

## **A educação para o mérito: o princípio legitimador da desigualdade social no Chile**

**Oscar Santelices Moya<sup>1</sup>**

### **Resumo**

Ao longo da história da região, percebemos a educação como sendo transmissora e amplificadora das desigualdades e, portanto, se constituindo em um grande obstáculo para a integração social e a superação da pobreza na América Latina em geral e no Chile de maneira particular. O processo de desenvolvimento das sociedades levaria à imposição de critérios de seleção e promoção das pessoas com base no desempenho individual, desempenho que seria adquirido através da educação, de maneira que ela se tornaria o instrumento mais importante para se alcançar a igualdade na estrutura de oportunidades. Questão que precisa ser analisada com um maior aprofundamento.

### **Palavras-chave: educação, mérito, desigualdade.**

Devemos ao educador Paulo Freire insistir que a educação não é neutra, e que contrariamente, ela deve ser orientada para um compromisso com os desafios da humanização, justiça social e democracia. Nessa esteira o atual horizonte da educação latino-americana envolve necessidades, exigências e utopias que desafiam os imaginários culturais e sociais dos nossos países. A saber,

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem se nutrir de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra no trabalho, na ação-reflexão. Mas dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens (FREIRE, 2005, p. 90)

Os acontecimentos que atravessaram as primeiras décadas desse novo século no contexto latino-americano, vêm evidenciando um cenário incerto para a vida social e comunitária, alimentado pelos grandes problemas de manutenção e aumento da pobreza, a deterioração do ambiente e as desigualdades nacionais e continentais no campo da ciência e da tecnologia. A

---

<sup>1</sup> Pedagogo, doutor em Serviço Social pelo PPGSS UERJ, pós doutorando em Serviço Social no PPGSS UERJ.

educação está orientada para se tornar um bem privado e muitas das reformas educativas centraram-se nas tendências do bem-estar, esvaziando os conteúdos pedagógicos e colaborando na construção da escola da ignorância (MICHÉA, 2002).

Na opinião de Núñez (2004), esta questão coloca os educadores perante dos velhos paradigmas dominantes disfarçados de pós-modernos: neoliberalismo; neohigienismo; neopositivismo. São paradigmas que discriminam em nome de um conhecimento verdadeiro e único, escondendo as relações de poder inscritas nos seus usos e pressupostos e os efeitos que produzem na manutenção e aprofundamento das desigualdades e exclusões. Camors (2005) sugere a necessidade de olhar mais de perto para a realidade dos nossos países e registar as originalidades que devemos ter em conta quando avançamos num desenvolvimento pedagógico latino-americano: a diversidade cultural inerente às nossas identidades; as desigualdades, pobreza e segmentações sociais; a função reprodutiva da educação latino-americana dominante; o autoritarismo e a escassa participação dos cidadãos; a crise dos sistemas escolares e da educação formal.

Na América Latina em geral e no Chile em particular, a questão da desigualdade social constitui um assunto muito relevante, considerando o fato de que é a região com maior desigualdade econômica (ou concentração da riqueza) no mundo. Nesse quadro, o Chile é um dos países mais desiguais dentro da região (SOLIMANO E TORCHE, 2008). E, segundo as estatísticas da OCDE, na atualidade o Chile é o país dentre os membros dessa organização que detém a maior desigualdade de renda. A renda dos 10% mais ricos é 26 vezes maior que a dos 10% mais pobres.

Em síntese, isso é possível porque o contexto das economias com base em estruturas capitalistas é inseparável da existência de desigualdade social, especialmente no contexto econômico: alguns têm mais e outros menos na distribuição social da riqueza. A partir disso, e com o entendimento de que constitui um fenômeno socialmente relevante, podemos sustentar que é inerente às sociedades capitalistas a possibilidade de estabelecer uma ordem e uma hierarquia nos diferentes grupos sociais, em termos de estratos ou classes sociais. Concordamos com Paulo Freire na visão de que o capitalismo tem de bom é apenas a moldura democrática. Daí se desprende a necessidade de estudar e compreender quais as causas e as consequências que gestam tal estratificação, bem como as possibilidades que existem para transformá-la.

As sociedades modernas são geralmente abordadas e entendidas como aquelas que afirmam o valor da equidade social e tendem especificamente a esta (ATRIA, 2004). Isto significa que as sociedades são modernas quando são baseadas no pressuposto da igualdade de oportunidades para todos os indivíduos que a compõem, não só respeitando a igualdade jurídica, mas promovendo a eliminação das diferentes barreiras econômicas e sociais que tendem a dificultar a realização do potencial individual (*Ibid*).

Em grande parte, essa visão da sociedade foi impulsionada pela corrente filosófica liberal, cujo paradigma interpretativo da realidade - marcado pelo desejo de uma sociedade em que o status fosse plenamente adquirido e não mais transmitido - baseou-se na defesa do mérito individual como princípio de ordem e seleção social.

Nesse sentido, a desigualdade social não seria injusta, pois seria um sistema que conduz para o topo o mais capaz, e em que os prejudicados devem a sua infelicidade ao seu esforço individual insuficiente. Por trás dessa ideia de mérito, aparece a sustentação de uma sociedade que seria capaz de adotar critérios imparciais de seleção e organização dos papéis que requer através de seus sistemas escolares e da divisão do trabalho.

É neste ponto que o mérito, como o motor de uma dada sociedade, converge com a noção de mobilidade social, já que ela se refere à existência de uma estrutura de classes ou camadas sociais permeáveis entre si, permitindo assim alcançar a equidade no entendido que os indivíduos poderiam alcançar qualquer posição, independentemente da sua origem social. Não obstante, se faz necessário ser cauteloso na hora de interpretar esses conceitos, uma vez que, apesar de que a mobilidade social e a ideia de o mérito parecerem andar de mãos dadas, na realidade rara vez compõem uma amalgama; entretanto, se discursivamente ambas são consideradas como sendo inseparáveis, na realidade uma não requer da outra necessariamente, e seus poucos encontros têm sido historicamente contingentes. A saber,

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...]. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (FREIRE, 1979, p. 30-31)

Ainda que a maioria da população pareça acreditar na perspectiva da possibilidade de alcançar a mobilidade social (por mais improvável que isso seja) através dos méritos individuais, e sem uma maior conexão com a realidade social; quando isso se traduz em orientações do real para a ação grandemente influenciadas pela perspectiva da mobilidade e

da fé no mérito, constatando que aqueles que estão acima e abaixo considerem sua posição como o resultado de algo que eles mereceram ou como um fracasso, respectivamente, então poderemos afirmar que existe a presença de uma sociedade com um ordenamento relativamente coeso e legitimado, graças à ideologia da meritocracia. A probabilidade, então, de que os membros de tal sociedade considerem essa ordem como justa, por mais desigual que seja, será bastante alta.

Em seguida, mencionamos alguns elementos em relação ao mérito que nos permitam questionar as características que são comumente atribuídas a ele, mas antes, vamos tentar limitar brevemente o conceito de meritocracia para evitar mal-entendidos: em poucas palavras e levando em consideração o que acaba de ser exposto, podemos dizer que a meritocracia se refere a um modelo hipotético de sociedade, onde não importando o quão importantes possam ser essas desigualdades entre as diferentes classes, elas são completamente legitimadas pela maioria, porque são concebidas como o resultado das responsabilidades individuais dos diferentes sujeitos que as compõem.

Constitui uma ideologia, enquanto a meritocracia é um conjunto de ideias interconectadas (e isso independe de seu grau de formalização neste ou naquele autor), que consegue permear com sucesso as práticas socioculturais dos indivíduos, de tal maneira que eles se orientem com base nela.

Aquilo que é mais interessante e impactante de ser notado, sem dúvida, não resulta ser o fato de que os vencedores e bem-sucedidos sintam-se dignos mercedores de seus sucessos e vitórias, o que parece bastante óbvio; mas a força real que esta ideologia chega a alcançar, pode ser observada quando os perdedores, ao serem questionados pelas causas de suas derrotas, tendem a ignorar completamente as restrições sociais que existem pelo fato de eles ocuparem a posição que lhes corresponde na estrutura social, e mais ainda, que se culpem pela sua situação.

Nesse entendimento, cria-se um contexto no qual a educação é cada vez menos vista como uma necessidade cultural, e sim como uma necessidade econômica. A tradição da educação formadora de cidadãos integrais, de outros tempos perdeu-se, favorecendo-se um modelo reprodutor de políticas pautadas nas desigualdades.

Contrariamente, Durkheim postulava:

longe de a educação ter por objeto único e principal o indivíduo e seus interesses, ela é antes de tudo o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência. A sociedade só pode viver se dentre seus membros existe uma suficiente homogeneidade. A educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando desde cedo na alma da criança as semelhanças essenciais que a vida coletiva supõe (DURKHEIM, 1973, p. 52).

Focando a questão nos aspectos educacionais relacionados à mobilidade e o mérito, a discussão sintetizada por Wormald e Torche sobre o assunto é bastante pertinente. Esses autores apontam que a expansão da cobertura educacional tem sido um correlato das sociedades modernas, o que faz dos méritos educacionais um mecanismo-chave para se obter o acesso a uma boa posição no mundo do trabalho. Nessa linha, entender-se-ia que vários autores alertam que isso constitui um fenômeno que tende a equalizar as oportunidades de integração e mobilidade social e, por sua vez, seria uma tendência que se fortalece a si própria, levando as sociedades a uma situação em que as conquistas ocupacionais sejam condicionadas por "uma importância crescente do mérito mais do que critérios relacionados à origem social das pessoas" (2004, p. 29).

O mesmo processo de desenvolvimento das sociedades levaria à imposição de critérios de seleção e promoção das pessoas com base no desempenho individual, desempenho que seria adquirido através da educação, de maneira que ela se tornaria o instrumento mais importante para se alcançar a igualdade na estrutura de oportunidades na atualidade.

Entretanto, não são poucas as pesquisas que tem lançado evidências diametralmente opostas às teses da meritocracia. Passeron e Bourdieu (2001) realizaram os mais emblemáticos e conhecidos desses estudos. Sinteticamente, pode-se dizer que eles concluíram que nas salas de aula se ensina uma certa cultura, que é aquela das classes dominantes e, portanto, os critérios de avaliação e sucesso dos alunos dependem muito mais da atribuição da pertença a um determinado *habitus* de classe do que do resultado de um desempenho individual. Nessa perspectiva, o sucesso seria herdado e estaria vinculado à distribuição desigual do capital cultural.

Dessa maneira, a noção de meritocracia se converteria, portanto, e nas palavras do próprio Pierre Bourdieu, em um "instrumento privilegiado da sociodicéia burguesa que concede aos privilegiados o privilégio supremo de não parecerem privilegiados", enquanto "consegue muito mais facilmente convencer os deserdados de que eles devem seu destino escolar e social à sua falta de aptidões ou méritos, quanto mais a desapropriação absoluta

exclua em termos de consciência da desapropriação" (BOURDIEU E PASSERON, 1996, p. 269).

Nesse sentido, os autores baseiam-se no conceito de “violência simbólica”, isto é, o ato de imposição arbitrária do sistema simbólico da cultura dominante sobre os demais sujeitos. Para Bourdieu e Passeron, o processo educativo baseia-se na ação pedagógica, que seria a manifestação integral da violência simbólica. Isso quer dizer que a ação pedagógica seria o meio pelo qual as instituições de ensino subjagam o sujeito e sua individualidade, obrigando-o a se posicionar no mundo social em conformidade com as noções preestabelecidas pelo pensamento ou cultura dominante.

Num contexto onde a perspectiva associada a uma expansão educacional mediante o acesso diferenciado aos seus diferentes níveis, seria mais um reflexo do sistema de estratificação, tornando-se um fator que pode tanto abrir a estrutura de oportunidades, como também reproduzir a existente, podendo até se tornar um legitimador dela. Adicionalmente, estas abordagens sugeriram que: (i) existem vantagens significativas nos lares com maior capital cultural quando se trata de alcançar mais conquistas educativas; (ii) em relação à origem social diferenciada dos indivíduos, a condição de nascença é um fator muito importante na determinação de uma inserção futura (melhor ou pior) ocupacional; (iii) a origem social dos indivíduos também afeta as suas conquistas através da geração de disposições, aspirações ou expectativas diferenciadas, segundo a origem socioeconômica, ou seja, as expectativas educacionais dos grupos sociais também tenderiam a perpetuar as desigualdades na educação.

Isso pode ser resumido dizendo que, em suma, a desigualdade econômica e cultural afeta a desigualdade de realização educacional e também ajuda a explicar o porquê dos indivíduos com o mesmo desempenho educacional, mas de diferentes contextos sociais, têm diferentes inserções no mercado de trabalho (WORMALD E TORCHE, 2004, p. 30).

Por outro lado, segundo Atria, a evidência é nítida, pois "a literatura indica que a expansão do sistema educacional em si, não reduz necessariamente as desigualdades de classe em termos de oportunidades de realização educacional" (2004, p. 39). Além disso, pesquisas internacionais comparativas argumentariam que a expansão da educação no Chile, em seus diferentes níveis, não reduz nem a desigualdade educacional, nem o efeito da origem social em suas respectivas realizações, e que inelutavelmente o capital cultural das famílias

é muito mais determinante nas realizações educacionais em todos os seus níveis (*Ibid*). Estes fenômenos resultariam em uma acumulação diferencial de vantagens que inevitavelmente apontam para uma perpetuação da dimensão de classes na estrutura social e na estratificação ocupacional. Então, as posições na estrutura social e, conseqüentemente, as desigualdades existentes dentro dela, serão entendidas como dependentes de uma meritocracia que, como realidade, tem efeitos diferentes do esperado.

Agora, o que será sustentado aqui é que, tanto no Chile quanto em grande parte dos países com alta desigualdade, a ideologia e o discurso meritocrático são reforçados com o objetivo de manter a estrutura social, e que um bom exemplo disso é o sistema de acesso a ensino superior no Chile, porque apesar da nobre utopia meritocrática que aparentemente o estrutura integralmente, é possível afirmar que no Chile a universidade não funciona com base nela, e longe disso, como um instrumento de mobilidade social. E, paradoxalmente, quando têm sido concebidas políticas consistentes com ambos os princípios, elas destacam o fato de que a meritocracia é projetada apenas para os setores de baixa renda.

Conforme mostrado, o Chile é um país com uma concentração brutal da riqueza. Apesar que o índice de Gini apresenta uma ligeira diminuição da desigualdade nos últimos anos, ainda permanece em níveis insustentáveis. Se bem a desigualdade excessiva das nações subdesenvolvidas é claramente um problema estrutural, as soluções que os seus respectivos governos têm apontado, raramente visam uma reforma estrutural em relação ao assunto.

As políticas existentes foram guiadas, em vez disso, pela ideia das instituições educacionais (e em particular da universidade) como o lugar onde o mérito e a mobilidade social se realizam. Se o que se pretende é questionar ambas as noções como sendo ideológicas e errôneas como princípios que geram a concepção e implementação das políticas públicas, é necessário examinar em que consistem e quais são as deficiências que apresentam com base nos objetivos que propõem.

É necessário entender que quando falamos de políticas orientadas para a equidade ou igualdade de oportunidades, deve-se considerar que se trata de uma ação efetiva do Estado diante dos erros do mercado, no que tange à alocação de recursos e oportunidades. Por isso, pode-se argumentar que estas são aceitas de uma melhor maneira em aqueles países onde "o papel do Estado é reconhecido no que respeita ao bem-estar da população e mecanismos de solidariedade entre os cidadãos são estimulados, e da mesma forma, quando neles as

desigualdades são consideradas inaceitáveis com base no gênero, etnia e raça, assim como entre grupos socioeconômicos "(ARRIAGADA, 2006, p. 93).

Por esta razão, defende-se que num país cujo Estado tenha se relegado a uma função mínima, basicamente subsidiária, essas políticas se deparam com limites estruturais que as transformam em medidas bastante inócuas e pouco ineficazes antes que partes constituintes de políticas substantivas que visem reduzir a desigualdade social (como as que podem ser observadas nos regimes de bem-estar europeus onde as ações afirmativas, compensatórias ou inclusivas são complementos à norma do Estado).

As políticas inclusivas procuram "assegurar a participação de grupos discriminados na esfera pública, através da revisão dos marcos legais" (Ibid, p.96), representando assim a incrustação, em certa medida, das políticas keynesianas no âmbito dos Estados mínimos, em uma tentativa sempre em tensão pela erradicação da discriminação de certos grupos sociais "para que possam atuar nas atividades públicas, bem como na promoção da consciência dos seus direitos" (Ibid.)

Um exemplo de política inclusiva, portanto, é aquela desenvolvida pelo MIDEPLAN (Ministério do Planejamento e Cooperação) e do Fundo Nacional da Deficiência, quando lançam anualmente um Programa de Apoio ao processo educacional dos estudantes com deficiência, cujo objetivo é financiar através de fundos concursáveis as várias entidades educacionais que desenvolvem projetos que vão em benefício das crianças, jovens e adultos que apresentem deficiência intelectual, física, visual, auditiva e de causa psíquica, com elementos que facilitem a sua participação em atividades acadêmicas conforme seu nível educacional .

Seguindo a conceituação de Arriagada, as políticas de ação afirmativa são geradas para serem utilizadas em áreas onde a discriminação e a desigualdade persistam, consistindo de normas legais, decisões judiciais ou diretrizes orientadas para grupos discriminados, que têm um carácter obrigatório e temporário e que são complementares as políticas de inclusão, na medida em que estas últimas não conseguem modificar as bases da desigualdade, reproduzidas por mecanismos pré-políticos e extralegais.

O Propedêutico pode ser entendido como uma política compensatória na medida em que constitui uma solução parcial para os setores de baixa renda, devido aos prejuízos que teria provocado a mercantilização da educação chilena (basicamente entendida como uma

privatização e dissociação do Estado do sistema, privilegiando o jogo da oferta e a demanda dos indivíduos).

Agora, se bem este programa configura um esforço para dar oportunidades aos estudantes que estão em desvantagem óbvia em comparação com outros estratos sociais, mesmo pertencendo ao 10% mais bem avaliados de seus cursos, vale a pena perguntar: Qual é a lógica de seleção que opera por trás desse modelo de acesso?

A resposta a esta primeira pergunta se encontra no entendimento de que por trás do Propedêutico, há uma concepção meritocrática da sociedade, que obedece em grande medida a noção funcionalista sobre a desigualdade socioeconômica nas sociedades modernas, e que não considera isso como um problema, mas pelo contrário: a desigualdade é a solução para alcançar uma ocupação ótima dos papéis sociais aqueles indivíduos mais qualificados (DAVIS E MOORE, 1992).

Esta teoria tem como eixo importante o mérito que cada indivíduo pode desenvolver em seu processo formal de educação, sendo o mecanismo através do qual é possível alcançar "conquistas" ou a aquisição de um papel com um status mais elevado do que o que se possui e que, por sua vez, é mais bem retribuído materialmente (a orientação para a "realização" estaria automaticamente motivada pela aspiração de um status mais alto). Assim, os papéis existentes na necessária estratificação hierárquica instrumental dos sistemas sociais modernos seriam atribuídos aos mais capazes de "realização de conquistas", independentemente da sua posição; em outras palavras, a meritocracia é um dos valores que permitem que o sistema social permaneça em equilíbrio apesar das desigualdades sociais, pois os indivíduos nas posições sociais mais baixas ou com menos status e recompensa material sempre teriam a possibilidade de adquirir um papel social melhor se fizessem por merecer.

E é precisamente nas instituições educacionais onde o funcionalismo afirma que se realizaria a socialização e integração das variadas pautas, que subsequentemente permitiriam aos indivíduos desempenhar esses papéis sempre atribuídos em relação ao seu desempenho no sistema escolar (evitando a incidência de sua origem social). Nesse sentido, "o funcionalismo elogia a meritocracia pelas mesmas razões que argumentaram os primeiros iluminados, isto é, porque substituiu o princípio de incorporação (a um estamento) pelo da conquista pessoal "(GARCÍA, 2006, p. 383).

Nesse sentido, a estratificação hierárquica, além de ser muito necessária, beneficia também os indivíduos que se acham em posições desprestigiadas, porque o bem-estar individual, de acordo com o funcionalismo, depende do correto funcionamento de todo o sistema.

Para Parsons, assim como para outros autores dentro dessas estruturas teóricas, a expansão em matéria educacional significou um aumento na igualdade de oportunidades, uma vez que no sistema escolar universalizado todos os alunos seriam tratados como iguais. Infere-se, então, que em uma sociedade cujo sistema escolar compartilha desse ponto de vista ou aponta para ele, tende a introjetar nos alunos a orientação meritocrática, preparando-os para o mundo com o qual eles serão confrontados, sendo vencedores ou perdedores.

Contudo, a ideia geralmente apresentada de que "as pessoas têm o que merecem" negligencia o fato de que por trás desse merecimento, operam sustentações culturais, econômicas e políticas que promovem que alguns conseguem ter sucesso e outros perdem. Portanto, a inadequação do Propedêutico é que permanece na lógica de "os melhores", embora neste caso, seriam "os melhores do pior", independente de quão duro suponha ser. E é por isso que emerge a pergunta que não quer calar em relação ao que vai acontecer com aqueles que não pertencem ao grupo dos "melhores dos piores".

Trata-se de jovens sem talento? Eles simplesmente são preguiçosos? Será que eles não têm a inteligência necessária para estudar na universidade, tendo habilidades apenas para outros tipos de estudos menos glamorosos ou simplesmente entrar no mundo do trabalho sem mais? Antes de continuar, é necessário deixar claro da nossa perspectiva: qualquer opção diferente qual seja a de continuar a educação superior em uma instituição não universitária, ou mesmo não continuar estudando, mas começar a trabalhar, é perfeitamente válida, legítima, digna e absolutamente irrepreensível.

Esse não é realmente o problema; a questão é se tais opções não universitárias são retribuídas de maneira válida, legítima, digna e irrepreensível, ou são pagas precária e até mesmo pauperrimamente, por não mencionar a baixa honra social que grande parte da sociedade lhes atribui, em grande parte por causa do pequeno valor que têm em termos de sua recompensa material.

Ambas características, baixa recompensa e baixo prestígio da ocupação, no caso daqueles não universitários, são o produto de uma sociedade altamente desigual e, portanto,

difícilmente pode ser uma opção muito desejável para qualquer jovem (exceto exceções que confirmam a regra), apesar de que seria ideal que assim o fosse, mas não (somente) porque os ricos devam respeitar os pobres, não importando quão miserável seja seu trabalho, mas sempre na medida em que as opções não universitárias não impliquem uma inserção no trabalho e um modo de vida cheio de impedimentos e carências. E o Chile não é o caso.

Se se tratar do caso daqueles que não são os melhores nas escolas vulneráveis devam se contentar com uma opção que não é a universidade e se adaptar ao que lhes permitirem suas capacidades e esforços, em suma, o seu mérito, se estariam simplesmente ignorando toda a realidade social por trás desse aluno que não obtém notas entre os melhores 10% de sua turma, e que se tivesse sido diferente, teria afetado significativamente seu desempenho escolar.

Dos argumentos acima, a questão pode ser levada para outro assunto mais geral, cabendo questionar a ideia do talento da forma como é concebida, porque se observa com atenção pode se apreciar que alude à sua inculcação (e é importante sublinhar que se refere precisamente a isto: inculcação) a habilidades, práticas e aptidões que são próprias principalmente de um setor social privilegiado em relação ao resto, cujo estilo de vida e práticas socioculturais existem escassamente em outros setores.

Isso promove uma maneira de falar, um modo de se comportar e, em suma, uma "maneira de aprender" completamente descontextualizada da realidade social do grosso dos alunos, o que obviamente implica que aqueles que pertencem a essa realidade e que corresponde a subjetividade própria das classes hegemônicas, sintonizam-se com o talento que lhes é pedido, muito mais rápido, e se essas diferenças sociais vierem a ser consideradas na forma de ensino, isso é feito para adaptá-las às expectativas e disposições que é conveniente que os estudantes mantenham, de acordo com a sua posição de classe, se eles não querem acabar desapontados.

A maioria do país não é ensinada a querer ser médicos e engenheiros, senão a se conformarem e até desejarem aquilo que é mais provável que acabem fazendo, isto é, empregos de baixa qualificação e retribuição.

Bourdieu identifica essa situação com um habitus de classes diferentes inculcado nas salas de aula onde são educados diferentes segmentos sociais (BOURDIEU, 1997).

## Referências

- ARRIAGADA, I. "Formas y Complejidades de la Acción Afirmativa en Educación Superior", en Díaz-Romero, P. (Editora) Caminos para la Inclusión en Educación Superior. Fundación Equitas, Santiago. 2006.
- ATRIA, R. Estructura ocupacional, estructura social y clases sociales, CEPAL: Serie Políticas Sociales N° 96, Santiago. 2004.
- BOURDIEU, P. Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción, Anagrama, Barcelona. 1997.
- BOURDIEU, P. y PASSERON JC. La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Fontamara, Barcelona. 1996.
- \_\_\_\_\_. Los herederos. Los estudiantes y la cultura, Alianza. Editorial, Madrid. 2001.
- CAMORS, J. Educación Social. Una perspectiva desde (y para) América Latina. Ponencia presentada al XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales. Montevideo, 15 de Noviembre de 2005.
- DAVIS, K. MOORE, W. TULMIN, M. y WESOLOWSKI, W. "El continuo debate sobre la desigualdad", en BENDIX y LIPSET: Clase, status y poder, vol. I, Ed. Foessa. 1972.
- DURKHEIM, Emile. Educación y Sociología. Buenos Aires, Editorial Shapire, 1973.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. Educação e mudança. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.
- GARCÍA, C, J. La tensión entre mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión, Universitat de Valencia, Servei de Publicacions. 2006.
- MICHEA, J.C. La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas. Ed. Acuarela Libros. Madrid. 2002.
- NÚÑEZ, V. Una aproximación epistemológica a la pedagogía social y sus escollos de actualidad: de las tecnociencias al tecnopoder. Ponencia presentada al 1° Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y el XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. SIPS, Santiago de Chile. 2004.
- OCDE (2009): Revisión de políticas nacionales de educación: la Educación Superior en Chile, Ministerio de Educación, Santiago.
- SOLIMANO, A. y TORCHE, A. La distribución del ingreso en Chile 1987- 2006: análisis y consideraciones de política, Documento de Trabajo del Banco Central de Chile N° 480, Santiago. 2008.

TORCHE, F. y WORMALD, G. Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro, CEPAL: Serie Políticas Sociales N° 98, Santiago. 2004.