue la mejora de la calidad. Con el fin de lograr este propósito, durante este período surgieron diversas estrategias, muchas de ellas ponían su énfasis en los mecanismos de evaluación de la calidad educativa y la rendición de cuentas, consolidándose como uno de los temas centrales en la planificación de las políticas en esta área. En efecto, un ejemplo de aquello fue la progresiva incorporación a los estudios comparativos internacionales.

Una de las características básicas de la lógica de la rendición de cuentas, concepto introducido en la educación desde la lógica de mercado, es que es un sistema que pretende hacer responsables por los resultados a todos los agentes que participan en la educación. Así, sostenedores, profesores y alumnos son exigidos a exponer sus rendimientos. De esta manera, toda información sobre el sistema se hace pública, lográndose transparentar los procesos que ocurren dentro de la “caja negra”.

En esta línea, en la última década se han lanzado propuestas desde centros de investigación de inspiración neoliberal así como desde la misma administración política actual, que plantean avanzar hacia la profundización de la rendición de cuentas. Tales iniciativas responden a la percepción de que el modelo de evaluación tradicional ha sido incapaz de impulsar mejoras en la educación escolar. El SIMCE, según algunos especialistas, al no entregar resultados desagregados por alumno, imposibilitaría identificar las responsabilidades individuales de los resultados académicos, imprescindibles, según esta lógica, para lograr un real compromiso de todos los agentes en favor del aprendizaje.

Una de las múltiples estrategias que se ubica en esta lógica es el sistema de pruebas externas con consecuencias individuales. Esta propuesta -planteada en Chile a comienzos del 2000 por el Centro de Estudios Públicos- aspiraba a convertirse en una de las estrategias centrales para el mejoramiento de la calidad. Este sistema se pensó como un examen externo a los establecimientos educacionales que se aplicaría a los alumnos en forma sistemática. Entregaría resultados individuales por niño que se publicarían en forma de ranking o tablas de clasificación previamente establecidos. Su característica central es que asocia consecuencias individuales a los resultados de la prueba, por ejemplo, la condicionalidad de la promoción de cursos. Aunque nunca llegó a implementarse, estos sectores han continuado con la búsqueda de mecanismos en la misma dirección. De hecho, más recientemente, el Mineduc puso en marcha en 2010 un dispositivo que pretendió ser un indicador de la calidad de las escuelas. Los *Mapas SIMCE* clasificaron a todos los establecimientos del país según

sus puntajes promedio en la prueba SIMCE en los sectores de Lenguaje y Educación Matemática³. Las críticas de múltiples sectores a este nuevo modelo de entrega de la información fueron tan enérgicas que el Mineduc debió suprimirlo a comienzos del 2011. Ellas advertían que un sistema de estas características no mejoría la calidad de la educación, al contrario, podría reducirla y aumentar la estigmatización y la segregación social y académica en las escuelas. Esto, entre otras razones, porque no es efectivo que todas las escuelas son opciones reales para todos los alumnos; el pago obligatorio y la selección que se da en gran parte de los establecimientos es una barrera significativa para muchos de ellos (Bellei, 2010).

Hayanse implementado estas propuestas o no, lo cierto es que Chile se encuentra según el Índice de Inclusión Social elaborado por la OECD en 2011 en el lugar 9 de los 39 países medidos en cuanto a lo que se ha denominado la segregación vertical (OECD, 2011). Un sistema escolar con esta característica es aquel en donde la desigualdad se refuerza a través de mecanismos por los cuales los alumnos son asignados a los establecimientos sobre la base de sus logros académicos, habilidades, necesidades especiales, tasas de repetición, entre otros criterios de selección académica. De esta forma, estos sistemas tienden a separar a los alumnos con altos y bajos desempeños en diferentes establecimientos o dentro de los mismos. En Chile, las causas de esta situación son la clasificación de los establecimientos según el nivel medio de competencias de sus alumnos, así como la clasificación entre los sectores público y privado donde, en un contexto de libre elección, el sector privado es el que concentra a los mejores alumnos.

Sobre este punto, cabe hacer mención a los hallazgos encontrados por Bellei (2011, p. 11). Ellos constatan que el 85% de los padres de establecimientos privados no subvencionados, el 73% de los padres de establecimientos privados subvencionados y el 59% de los padres de establecimientos municipales, declaran que sus hijos debieron rendir algún tipo de test de selección de postulantes en base a su potencial académico.

Siguiendo a Pierre Merle, es posible notar que el fundamento en el que se basa un modelo escolar como éste, es el de la ideología del mérito (Merle, 2012, pp. 38–39). Ella se encuentra fuertemente legitimada en las sociedades actuales, consiguiendo incluso un importante y transversal acuerdo en el campo político. Sin embargo, la meritocracia es un principio problemático, puesto que detrás de la explicación individual de diferencias de éxito, en base al talento y al esfuerzo, se ocultan “diferencias sociales de trayectorias escolares” (Merle, 2012, p. 39).

³ Se clasificó a cada establecimiento según su rendimiento a través de la lógica de un semáforo, es decir, asignándoles uno de tres colores: rojo para indicar un promedio bajo el promedio nacional; amarillo para un promedio similar al promedio nacional; y verde para indicar un promedio sobre el promedio nacional.

2. Constitución del objeto de estudio: Los efectos individuales y sociales de la lógica de la rendición de cuentas

Teniendo presente que en Chile la tendencia ya descrita sobre el fenómeno de la rendición de cuentas ha venido desarrollándose desde los años 80, cabe preguntarse cuáles son las consecuencias que ha tenido esta lógica sobre los propios individuos. El interés por comprender las percepciones de los actores internos del sistema escolar, examinando procesos que se viven como íntimos y hasta existenciales, responde a la pregunta por cómo se estructuran los fenómenos educativos a nivel de las experiencias personales. En este contexto, examinar las experiencias de los individuos se plantea como necesario en la medida que da cuenta de los efectos sociales que ha tenido la implementación de un particular modelo educativo en la sociedad chilena, especialmente, los efectos que ha tenido sobre la forma en cómo los individuos construyen la comprensión de la propia vida social. Avanzar hacia la comprensión de este fenómeno parece hoy especialmente relevante en un contexto marcado por las protestas de un gran sector de los alumnos y estudiantes chilenos.

Para responder a esta interrogante, el presente trabajo analiza e interpreta testimonios de alumnos de liceos públicos de Santiago. Los resultados que a continuación se presentan, forman parte de una investigación mayor en torno a las formas desiguales de integración social en el seno de la institución escolar chilena llevada a cabo durante los años 2012 y 2013. Específicamente, este trabajo se construyó a partir de entrevistas semi-directivas efectuadas a 27 alumnos que cursan el último ciclo de la enseñanza escolar secundaria provenientes de 6 liceos públicos de nivel socioeconómico bajo del Gran Santiago.

3. Presentación de los resultados⁴: Entre la rendición de cuentas y la auto-responsabilización. La perspectiva de los propios actores

En los testimonios recogidos de los alumnos, se observa un proceso de auto-responsabilización del éxito o fracaso escolar en cuanto construyen una explicación que centra en ellos mismos la responsabilidad de su rendimiento académico. Ricardo tiene 16 años y este es el tercer liceo al cual ha asistido, para él la responsabilidad del rendimiento escolar recae en los mismos alumnos. En sus palabras:

⁴ Con el fin de proteger la identidad de los jóvenes entrevistados, todos los nombres utilizados en los testimonios son ficticios.

Me da rabia cuando me saco malas notas, no me da rabia con el liceo porque es mi culpa, no me podría enojar con el profesor porque es mi culpa, la culpa la tengo yo. (Joaquín, hombre, 19 años, 4º medio⁵).

Elizabeth está por cumplir 20 años, es la mayor de su curso pues ha repetido dos veces y proviene de un liceo que fue fusionado con el que asiste actualmente. Para ella todos los establecimientos son iguales, pues enseñan lo mismo, lo que varía son las características individuales de cada alumno.

Lo que pasa es que si tú no aprendiste es por tu culpa, si tú no tomas atención es culpa tuya. No por culpa de los profesores o del colegio. (Elizabeth, mujer, 19 años, 4º medio).

Es desde este tipo de testimonios que se hace evidente uno de los rasgos esenciales de la evaluación escolar. Los alumnos dan cuenta de un recibimiento irreflexivo de los juicios construidos en base a las evaluaciones escolares y, sobre todo, frente al veredicto de la nota, la cual es excepcionalmente cuestionada. De esta forma, los individuos interiorizan de manera automática el sentido de la regulación, eximiendo voluntariamente a todos los otros agentes y factores que pudiesen estar interviniendo en los triunfos o las derrotas individuales o colectivas. Al dejar de lado todas las otras causas posibles del resultado escolar, estos alumnos distorsionan la mirada que ellos construyen de sí mismos.

Estas opiniones que vienen de ser citadas, coinciden con la opinión que los alumnos chilenos expresan en un estudio realizado el año 2006 sobre la percepción de los actores internos del sistema escolar ante los responsables de la calidad de la educación en las escuelas (CIDE, 2006). Entre quienes respondieron que consideraban regular, mala o muy mala la calidad de la educación, son los propios alumnos los que se adjudican la mayor responsabilidad de la mala educación en sus establecimientos. Es decir, a diferencia del resto de los actores, los alumnos son los que en mayor medida interiorizan las responsabilidades de la percibida “mala educación”.

A propósito de estos resultados, es pertinente recordar las declaraciones que realizó en 1988 uno de los asesores del Ministro de Hacienda durante la época de la implementación de las bases del modelo educacional que Chile presenta hasta el día de hoy.

Debe admitirse que la educación subvencionada será de calidad inferior que la pagada. Esta idea suena chocante, pero no es sino la realidad que existe en cualquier parte del mundo. Si no existiera esta diferencia, nadie asistiría a escuelas pagadas. (Jofré, 1988, p. 213) [...] debe aceptarse que existirán diferencias de calidad asociadas al esfuerzo que e acepte efectuar cada familia. (Jofré, 1988, p. 215).

⁵ 4º año de enseñanza media en Chile es el equivalente a la *terminale* en el sistema escolar francés.

La honestidad de estas declaraciones da cuenta de la manifiesta intencionalidad de parte de los ideólogos del modelo de que la calidad educativa entregada por el sistema escolar dependería, de ahí en adelante, de los ingresos del hogar del cual provienen los individuos, legitimando una estructura social desigual desde sus bases. Efectivamente, cuando es la propia política educacional la que propicia el fracaso de ciertos grupos sociales es por lo menos razonable cuestionar si es este grupo de alumnos el culpable de sus propios fracasos escolares. En este sentido, es posible pensar que la auto-responsabilización manifestada por ellos mismos, no respondería tanto a una excesiva autocritica, o a una mayor capacidad de reflexión en relación al resto de los actores involucrados en el sistema escolar. Más bien correspondería al resultado inevitable de la lógica de rendición de cuentas: transformarse finalmente en una lógica de culpabilización.

Así, parece ser que la dinámica que funciona al interior del sistema escolar transforma las diferencias entre los individuos en desigualdades sociales. De esta manera, logra legitimarlas haciéndolas ver como ausencia/presencia de capacidades “naturales”, olvidando todos aquellos elementos externos que responden a las injusticias propias del sistema social imperante. En vista de lo anterior, se advierte una internalización y subjetivación por parte del individuo de las deficiencias estructurales del sistema escolar que terminan por crear un sujeto autodefinido como responsable/ culpable. Ante esto se puede constatar que las trayectorias individuales adquieren en esta dirección una nueva relevancia.

Como se ha venido observando, un punto central en los testimonios de estos alumnos, es la relevancia de las notas. La idea de tener buenas notas significa para ellos múltiples beneficios, convirtiéndose en una importante fuente de felicidad. Ello por diferentes motivos, en primer lugar, una buena calificación según los testimonios de estos alumnos, es condición para ser aceptado en otras escuelas al momento de buscar una posibilidad mejor o cambiar de especialidad entre los establecimientos científico-humanista o uno técnico-profesional. Asimismo, según declaran, es una condición para ingresar a instituciones de educación superior o encontrar un buen trabajo. De esta manera, obtener buenas notas en la escuela es percibido como un requisito para “lograr los objetivos trazados en la vida” puesto que ellas son un “escalón para poder surgir”. La buena calificación, reconocen, implica la suma entre esfuerzo y talento, dos elementos que serán evaluados a través de un juicio que se considera justo.

En esta línea, la nota, como explica Pierre Merle, “*tiene ciertamente por objeto seleccionar a los alumnos pero, de manera simultánea, ella participa en la organización de la actividad escolar, en la definición del lugar ocupado por cada uno, incluyendo al profesor.*” (Merle, 2007, p. 164). En efecto, es en base a este juicio construido en la escuela sobre el cual se cimienta la diferencia entre los alumnos destacados y corrientes, entre los que “tienen cabeza” para ir a la universidad, y los que no

y que quedarán relegados al mundo del trabajo al salir del liceo, o en los peores casos, incluso antes. A pesar de la confianza en la justicia de las notas escolares manifestada por este grupo, es importante advertir que, como lo ha demostrado la literatura especializada, el proceso de fabricación de las notas es sesgado, pues no responde a una “*aplicación automática de criterios de competencias estrictamente codificadas o a pautas de evaluación estandarizadas*” (Merle, 2007, p. 163), como la misma escuela se ha encargado de reafirmar. Al contrario, en dicho proceso los profesores están influidos por consideraciones externas e internas a la clase, así como por la relación profesor-alumno (Cf. Merle, 2007, p. 163).

Por otro lado, es importante indicar que, según perciben estos alumnos, ellos mismos pero también la escuela dependen de las notas, contribuyendo a crear identidades personales e institucionales construidas sobre la base de ese criterio. Sobre este punto, destacamos, como ejemplo, el testimonio de Javiera:

Para mí la escuela es como venir a alcanzar mis sueños porque cada día si me saco una buena nota me siento bien porque digo ‘me estoy sacando buenas notas, eso me va a servir’, es como preparar mi futuro venir al colegio. A mí me importan harto las notas, porque ahí tengo un escalón para poder surgir, porque igual sin las notas no soy nada, tengo que sacarme buenas notas para poder llegar a lo que yo quiero ser, nosotros dependemos de las notas.
(Javiera, mujer, 16 años, 3º medio⁶).

Por otra parte, la representación de lo que es considerado un “buen” profesor por estos alumnos, es la del docente que pone una gran cantidad de calificaciones durante el año. Adicionalmente, la representación de una escuela “exigente”, es aquella en donde se ponen mayor cantidad de notas malas que buenas, como si la experiencia del aprendizaje estuviera reservada sólo a unos pocos. Una escuela exigente, desde el punto de vista de estos alumnos, también se asocia a una institución que esté orientada hacia el logro de buenos resultados en las pruebas externas estandarizadas. Particularmente, se señalan las dos evaluaciones nacionales que, al interior del sistema escolar chileno, se han transformado en las pruebas sobre las cuales se construyen diferentes jerarquizaciones de los establecimientos, a saber: la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y el sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje (SIMCE). Frente a la preocupación manifestada por las escuelas hacia estas pruebas, la mayoría de los alumnos muestra aprobación, pues es para ellos la expresión tangible de que el liceo se preocupa por sus resultados. En cambio, sólo para un par de individuos entrevistados, la preocupación o la ostentación excesiva al momento de la obtención de buenos resultados en dichas evaluaciones, estaría dando cuenta de una pérdida

⁶ 3º año de enseñanza media en Chile es el equivalente a la *classe de première* en el sistema escolar francés.

del sentido de la escuela. Esta situación estaría llevando a la institución a centrarse más en la competencia con los otros establecimientos que en las necesidades particulares de los alumnos, especialmente las de aquellos con mayores dificultades, caracterizando lo que sería un modelo de escuela “egoísta”. Sin embargo, esta opinión es totalmente marginal dentro de los relatos recolectados.

Por último, como se ha sugerido, la centralidad de las notas es clara entre estos alumnos, a tal punto que los individuos han asumido que es a través de ellas, en gran medida, donde se juega su propio futuro. Siendo así, las notas son a la vez uno de los dispositivos de control más poderosos que tienen los profesores sobre los alumnos, transformándose en una herramienta clave para mantener la disciplina al interior de la sala de clases. Así, la nota en este espacio, es un elemento que interviene de manera sustancial en la construcción de la autoridad de los docentes. María Ignacia responde de la siguiente manera ante la pregunta por cómo tiene que ser un profesor para ser respetado:

Según lo que se ve acá tiene que ser estricto, casi gritar en la sala para que todos se callen, poner notas por todo, porque sin notas no funciona. Cuando un profesor dice ‘hagan un trabajo con nota’ están todos calladitos, en cambio, si hay que pasar materia, todos se tiran la talla a cada rato. (María Ignacia, mujer, 17 años, 4º medio).

4. Consideraciones en torno a la lógica de la rendición de cuenta y la evaluación en la escuela

I.

El fenómeno de la auto-responsabilización/culpabilización manifestado en un grupo importante de los alumnos del sistema escolar chileno, es vivido por ellos como una experiencia profundamente íntima, personal, existencial. Sin embargo, ahí donde la lógica de rendición de cuentas que impera en el sistema educacional vislumbra una tendencia que debe ser profundizada, la sociología de la individuación advierte un mecanismo de inscripción de la dominación. En consecuencia, la razón de querer hacer responsables a los individuos de todo lo que les acontece, tendría una explicación en los procesos de dominación que se despliegan en la sociedad chilena.

La dominación ha sido definida por las diferentes tradiciones sociológicas como un tipo de relación social basada en dos elementos: “consentimiento” y “coerción”. El primero de ellos, da cuenta de los factores culturales que intervienen en dicha relación, permitiendo así su legitimación en tanto el individuo reconoce que otro lo puede someter. El segundo, da cuenta de una forma de subordinación tanto personal como impersonal reflejada en procesos estructurales que limitan la acción de los individuos. Así pues, la coerción es una fuerza externa que subordina al individuo (Cf. Martuccelli, 2007, pp. 136–145).

La sociología de la individuación le suma a estas dos distinciones dos mecanismos por los cuales la dominación se hace presente en la experiencia de los individuos. La “sujeción” y la “responsabilización”. La primera de ellas somete a los individuos anulando su capacidad de actuar, en otras palabras, los sujetan a una serie de dominaciones (o relaciones marcadas por la coerción y el consentimiento) y a un modelo a seguir (Cf. Martuccelli, 2007, pp. 145–149). El mecanismo de la responsabilización, por su parte, además de lograr que los individuos se sientan permanentemente responsables de todo lo que hacen –lo que podría pensarse como “lo justo”-, logra hacerlos responsables de todo lo que les acontece. Así, detrás de esta constante invitación/obligación a enfrentar las consecuencias de sus propios actos, subyace una definición particular de individuo, entendido como actor en tanto agente activo de su existencia, subrayándose los factores internos que lo conforman.

Teniendo en cuenta lo anterior, este enfoque identifica diferentes tipos ideales de la experiencia de dominación. Ellas están reflejadas en la siguiente tabla de doble entrada (Martuccelli, 2007):

	Consentimiento	Coerción
Sujeción	Inculcación (sobre socialización)	Implosión (alienación)
Responsabilización	Prescripción (orden formal a la que debe someterse)	Devolución (culpabilización)

El fenómeno que se desarrolla al interior del sistema escolar chileno, correspondería a la forma de “devolución”. Por un lado, se enmarca dentro de la lógica de responsabilización que, como ya se mencionó, convierte al individuo en el único responsable de su existencia. Así, el “mal alumno” será culpable de su fracaso ya que no supo aprovechar los beneficios que le fueron otorgados “noblemente” por los principios democráticos de justicia e igualdad. Por otro lado, se enmarca dentro de la lógica de la coerción, actuando a través de estructuras personales (relación profesor-alumno) e impersonales (evaluación, calificación, selección).

En consecuencia, para el caso examinado la dominación actuaría como “espejo deformante”, reflejando la propia imagen además de sobre-individualizar a los alumnos. De ahí que la consecuencia sea el hundimiento del individuo, anulándolo mediante la psicologización de un problema que debería enfrentar la sociedad en su conjunto. En palabras de Dubet y Martuccelli

(1997, p. 2) “[...] la escuela tiene también el poder de destruir a los sujetos, de doblegarlos a categorías de juicio que los invalidan [...]”.

La dominación actúa también haciendo creer que las estructuras sociales son propias y “naturales” de la realidad social. De ahí que, a pesar de que ciertos grupos sociales del sistema escolar chileno se enfrenten a él críticamente, no sean capaces de reparar en este tipo de injusticias. Efectivamente, en su momento, una de las reflexiones que surgieron luego de la Sexta Encuesta a los Actores Educativos de la que hemos hecho mención más arriba (CIDE, 2006), fue que si bien los jóvenes mediante la “Revolución Pingüina” llevada a cabo ese mismo año, fueron capaces de ubicar en la discusión pública temas como la mala calidad de la educación impartida a la mayoría de la población chilena, seguían manteniendo un discurso de culpabilización. Es decir, ahí donde visualizaban un problema personal, se escondía un problema estructural de la sociedad en su totalidad. Es más, incluso hoy es posible advertir que el sentido de las manifestaciones que se han desarrollado durante los últimos 3 años, no ha variado significativamente en esta línea. En consecuencia, los alumnos estarían responsabilizados y coercionados a través de un mecanismo de dominación que se halla por encima de su capacidad para reflexionarlo y transformarlo. Lo anterior invita a pensar que la evaluación escolar termina por convertirse en un dispositivo de auto-responsabilización que coacciona a los individuos, acabando por determinar sus trayectorias escolares de manera implacable. Entonces, la escuela estaría exponiendo a sus alumnos a dispositivos que más que protegerlos los enfrentaría a un contexto competitivo que perturba la propia imagen que tienen de sí. Siguiendo a Durkheim (Durkheim, 2007), podría pensarse que el sistema de regulación es tan poderoso como insopportable para los alumnos, convirtiéndose en un factor que somete a los individuos en vez de otorgarles herramientas para su desarrollo.

Por último, si bien es cierto que se trata de una realidad particular, el fenómeno de la auto-responsabilización ha sido identificado en contextos y en esferas de lo social bien distintas a los aquí examinados⁷. Lo anterior abre tres interrogantes. Primero, nos preguntamos si éste es un fenómeno específico del modelo neoliberal puesto en marcha en Chile o, más bien, en la medida que es una realidad que comparten otros modelos societales -con características diferentes al chileno-, correspondería a una tendencia mundial, y debería ser explicado por otras variables distintas al tipo de modelo que una sociedad asume. Al respecto, la tesis de Alain Ehrenberg (1988) respaldaría la

⁷ Nos referimos particularmente a lo observado por Nicolas Duvoux al interior del sistema de protección social francés. Al respecto, el autor advierte que los dispositivos asistencia y de inserción (RMI, CMU y RSA) habrían provocado una serie de consecuencias perversas hacia los sectores más vulnerables de la sociedad francesa, entre ellas la responsabilización individual a través de la cual se han justificado las desigualdades sociales. Dicho de otra manera, en la identificación del sujeto “pobre” como agente generador de sus propias condiciones de vulnerabilidad, se esconde, al tiempo que se legitima, la estructura social objetiva. (Duvoux, 2012)

hipótesis de que es el paradigma social neoliberal el que subyace a un fenómeno de este tipo. Así, el giro hacia el pensamiento liberal, la ideología de mercado en las sociedades modernas, y el retroceso de lo político, habría creado un nuevo sistema de normas que incita a la iniciativa individual (Cf. 1988, p. 119). Lo anterior estaría provocando un sentimiento de impotencia en los individuos y un repliegue de la conflictividad social pues ya no son el Estado, las instituciones ni otras categorías colectivas los responsables del destino de los individuos, sino ellos mismos.

En segundo lugar, nos preguntamos si la tendencia a la auto-responsabilización es un fenómeno específico de las capas populares de la sociedad chilena o si ella se extiende a otras capas sociales. En esta dirección, podríamos dejar planteada la siguiente interrogante: mientras mayor es la deuda de la sociedad con los individuos, ¿mayor es el sentimiento de auto-responsabilización entre ellos?

En tercer lugar, como lo advierte Nicolas Duvoux (2012), el fenómeno de la responsabilización en Francia parece trascender la esfera educativa, nos preguntamos si ocurre lo mismo en Chile. Ciertamente, esta pregunta excede los objetivos del presente trabajo.

II.

Con el propósito de profundizar en la comprensión del fenómeno hasta aquí desarrollado, retomamos la noción de autoridad desarrollada por Émile Durkheim en su obra *L'éducation morale* (Durkheim, 2012). Ella es definida como “*la influencia que ejerce sobre nosotros todo poder moral que reconocemos como superior a nosotros*” (Durkheim, 2012, p. 48). La autoridad prescribe las acciones de los individuos, y ellos obedecen no porque se sientan inclinados por su voluntad a cumplirlos, sino porque es una fuerza externa que se les impone. Esto es lo que el autor va a denominar como la “obediencia consentida”.

Con particular fuerza, las reglas morales son obedecidas porque encierran tras de sí un saber que impone respeto entre los individuos. Dicho respeto se basa en la certeza de que si se acata tal mandato, con seguridad el individuo obtendrá efectos útiles o beneficiosos. En cambio, todas las posibilidades de acción que no adhieren a él, supondrán un eventual riesgo para el individuo. Tal es el caso de la autoridad que podría emanar del saber profesional que ostenta un docente frente a sus alumnos, seguir sus disposiciones podría significar importantes provechos para ellos. Esta conjugación entre respeto y consideraciones utilitarias son los elementos que le confieren autoridad a un ente social, así sea individuo o institución.

Actualmente la escuela vive un proceso que ha sido interpretado por algunos autores, y por sus propios protagonistas, como una crisis de su autoridad. Dicho diagnóstico se enmarca dentro de un análisis mayor que da cuenta, desde diversos puntos de vista, de un declive de la autoridad en las

principales instituciones del mundo moderno, entre ellas también la familia, la empresa y el Estado (Arendt, 1972; Mendel, 2011 entre otros).

Particularmente, la escuela experimentaría esta crisis de autoridad a través de múltiples situaciones, tales como problemas de indisciplina de los alumnos y cuestionamientos al rol social del profesor. Asimismo, se observa un aumento en la percepción del carácter injusto de la escuela (Dubar, 2002; Martuccelli, 2009). En su conjunto, tales problemas entorpecen a la institución en la transmisión de las normas y valores que la sociedad requiere para estar cohesionada, dificultando así la realización de lo que fue comprendido por Durkheim (2012) como su función social primordial: la mantención del lazo entre el individuo y la sociedad.

Teniendo en cuenta la tesis de la crisis de la autoridad en la escuela, notamos que para el grupo analizado parece no ser visible tal proceso de deslegitimación de la institución escolar. Por el contrario, estaríamos frente a un grupo de alumnos que, ante la escuela, manifiesta absoluta confianza, construyendo en base a ésta sus expectativas vitales hacia el futuro. Considerando que los individuos de este grupo declaran adherir a las normas de la escuela, nos preguntamos ahora si ello pone en duda la tesis de la crisis de la autoridad en la escuela en Chile. En un contexto de fuertes cuestionamientos por parte del movimiento estudiantil ante las desigualdades que definen el sistema educacional a nivel nacional, el fenómeno que acabamos de presentar parece controversial. Tomando en consideración el alto nivel de confianza hacia la escuela manifestado por estos individuos, a pesar de representar al grupo al cual esas desigualdades más afecta, ella parece ser una institución inquebrantable en cuanto a sus normas así como un espacio de protección. En efecto, a los ojos de estos alumnos, el camino correcto parece ser obedecer a la institución escolar, seguir sus consejos, acatar fielmente sus reglas; incluso entre quienes las desobedecen, al final del día encuentran en ellas un sentido. Asimismo, para los individuos de este grupo que viven en condiciones de mayor marginalización social, la escuela se presenta como un refugio a los peligros del entorno. Por último, todos coinciden en señalar que la escuela es una fuente de conocimientos útiles que no se encuentra en el hogar. Es en este sentido que la evaluación escolar parece ser el dispositivo que certifica el rendimiento de los alumnos, respaldando la idea de que ella está construida en base a juicios justos, constituyendo una medida perfecta de su nivel escolar.

En suma, la escuela es, sin duda, una institución validada por este grupo, que vive una experiencia de protección en su interior, experiencia que no puede vivir fuera de sus muros. La promesa que encarna la escuela es completamente alcanzable, posible. Las desigualdades e injusticias se encuentran fuera de sus muros, ella es, entonces, justa, protectora y comprensiva. Los pocos que la cuestionan, y no sin dureza, se sienten solos en sus argumentos, frustrados, inmovilizados ante la

imposibilidad de cambiar su realidad. En fin, en este espacio, la escuela no está en crisis, por el contrario, es la institución protectora por excelencia.

5. Conclusiones

En un modelo neoliberal, la meritocracia se presenta como el mejor argumento para la distribución desigual de las riquezas. Meritocracia es para este sistema, lo más cercano a una sociedad perfectamente justa. En la escuela, como en otros planos, la forma en que este discurso de la meritocracia se estaría concretizando, es mediante la auto-responsabilización de los éxitos y fracasos personales. La evaluación escolar y los diplomas son entonces dispositivos que premian y castigan en este modelo, así como lo hace el salario o el prestigio en el ámbito profesional/laboral. Lo interesante es mostrar aquí cómo el discurso de la auto-responsabilización se expresa en los alumnos chilenos, especialmente en los grupos más vulnerables, que son justamente aquellos que no han sido parte de la construcción de las reglas del juego escolar.

La fuerte segregación vertical existente en el sistema escolar chileno no es objeto de cuestionamiento, por el contrario, parece seguir teniendo un alto respaldo de la ciudadanía. Si la evaluación es uno de los elementos que infunde tal respeto en los alumnos, podríamos intuir que es uno de los dispositivos reguladores que le dan soporte a la autoridad de la institución escolar. Su influencia puede ser tan fuerte como para que los actores sobre los cuales ella actúa sean incapaces de imaginar una vía alternativa y de pensar que ella pueda llegar a convertirse en la causante de importantes desigualdades al interior del sistema escolar.

Para finalizar, se sostiene que la auto-responsabilización podría ser entendida no como un efecto del sistema neoliberal chileno, tampoco como la consecuencia de políticas específicas tendientes a desarticular lo que en Chile se conoció como el Estado benefactor, sino como uno de los dispositivos sobre los cuales el modelo se edifica de manera sustantiva. El fenómeno de la auto-responsabilización que se expresa a través de dispositivos como la evaluación, lo entendemos en la sociedad chilena neoliberal como un fenómeno explicativo del modelo de libre mercado. No es un elemento aislado en la configuración y aplicación del neoliberalismo, sino uno de los pilares de su propia constitución.

6. Bibliografía:

- Aedo, C. (2000). *Educación en Chile. Evaluación y Recomendaciones de Política*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado, Departamento de Economía y Administración. Retrieved from <http://www.economiaynegocios.uahurtado.cl/pdf/publicaciones/inv125.pdf>
- Arendt, H. (1972). Qu'est-ce que l'autorité ? In *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
- Bellei, C. (2010). ¿Es el mapa de semáforos del SIMCE una buena idea de política educacional? Notas presentación, Cámara de Diputados.
- Bellei, C. (2011). Segregación socioeconómica y académica de la educación chilena: magnitud, causas y consecuencias. Presented at the VI Congreso Chileno de Sociología, Valparaíso, Chile.
- Centro de Estudios Mineduc. (2012). Realidad educativa en Chile: ¿Qué aprendemos de la Encuesta CASEN 2011? *Serie Evidencias, Año 1(10)*.
- CIDE. (2006). *VI Encuesta Nacional Actores del Sistema Educativo*. Santiago de Chile: CIDE Universidad Alberto Hurtado.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, É. (2012). *L'éducation morale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Duvoux, N. (2012). *Le nouvel âge de la solidarité. Pauvreté, précarité et politiques publiques*. Paris: La République des idées / Seuil.
- Ehrenberg, A. (1988). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris: Odile Jacob.
- Elacqua, G. (2011). Breve historia de las reformas educacionales en Chile (1813-presente): Cobertura, Condiciones, Calidad y Equidad (p. 56). Santiago de Chile: Instituto de Políticas Públicas Universidad Diego Portales. Retrieved from <http://bicentenario.camara.cl/seminario/pdf/mesa%204%20-%20Gregory%20Elacqua.pdf>
- García-Huidobro, E., & Sotomayor, C. (2003). La centralidad de la escuela en la política educativa chilena de los noventa. In C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 253–315). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Jofré, G. (1988). El Sistema de Subvenciones en Educación: La Experiencia Chilena. *Estudios Públicos*, (32), 194–237.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo (LOM)*. Santiago de Chile.
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia. Educación Y Sociedad*, N°1, 99–128.
- Medlin, C. A. (1997). Aplicación de la lógica económica al financiamiento de la educación: la experiencia de Chile con el subsidio por estudiante. In *Educación, eficiencia y equidad*. Santiago de Chile: Ediciones SUR. Retrieved from <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=712>.
- Mendel, G. (2011). *Una historia de la autoridad. Permanencias y variaciones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris: PUF.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris: La Découverte.
- OECD. (2011). *Education at a Glance 2011*. OECD. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>
- Sapelli, C., & Aedo, C. (2001). El sistema de vouchers en educación: Una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile. *Estudios Públicos*, (Nº 82). Retrieved from http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_1575.html