

Capítulo I: Educabilidad y equidad social

En: La escuelas y las condiciones sociales para aprender y enseñar equidad social y educación en sectores de extrema pobreza
Buenos Aires, IPE, 2004, 242 p.

Equidad social y educación¹

La relación entre equidad social y educación ha sido tradicionalmente planteada en una sola dirección, es decir, en una dinámica en que más y mejor educación es promesa de más equidad en la sociedad. En América Latina, esta corriente fue impulsada por la publicación de CEPAL/OREALC “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”, cuyo título ya revela la apuesta. Más educación y conocimiento impulsarían el cambio en las estructuras y formas de producción y, de paso, proveerían equidad. La idea era provocadora, pues la propia dupla CEPAL/OREALC advertía que se trataba de una propuesta que iba contra la corriente regional y que postulaba seguir el ejemplo de aquellos países de otras regiones que sí habían logrado vencer el *trade-off* “equidad-crecimiento”. En efecto, durante las décadas precedentes, algunos países de la región habían logrado niveles elevados de dinamismo económico, unos pocos alcanzaron grados mínimos de equidad y ninguno, según ese análisis, cumplió simultáneamente los dos objetivos esperados del proceso de desarrollo. En cambio, en otras regiones y en el mismo contexto internacional, varios países de industrialización tardía consiguieron compatibilizar el crecimiento con la equidad (CEPAL/OREALC, 1992).

A más de una década de la promesa, una revisión del mapa latinoamericano arrojaría, según algunos, un cuadro quizá algo menos desolador o, según otros, con avances ciertamente discutibles² que podría llevar a concluir que el *trade-off* no es fácil de resolver con la fórmula CEPAL/OREALC. Y sin embargo, la idea y estrategia central de esos años sigue vigente. La relación unidireccional “educación lleva a equidad” constituye un referente y un parámetro de pensamiento y acción pública de los gobiernos. En tanto parámetro, no obstante, es también un doble límite: acota las formas de pensar e intervenir políticamente la relación.

¹ Esta sección y las siguientes del mismo capítulo reelaboran y amplían la ponencia del autor, “La noción de ‘condiciones de educabilidad’ como expresión de la demanda por un mínimo de equidad social”, presentada en el Congreso REDUC, Lima, octubre de 2003, con el apoyo de la Fundación FORD

² Por ejemplo, Chile aparecería como un país con una década de crecimiento, una fuerte reducción estadística de la pobreza y una tenaz desigualdad. Es decir, como un país que creció pero que no se ha hecho más equitativo y sí más desintegrado (PNUD, 2002).

En efecto, para que la educación genere equidad se requiere un piso mínimo de equidad social o, lo que es lo mismo, por debajo de ciertos mínimos de equidad social, los esfuerzos de la educación suelen ser vanos o insuficientes (Tedesco, 2000). Es este mínimo de equidad social el que subyace en la noción de “condiciones de educabilidad” que, a su vez, comprende el conjunto y la dinámica de factores y condiciones socioculturales y familiares que juegan en la relación entre escuela³, familia y sociedad. En contrapunto, en condiciones de ciertos mínimos de bienestar, las condiciones de educabilidad interrogan y miran al sistema escolar y la escuela (Navarro, 2002). Estas condiciones son criterios de factibilidad y éxito de esas políticas, como lo han venido mostrando las evaluaciones de algunas iniciativas que no rinden los frutos que se esperaba en contextos de marginalidad y vulnerabilidad socioeducativa⁴. Sin embargo, las políticas educacionales suelen carecer de referencias explícitas a mejorar la equidad social o reducir las desigualdades sociales pese a que existe el convencimiento que muchos de los “problemas educativos” son en verdad “problemas sociales”, es decir, problemas que se expresan en las aulas y patios escolares pero cuya explicación causal y parte significativa de su solución, están al otro lado de sus muros, fuera del campo de la política educacional. Ello parece tan obvio que es casi invisible en el diseño e implementación de las políticas educacionales, es decir, las políticas no se han interrogado suficientemente sobre cuáles son las condiciones de equidad social necesarias para que haya equidad educativa (Navarro, 2002).

La “educabilidad” y las “condiciones de educabilidad”

Existe amplio consenso sobre la demanda que la escuela debe hacer a la sociedad sobre su propia estructuración y cómo ésta afecta la posibilidad de una educación justa y de calidad para todos (sociedades desiguales difícilmente son capaces de generar resultados equitativos). Sin embargo, es todavía discutido que las nociones de “educabilidad” y/o “condiciones de educabilidad” sean las apropiadas para “nombrar” o representar esta demanda. En el sentido que se utiliza aquí, la noción “condiciones de educabilidad” es una forma de interrogar a la sociedad sobre su responsabilidad política en la provisión de condiciones, recursos y oportunidades para que los alumnos aprendan y los profesores enseñen, especialmente en contextos de pobreza. En este sentido, es un concepto relacional que se juega, precisamente, en la interacción entre condiciones subjetivas, familiares, sociales, institucionales y pedagógicas (López y Tedesco, 2003). Estas condiciones configuran o moldean los “activos” que

³ Se usará indistintamente la expresión “escuela” y “establecimiento” en sentido amplio, esto es, para denotar los diversos tipos de centros educacionales (salvo que se señale lo contrario de manera expresa).

⁴ A manera de ejemplo, revisar la publicación de OEA./Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, “Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobre-edad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un balance de los años '90 en la Argentina”, Buenos Aires. En Chile, se puede analizar los resultados del Programa de las 900 escuelas con este prisma (ver el Informe final de evaluación del Programa de las 900 escuelas, elaborado por un panel externo en el contexto del Programa de Evaluación de Proyectos Gubernamentales del Ministerio de Hacienda, junio de 2001).

despliegan los niños⁵ y los docentes (saberes, esquemas de interpretación, aptitudes y predisposiciones), en los procesos de aprendizaje y enseñanza en la escuela. Se trata, sin duda, de un concepto que se entiende en la escuela pero que no se explica sólo por ella, puesto que hace referencia al contexto socio-cultural de la escuela y de la familia, al tiempo que remite a características del niño en cuanto tal y en cuanto alumno, y del profesor en tanto sujeto y profesional de la enseñanza.

Es necesario, con todo, distinguir entre la “educabilidad” (que remite principalmente al despliegue del repertorio de capacidades y predisposiciones del niño en la escuela y en la relación pedagógica con un profesor) y las “condiciones de educabilidad”, que refieren más bien al escenario y contexto social y familiar en que se configuran las condiciones socioeconómicas, culturales y subjetivas mínimas para concretar la tarea formativa en la escuela.

La educabilidad “total” y la educabilidad “verdadera”

La educabilidad puede ser entendida como la capacidad, activada por cada niño, pero construida socialmente, para aprovechar las oportunidades y adquirir los activos necesarios para alcanzar logros educativos de calidad. Dicho "portafolio de activos" o repertorio de recursos y predisposiciones, debe contener lo que, según la misma escuela, resulta necesario para el buen desempeño escolar⁶ (esto es, para acceder, permanecer y alcanzar los resultados que espera la escuela en términos de aprendizaje de conocimientos y desarrollo de habilidades cognitivas y sociales). Con todo, esta noción ha sido criticada porque en tanto “capacidad” llevaría a pensar que se trata de un atributo del niño cuya configuración y despliegue es principalmente tarea de él mismo, eximiendo o atenuando la responsabilidad que le cabe a la sociedad y a la escuela en ambos procesos (configuración y despliegue, respectivamente).

A esta argumentación se agrega que la noción de educabilidad aplicada al niño o joven puede ser problemática puesto que arrastra significados y tradiciones equívocas. Una es filosófica y consiste en la definición de la persona como perfectible y, consecuentemente, “educable”. Interrogar por la educabilidad del niño en cuanto individuo, en consecuencia, sería cuestionar la esencia misma del acto educativo y arriesgar la estigmatización del niño como “no educable” cada vez que se discutan las condiciones de educabilidad de los más pobres. Un segundo argumento para ser cauto en el uso de la noción de educabilidad es lo ya comentado, es decir, que una referencia normal del término hacia el individuo puede provocar un deslizamiento semántico que sitúe en el niño, y quizá en su familia, la responsabilidad

⁵ Se usa la palabra “niño” en sentido amplio, es decir, refiriéndose a los estudiantes de ambos sexos que asisten a establecimientos educacionales de enseñanza básica y media.

⁶ Lo que no aporta la escuela, se le pide a la familia. Sin embargo, la discusión sobre qué debe aportar la familia para que el niño tenga un desempeño satisfactorio en la escuela puede ser infructuosa. A manera de ejemplo, se puede postular que la familia debe aportar aquello que otras agencias no pueden proveer y ello es básicamente el núcleo afectivo para contener y dar confianza al niño. Otra posibilidad es demandar además de la afectividad, cierto marco normativo del hogar coherente con la disciplina escolar y una valoración de la educación que propicie una disposición favorable hacia la escuela. Ver Capítulo II de este trabajo.

de quien no es educable y no en la sociedad y la escuela que no proveen la educación adecuada a sus necesidades y características (García-Huidobro, 2002). Un tercer argumento, que se puede entender derivado del anterior, es que una categoría individual resulta poco fecunda como contenido de la política educacional, donde se requiere intervenir factores sociales.

La otra tradición que sigue también esta lectura individual de la educabilidad es su uso en educación especial. En esta modalidad se clasifica a las personas con diagnóstico de retardo mental moderado y severo como “educables” o “entrenables”, respectivamente, para aludir al pronóstico o expectativa que normalmente se asignaba a la intervención educativa en cada caso (Bello, 2002). La educabilidad, por tanto, dependería del diagnóstico y del pronóstico basado en la condición orgánica individual e inmutable de la persona. Es claro que el riesgo de “deslizamiento semántico” también existe aquí en tanto alguien puede desplazar el juicio sobre la educabilidad del niño desde esa condición mental a su condición social.

Un riesgo transversal a la consideración de la educabilidad como un atributo individual es su manipulación ideológica. En efecto, como afirma Corvalán (en Navarro, 2002), la educabilidad puede llegar a constituirse en una propuesta prescriptiva antes que analítica y, en este esquema, llevar a concebir una educabilidad “conservadora” que explique los resultados escolares sobre la base de una referencia naturalista que incluye cierta configuración familiar y ciertos elementos conductuales y valóricos. En oposición, se podría situar la educabilidad “progresista o liberal” que promueva la consideración de la heterogeneidad social y valórica como un dato de los individuos que participan de procesos escolares y que no pondere ni ética ni moralmente esta heterogeneidad que marca el origen social de los niños.

Sin perjuicio de los riesgos antes señalados, puede ser necesario mantener la noción de educabilidad por los siguientes argumentos y ciertas precauciones derivadas de las tradiciones ya comentadas:

?? Siendo un constructo que remite y rastrea la huella de la sociedad en el niño pero que se hace concreta en cada uno de ellos que participa de procesos escolares, la educabilidad contiene una dimensión subjetiva ineludible. La subjetividad aquí debe entenderse como los significados que las personas cotidianamente dan a sus estructuras soportantes (familia, trabajo, comunidad) y que resultan de la expresión de esquemas de percepción e interpretación, significados y saberes que son adquiridos en los procesos de socialización. Dichos referentes de acción son individuales en su manifestación pero sociales en su origen puesto que la subjetividad es parte de la cultura, pero es aquella parte que es inseparable de las personas concretas. Por lo mismo es la parte más cambiante y frágil de ella (Güell, 1998). Así, si una sociedad muestra un debilitamiento de sus códigos colectivos, si los vínculos de confianza y reciprocidad son inestables, etc., es previsible que tales rasgos se impriman en los niños en diverso grado. Cabe, ciertamente, la posibilidad de múltiples matices de esta

“subjetividad social” en cada uno, pero lo que es inevitable es que dichos esquemas, significados y saberes sean incorporados por los niños.

?? Es el niño quien se educa pero en la escuela lo hace mediado por un adulto, es decir, es educado. El acto educativo pone en juego las predisposiciones y capacidades que el niño trae. Estas, sin embargo, no determinan un pronóstico irremediable acerca de cuán exitosa será la experiencia escolar del niño puesto que la educabilidad del niño entra en diálogo con las predisposiciones y capacidades de los docentes para generar las condiciones para aprender. Se sabe que las representaciones y expectativas docentes pueden gravitar decisivamente en los resultados escolares, de modo que la educabilidad se ve potenciada o modulada por la intervención profesional docente. Lo que se tiene, en consecuencia, es una coordinación de subjetividades; si niño y profesor logran “sintonizar” expectativas y esquemas de interacción, seguramente podrán modificar la educabilidad pre-escolar que el niño traía. En otras palabras, en la relación pedagógica orientada al aprendizaje, se dan procesos de auto y hetero-estructuración: el estudiante construye su saber partiendo de su actividad (tanto manual como intelectual) y nadie está en condiciones de reemplazarlo en sus sucesivas reorganizaciones cognitivas. Aquí el niño auto-estructura el conocimiento. El profesor debe jugar el rol de mediador, ofrecer los dispositivos que faciliten la acción y regulen los aprendizajes que, en cuanto tales, se le escapan (Astolfi, 1997). Pero, lo anterior no alcanza para aprender lo que la escuela y la sociedad esperan: lo esencial de los conocimientos que el niño domina al término de su escolaridad, no viene de sus propios descubrimientos; los aportes externos tienen un lugar medular y, por sobre todo, el objeto del saber se sitúa en la ruptura con los intereses, las necesidades y las preguntas de los estudiantes, por lo menos tanto como en sus consecuencias. Allí reside el proceso de hetero-estructuración de los conocimientos (Astolfi, 1997).

?? La educabilidad es una noción relacional y, por lo mismo, situacional y abierta. No es aceptable, por lo mismo, afirmar que alguien “no es educable” porque ello niega la condición humana de la educación. Todo niño es de suyo educable, pero lo que se puede afirmar es que una configuración singular de educabilidad, esto es, los recursos y predisposiciones con los cuales el niño –también singular- encara la tarea educativa, no resultan siempre compatibles con los recursos, requerimientos y expectativas que un profesor y una escuela en particular disponen; la tarea educativa, entonces, plantea a este docente y escuela la necesidad de imaginar e inventar soluciones para ajustar y sintonizar dicho capital del niño con sus propios recursos y activos. Ello se expresa maravillosamente en el “postulado de la educabilidad” de Philippe Meirieu (en Astolfi, 1997):

“Nada podrá garantizarle al pedagogo que ya agotó todos los recursos metodológicos; nada podrá asegurarle que no quede algún medio inexplorado que pudiera permitirle el éxito allí donde todo ha fallado hasta el momento”

?? La educabilidad se juega cotidianamente en el aula y la escuela, en cada interacción profesor-alumno. Por tanto, es necesario distinguir entre una educabilidad “total” o “absoluta” y una educabilidad “relativa” o “verdadera”. La primera es ontológica y, por lo mismo, irrenunciablemente humana, pero es más un “tipo ideal” weberiano que, a la vez, constituye un imperativo ético para la pedagogía: no se puede renunciar a buscar nuevas formas de enseñar allí donde todo ha fallado hasta ahora. La educabilidad “relativa” o “verdadera” es una construcción social y escolar y puede presentar tantos matices como formas sociales y escuelas existan, lo cual obliga a (re)construirla día a día para cada niño simplemente porque la posibilidad de “aprender en la escuela” es relativa y depende de la escuela misma. La crítica y deslizamiento semántico que postula el riesgo de catalogar a los niños en “educables” y “no-educables” confunde estos planos.

?? La educabilidad interroga tanto a la escuela, como a las familias y los propios niños y jóvenes. Pregunta por lo que “les pasa” a los niños y jóvenes antes y fuera de la escuela en tanto lo que pasa antes y fuera de la escuela influye en lo que ocurre con esos niños y jóvenes dentro de la escuela. La pregunta, por tanto, se extiende a los docentes y otros actores del sistema escolar. Ello no hace sino confirmar el carácter relacional de la configuración de la educabilidad, mas no altera su origen ni, consecuentemente, la responsabilidad de su principal agente catalizador. La sociedad asigna a la escuela la tarea de precisar qué se requiere para aprender los contenidos culturales socialmente relevantes; si la escuela se hace cargo de este desafío, debiera mirar fuera de ella y reconocer la distancia o proximidad que hay entre lo que estima necesario para sus procesos y lo que efectivamente está en condiciones de dar la sociedad. La constatación del diferencial entre las expectativas escolares y los recursos sociales a la mano admite tres salidas: o la escuela cambia, o cambia la sociedad, o cambian ambas. Aquí no hay *trade-off*: la escuela y la sociedad deben hacer esfuerzos autónomos y coordinados.

Las condiciones de educabilidad y el mínimo de equidad social para la educación

La noción “condiciones de educabilidad”, por su parte, es más bien una categoría sociológica y debe ser comprendida siempre como una demanda política y ética a la sociedad y a la escuela. Ahora bien, si lo que se pretende es reclamar a la sociedad por la satisfacción de un mínimo de equidad social, es decir, de un contexto socioeconómico y cultural que asegure una condición justa de base para todos los niños, también resulta apropiado hablar de “condiciones socio-culturales e institucionales mínimas para una escolarización exitosa”. En otras palabras, cuando se dice “condiciones de educabilidad” se está nombrando el escenario sociocultural y sus efectos modeladores de la educabilidad. Más todavía, lo que

se cuestiona es el impacto del arreglo institucional entre Estado, mercado y sociedad –la matriz socio-cultural, en la denominación de Garretón (2000)- en la escuela.

Esta demanda ético-política se puede plantear de dos formas. Una posibilidad es considerar que un mínimo de equidad social y las condiciones de educabilidad implícitas en éste, constituirían parte de los “bienes primarios”, es decir, las condiciones sociales o los medios de uso universal que son necesarios para que los miembros de una sociedad puedan desarrollarse y ejercer plenamente sus facultades morales y para que puedan promover sus concepciones específicas del bien (Rawls, 2002). Una segunda forma es aceptar la anterior pero ampliándola (o precisándola) con la perspectiva de Sen (1995, 2000), según la cual el enfoque de “medios” no toma debida cuenta de la necesaria libertad para aprovechar e incluso alcanzar los bienes fundamentales de Rawls.

Los bienes primarios son las cosas que requieren las personas como ciudadanos, esto es, como personas libres e iguales, dotadas de facultades morales y capaces de ser miembros plenamente cooperativos de la sociedad. Rawls (2002)⁷ propone distinguir cinco clases de bienes primarios:

- a) Los derechos y libertades básicos (la libertad de pensamiento y de conciencia, y todas las demás que son condiciones y garantías institucionales esenciales para el desenvolvimiento y ejercicio de las dos facultades morales: la capacidad de poseer un sentido de justicia y la capacidad de poseer una concepción del bien.
- b) La libertad de movimiento y la libre elección del empleo en un marco de oportunidades variadas que permitan alcanzar diversos fines y dejen la decisión de revisarlos y ajustarlos.
- c) Los poderes y prerrogativas que acompañan a cargos y posiciones de responsabilidad.
- d) Ingresos y riqueza, entendidas como medios de uso universal y con valor de cambio.
- e) Las bases sociales del autorrespeto o dignidad, entendidas como las convicciones compartidas sobre aspectos básicos de las instituciones, tales como el hecho de que los ciudadanos tienen iguales derechos básicos y el reconocimiento público de ese hecho.

Según argumenta Meller (1999) acerca de la tesis original de Rawls, una sociedad equitativa que respeta las decisiones personales debiera focalizarse en los insumos que un individuo controla, y no en los resultados. Esto implica asegurar que cada niño tenga una disponibilidad similar de recursos a la mano para enfrentar la vida. Al crecer decide por sí mismo cómo usa estos recursos para lograr lo que él cree que maximizará su nivel personal de bienestar. Así, un niño no sería responsable por la situación económica de la familia en la que nace; pero luego sería totalmente responsable por la forma de usar los recursos que se le proporcionan y de los logros que obtiene en su vida. Rawls postularía, entonces, una igualdad de oportunidades cuya justicia radica en esta posibilidad para todos de “llegar arriba”. Pero,

⁷ En las referencias a Rawls, se emplea su “reformulación” de “La justicia como equidad”, publicada en español por PAIDOS, en 2002. Las referencias de los autores que se citan, incluido Sen, se refieren a versiones anteriores del texto fundamental de Rawls.

sigue Meller, las condiciones iniciales –influencia de la familia, estatus social, patrimonio heredado, talento, inteligencia, etc. – son factores determinantes sobre el futuro económico de cada uno. Luego, el problema de la injusticia social no radica en que ciertos niños crecen en un medio ambiente con condiciones iniciales muy favorables y a otros les toca uno muy desfavorable. La cuestión central consiste en que sean esas condiciones iniciales las que influyan decisivamente en el destino económico de cada uno de los niños. Una sociedad equitativa es aquella que proporciona un nivel similar de educación, capacitación y salud a todos, independientemente de su capacidad de pago (Meller, 1999), lo cual no significa ausencia de desigualdad. En efecto, Rawls (2002) afirma que ciertos niveles de desigualdad económica y social son tolerables siempre que se cumplan dos condiciones:

1. tienen que estar vinculadas a cargos y posiciones abiertos a todas las personas en igualdad equitativa de oportunidades; y
2. deben redundar en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (lo que denomina “principio de diferencia”)

Una sociedad justa, en la perspectiva de Rawls, acepta desigualdades de ingreso y riqueza siempre que estas diferencias beneficien a las personas menos aventajadas, para lo cual deben compararse los esquemas de cooperación viendo cómo les va a los menos aventajados en éste y seleccionar el esquema donde aquellos están mejor que en cualquier otro esquema. Ello se obtiene aplicando la regla “maximin”, la maximización del mínimo o, si se quiere, maximizar lo que se recibiría en caso de caer en la situación mas desfavorable (Salvat, 2002).

Amartya Sen, por su parte, señala que los bienes primarios no son de suyo una ventaja, pues la ventaja depende de una relación entre las personas y los bienes, es decir, los bienes que para uno pueden ser ventajosos, no necesariamente lo son para otro. La igualdad de oportunidades no basta: dos personas que tengan el mismo repertorio de bienes primarios pueden tener grados y “calidades” de libertad muy distintas de perseguir sus respectivas concepciones de lo que es bueno. Evaluar la igualdad y la eficiencia en el espacio rawlsiano de los bienes primarios equivale a dar prioridad a los medios para conseguir la libertad, en vez de lo extenso de la misma (Sen, 1995).

En consecuencia, en la línea argumentativa de Sen, el bienestar no se identifica con los bienes y servicios, ni con el ingreso, sino con la adecuación de los medios económicos en relación con la libertad o la propensión de las personas a convertirlos en capacidades para funcionar en ambientes sociales, económicos y culturales particulares (Sen, 1995). La pobreza, en consecuencia, tampoco se define por la carencia de bienes frente a las necesidades fundamentales sino por las potencialidades o capacidades de que disponen los individuos para desarrollar una vida digna, aprovechando las posibilidades para emanciparse de la pobreza (CEPAL, 2000).

La noción de “capacidad” según Sen admite dos versiones: “la ‘capacidad’ de una persona se refiere a las diversas combinaciones de funciones que puede conseguir; por lo tanto, la capacidad es un tipo de libertad: la libertad fundamental para *conseguir* distintas combinaciones de funciones” (Sen, 2000); pero también se refiere a las funciones *realizadas* (lo que una persona es capaz de hacer realmente). De este modo, la ‘combinación de funciones’ de una persona refleja sus logros reales y el ‘conjunto de capacidades’ representa la libertad para lograrlos (sus oportunidades reales). Ambas proporcionan diferentes tipos de información: la primera sobre las cosas *que hace* una persona y el segundo sobre las cosas *que tiene libertad fundamental para hacer* (Sen, 2000).

La capacidad real (lo que hace y la libertad para realizarse) de la que disponen las personas en un espacio específico permite valorar las condiciones sociales en las que se desenvuelven: el alcance de la desigualdad real de oportunidades que las personas tienen que afrontar no puede deducirse inmediatamente de la magnitud de desigualdad de ingresos, porque lo que cada uno puede o no hacer no depende sólo de sus ingresos, sino también de la diversidad de características físicas y sociales que afectan y se imprimen en la vida de cada uno (Sen, 1995).

Existe, por tanto, una tensión entre disponibilidad de recursos a la mano (condiciones y recursos mínimos de educabilidad, en el caso de este trabajo) y propensión o potencialidad de los individuos para convertir dichos mínimos en capacidades. Es decir, la disponibilidad no implica necesariamente la actualización de una potencialidad en capacidad. De aquí se puede argumentar que una sociedad con los mínimos de equidad necesarios es aquella que provee los recursos materiales y simbólicos que permiten a los menos aventajados, los más pobres y vulnerables, el despliegue de sus potencialidades y el aprovechamiento de las oportunidades para superar su condición. Lo que la sociedad debe igualar por sobre un umbral, no son las oportunidades, sino las capacidades. En el terreno de la educación, ello implica una configuración mínima de recursos y capacidades aplicables en reales oportunidades escolares para aprender.

Si la educabilidad es una capacidad en el sentido que propone Sen, entonces debe traducir la demanda por una libertad mínima de cada estudiante para transformar los recursos con que cuenta en grados superiores de libertad. Esto implica interpelar a la sociedad para preguntar por la oferta de educabilidad que pone a disposición: ¿para qué *sirve* la educabilidad que la sociedad y la escuela están configurando en un espacio dado?; más explícitamente: ¿cuáles son los bienes elementales y otros recursos que la educabilidad *ahora* garantiza?, ¿y cuáles son los logros con ella *se podrían* alcanzar?.

Hay una distancia considerable entre la sociedad justa o “bien organizada” de Rawls y las sociedades latinoamericanas reales, entre ellas la chilena. Esta constatación pone el doble desafío de alcanzar tanto los bienes primarios de Rawls, como las capacidades que advierte Sen.

Por lo mismo, en el plano de las políticas educativas, un enfoque que reconoce la distancia entre pobres y no pobres (en la doble perspectiva de mínimos de recursos y capacidades), debiera orientarse a reducir las brechas existentes entre la población escolar. Para ello, un camino posible es implementar acciones que aseguren el logro de un piso de equidad en educación, esto es, una estructura de recursos mínimos que el Estado debe asegurar a los niños más pobres del país. El programa Chile Solidario⁸ ha avanzado en esta línea y ha formulado las siguientes metas fundamentales para el sector Educación:

El Estado debe asegurar que:

1. Los niños y niñas en edad pre-escolar asistan a algún programa de educación de párvulos.
2. En presencia de madre trabajadora y en ausencia de otro adulto que pueda hacerse cargo de su cuidado, el o los niños y niñas menores de 6 años se encuentren incorporados a algún sistema de cuidado infantil.
3. Los niños hasta 15 años de edad asistan a algún establecimiento educacional.
4. Los niños que asisten a educación preescolar, básica o media sean beneficiarios de los programas de asistencia escolar que correspondan.
5. Los niños mayores de 12 años sepan leer y escribir.
6. El o los niños con discapacidad que estén en condiciones de estudiar, se encuentren incorporados al sistema educacional, regular o especial.
7. Exista un adulto responsable de la educación del niño y esté en contacto regular con la escuela.
8. Los adultos tengan una actitud positiva y responsable hacia la educación y la escuela, al menos reconociendo la utilidad de la participación del niño en procesos educativos formales.
9. Los adultos sepan leer y escribir.

Estas nueve metas pueden conformar un piso de calidad para todos que, en tanto existan las diferencias de oportunidades, trayectorias y capacidades hoy vigentes entre niños pobres y no pobres, es también un piso de equidad. Coherentemente, también deberían ser las condiciones sociales mínimas en que los niños desarrollen su educabilidad.

El mínimo de equidad condensado en estas nueve metas, si son garantizadas para todos, vendría a igualar “puntos de partida” en educación, es decir, anunciaría una educabilidad de acceso a la escuela. Para lo anterior, es necesario consolidar el concepto de “brechas de equidad” en educación, esto es, el

⁸ Se transcribe información oficial obtenida en <http://www.chilesolidario.cl>, en marzo de 2004.

reconocimiento de la condición desmejorada de ciertos individuos o grupos que afecta sus oportunidades y despliegue de capacidades y que deriva de su origen sociocultural. La perspectiva vigente reconoce la distancia entre grupos socioeconómicos, por dependencia de establecimiento, por localización del establecimiento (urbana/rural), pero no ha incorporado aun otras variables, como la procedencia étnica, la perspectiva de género y la varianza intra-comunas y por niveles de ingreso de mayor desagregación (deciles o veintiles). Factores como la segregación residencial, la inseguridad de los barrios, la distancia entre escuela y hogar, las posibilidades efectivas “a la mano” para continuar estudios luego de concluida la educación básica (incluso ello no está garantizado en el sector rural), son condicionantes de la trayectoria educativa de niños pobres.

Es posible que con ello el avance sea modesto o insuficiente porque las brechas de equidad operan sobre situaciones dinámicas, es decir, intervienen una “realidad móvil”: los no pobres seguirán mejorando su posición mientras jueguen con mejores cartas (más y mejor capital simbólico) y con ello mantienen o agudizan las distancias con los menos aventajados. En consecuencia, cuando los beneficiados logren acumular este mínimo de equidad, verán que su valor de cambio ya no es el mismo, se habrá devaluado simplemente por efecto de la dinámica social. Luego, el poner a todos en igualdad de condiciones de partida quizá resulte infructuoso si no se implementan políticas orientadas a asegurar “igualdad de trayectorias”, esto es, políticas que influyan y aceleren la exposición de los más pobres a experiencias que son socialmente relevantes: ello es especialmente urgente en el nivel parvulario porque es en edades tempranas donde se producen desfases o pérdidas cuya reparación es muy difícil en edades posteriores; su efectos, en cambio, persisten. Es la trayectoria de vida la que posiblemente configura las capacidades con potencial de mayores grados de libertad.

Cuatro factores de la educabilidad

La educabilidad resulta de la interacción entre factores o efectos del hogar y de la escuela en el niño, de suerte que analíticamente se podría hablar de un “efecto o factor hogar” y un “efecto o factor escuela” en la educabilidad. Hay ciertamente una dirección en ese diálogo: es la escuela la que señala qué se requiere para que los niños se desenvuelvan con expectativas razonables de éxito en la misma; es la escuela, también, la que diagnostica constantemente el “capital escolar” de cada niño y hace (o debiera hacer) los ajustes en su estructura y operar para maximizar dicho capital en sus procesos de producción de aprendizajes socialmente relevantes. Es también la escuela la que procesa y sanciona la validez o vigencia del portafolio de educabilidad. Para ello, la escuela procesa diversos efectos y/o factores que remiten a su exterior e interior.

Dichos factores y/o efectos son de distinto orden. En una mirada macro, el primer referente que se hace sentir en la configuración de la educabilidad es el “sistema” o la matriz socio-cultural (las relaciones entre el Estado, el mercado y la sociedad). Ella delimita globalmente las posibilidades de configuración. En el orden micro o del “mundo de la vida”, la primera expresión y condicionamiento de la educabilidad está la calidad del desarrollo cognitivo temprano y de la socialización primaria que provee el marco inicial con el cual los niños se incorporan a una institución especializada distinta de la familia (Tedesco, 2000). Aquí ya se advierten las diferencias de condiciones de educabilidad puesto que no todas las familias disponen de los mismos activos materiales y simbólicos que transmitir gradualmente a sus hijos. La relación se hace más compleja en tanto la familia modifica su dinámica por sus relaciones con otras agencias sociales, pero la escuela no hace lo propio y mantiene su oferta, con lo cual carece de la capacidad o plasticidad para compensar las diferencias entre la socialización que ella concibe como las condiciones de entrada y permanencia para y en el mundo escolar, y la que “fabrica” la familia. De aquí en adelante, las condiciones de educabilidad comienzan a hacerse presentes de múltiples formas: una de ellas es la plasticidad de las culturas familiar y escolar y la posibilidad de diálogo entre ambas; la rigidez y/o distancia entre ambas pronostica el mayor o menor desarrollo de dimensiones clave. Como ya se dijo, otra es la capacidad familiar para garantizar la “preparación” para la escuela y la capacidad de esta última para asumir que su desempeño puede generar equidad, es decir, influir decisivamente en los resultados de los estudiantes, lo cual mitiga el impacto del contexto (Cassasus, 2003).

Con todo, hay otros “factores” y “efectos” en el mundo de la vida que modelan la educabilidad. Son ciertamente variables que circundan la relación “familia-escuela” en su expresión cotidiana, pero que adquieren cierto status propio.

a) El efecto “vecindario”

El efecto “vecindario” alude aquí al impacto del entorno próximo en la configuración de la educabilidad. Este entorno no es neutro, su influencia se advierte cotidianamente para quienes lo habitan y, de hecho, su primer efecto es que define un hábitat y un modo de habitar. En contextos urbanos, refiere al proceso de segregación residencial que, a su vez, remite a formas de desigual distribución de grupos de población en el territorio (Rodríguez y Arriagada, 2004), sea por “generación espontánea” (migraciones) o por procesos más o menos intencionados de localización de determinados grupos sociales en zonas geográficas específicas (políticas de vivienda social).

La propensión a “vivir entre iguales” parece tener sus raíces objetivas en las disparidades de ingreso, mismas que se abonan por nutrientes subjetivos o culturales. Es decir, las disparidades económicas generarían disparidades sociales porque los individuos voluntariamente mantienen o refuerzan barreras que los mantienen separados de los demás (Katzman, 2001). El aislamiento de un grupo social, en consecuencia, estaría relacionado con la voluntad de otro grupo de preservar dicho aislamiento en tanto éste señala diferencias en los atributos de dos o más categorías sociales. Por lo anterior, la segregación es considerada un mecanismo de gran importancia en la reproducción de las desigualdades socioeconómicas, el aislamiento de los pobres y la inseguridad ciudadana, en particular para los pobres. Katzman, para Montevideo, ha mostrado que existe relación entre la segregación (medida por el status ocupacional) y el rezago o abandono escolar, incluso después de controlado el efecto de otras variables como el clima educacional de hogar. Asimismo, en otros estudios se ha visto que el desempeño educativo varía de acuerdo con las características sociales de los barrios y ciudades, y que la descentralización y la suburbanización ha creado un ambiente desfavorable para la integración escolar, lo cual equivale a decir que la segregación residencial suele caminar acompañada de la segregación escolar (Rodríguez y Arriagada, 2004).

Por lo tanto, las diferencias y barreras entre barrios no son inocuas y denotan diferencias y límites sociales. Ello tiene graves consecuencias para la vida social y también para la escuela. Cuando los individuos aumentan su propensión a vivir entre iguales pero separados de los diferentes, la estructura social experimenta tres cambios importantes: a) se reducen los ámbitos de sociabilidad informal entre clases a que daba lugar el uso de los mismos servicios (de salud, educación, transporte, seguridad, entretenimiento y consumo); b) se encoge el dominio y se “privatiza” la comprensión de problemas comunes que los hogares enfrentan en su vida cotidiana; y c) los servicios públicos pierden el sostén que se derivaba del interés de los estratos medios (donde tienden a concentrarse los que tienen “voz”) por mantener la calidad de las prestaciones de los servicios que utilizaban, activando un círculo vicioso de diferencias entre servicios públicos y privados (Katzman, 2001).

El siguiente cuadro señala las posibles incidencias sociales que tiene la vecindad en sectores donde quienes residen pertenecen a un mismo grupo social, analizados principalmente desde la perspectiva del “capital social” (entendiendo por éste las redes de confianza y reciprocidad a la que pertenecen los individuos, a través de las cuales fluyen recursos susceptibles de ser usados para propósitos individuales que mejoran su posición social). Este enfoque se justifica en tanto se acepta que la segregación es ante todo una forma de aislamiento social, que debilita precisamente aquellos atributos que surgen del contacto y la interacción social.

Segregación	Capital social individual	Capital social comunitario	Capital ciudadano
Residencial	<p>Menor información y contactos que aumenten las oportunidades de empleo y superación personal.</p> <p>Riesgo de menor eficiencia normativa y aumento de la tolerancia al uso de fuentes ilegítimas de ingreso.</p> <p>Menor exposición a modelos de rol alternos y socialmente destacados.</p>	<p>Riesgo de declinación de las instituciones vecinales por déficit de liderazgo.</p>	<p>Debilitamiento del sentimiento de ciudadanía (pertenencia a un “nosotros”) al no compartir problemas con otras clases, y riesgo de formación de sub-culturas marginales.</p>
Educativa	<p>Se debilita la formación de reciprocidad y solidaridad; y la posibilidad de aprender a convivir con niños de diferentes grupos sociales.</p>	<p>Se reduce la participación en la escuela de padres de niños de otras clases en la educación pública.</p> <p>Se reduce la capacidad de ejercer “voz” para demandar mejoras en la calidad de los servicios.</p>	<p>Se reducen las oportunidades de experimentar la pertenencia a una comunidad con iguales derechos y obligaciones, problemas similares y recompensas por mérito con pares de otras clases sociales.</p>

Fuente: Elaboración personal, a partir de Katzman, 2001

Como resultado de la polarización en la composición social de los vecindarios, los pobres experimentan un creciente aislamiento social que obstaculiza sus oportunidades para acumular recursos y aprovechar los activos que les permitirían salir de la pobreza. Es decir, la segregación residencial es también socioeconómica y actúa como mecanismo de reproducción de desigualdades socioeconómicas, de las cuales ella misma es una manifestación. La segregación residencial socioeconómica aísla a los pobres, quienes habitan un contexto de pobreza para pobres que devalúa su estructura de oportunidades y recursos, les estrecha sus horizontes de posibilidades, sus contactos y sus probabilidades de exposición a los códigos, las reglas, las distinciones y prácticas que son funcionales a una movilidad social ascendente (Rodríguez y Arriagada, 2004). Si las familias cuentan con recursos para abandonar el

vecindario, lo harán, dejando en el lugar una población residual, que vive en condiciones de precariedad homogénea

Consecuentemente, el efecto vecindario da cuenta de las influencias del barrio en la construcción del capital escolar (o el portafolio de capacidades y disposiciones) del niño y en los significados la escuela le atribuye, así como en las estrategias a las que recurre para su aprovechamiento. La educabilidad que resulta de vivir en un lugar u otro es evidentemente distinta. Ella se “incrusta” en un barrio y se orienta hacia una escuela determinada. La educabilidad es uno de los activos que contiene la estructura de oportunidades de las familias; si estas familias se desenvuelven cotidianamente en un ambiente que los aíslan o reducen sus horizontes, es previsible que el efecto “vecindario” actúa como condicionante de la educabilidad.

b) El factor “confianza”

La confianza puede ser entendida como la expectativa que ponen las personas sobre el comportamiento de los otros para considerar las alternativas y decidir el propio comportamiento en las relaciones sociales. Los “otros” pueden ser conocidos o no, lo cual señala restricciones o adjetivos a la noción anterior. En efecto, confiar en la familia parece más sencillo por la solidez y arraigo del vínculo, de hecho es un presupuesto en las relaciones que sólo se revela cuando es cuestionado. En verdad, la confianza es una actitud que se valida en las relaciones con extraños o desconocidos. Respecto de quien se cuenta con una información adecuada y suficiente (es decir, que es conocido), no es necesaria la confianza, o ésta va de suyo y no se distingue de la experiencia; confiar es necesario cuando se está frente a aquello que se desconoce (Valenzuela y Cousiño, 2000).

Lo complejo, entonces, es depositar expectativas en extraños, es decir, hacer una previsión de sus intenciones y condiciones de acción, para ajustar las actuaciones personales a ellas. Esta es la “confianza social”, misma que consiste en la aceptación tácita de un otro extraño y de sus recursos, capacidades y ‘moralidad’; en otras palabras, consiste en decidir el propio “actuar social” a partir del análisis del actuar social del otro asumiendo la sinceridad de dicho actuar. Se puede incluso sostener que el fundamento de la acción fuera del ámbito familiar está en la confianza; ésta otorga consistencia, estabilidad y densidad a las relaciones más allá de lo doméstico.

La importancia de la confianza en las relaciones sociales ha sido destacada en los últimos años como un factor que puede ayudar a comprender el desarrollo económico de los países e incluso la estabilidad de los mismos. Asimismo, está en la base del concepto de “capital social”.

La noción de “capital social”, sin embargo, no es unívoca. Putnam (2000) reseña seis orígenes independientes del término, todas emparentadas por de padres o madres diferentes; Trigilia (en Bagnasco et al, 2003) afirma que, ya en 1997, Loury trataba de explicar el éxito obtenido por jóvenes en el incremento de su “capital humano”. El capital social sirve para indicar las redes de relaciones familiares y sociales que pueden aumentar el capital humano. Más tarde, Bourdieu propone el concepto de “capital social” para denotar la suma de los recursos, reales o virtuales, acumulados en un individuo o grupo en virtud de poseer y pertenecer a una red estable de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo, es decir, el capital social es la red de relaciones personales directamente empleables por un individuo para perseguir sus fines y mejorar su posición social. Con todo, son los trabajos de Coleman (1990) y Putnam (2000) los que introducen con mayor fuerza esta noción como un instrumento de análisis, sobre todo para el estudio de los fenómenos económicos y la declinación del civismo. Putnam usa el concepto en un sentido amplio, similar al de “cultura cívica” y cierta conciencia individual del bien común. Desde su punto de vista, el capital social refiere a las características de la organización social, tales como las redes, las normas y la confianza, que facilitan la coordinación y la cooperación para beneficio mutuo. Ello explicaría, por ejemplo, la confianza y participación en instituciones, el respeto de las reglas de convivencia y la eficiencia de la organización social promoviendo iniciativas tomadas de común acuerdo. El primero, en cambio, sostiene que el capital social se constituye por las relaciones sociales que posee un individuo y que éste utiliza como un conjunto de recursos para la consecución de sus propios fines. Es, evidentemente, una lectura centrada en el sujeto que trata las relaciones sociales en las que se mueve como “medios” que resultan de esa interacción social en un lugar dado. De allí que se sostenga que el capital social es un producto del arraigo o de la territorialidad. A partir de aquí, se puede afirmar que el cierre (*closure*) de las redes es importante porque alienta el consenso sobre las normas y permite a las personas generar la confianza necesaria para la transferencia del capital social. La organización social apropiada se relaciona con las organizaciones que existen para propósitos específicos que más tarde proveen otros recursos a los individuos involucrados, por ejemplo, de la pavimentación exitosa de calles por iniciativa comunitaria se puede pasar a la habilitación de áreas verdes y juegos para los niños de la comunidad que finalmente redundan en un mejoramiento de las condiciones de vida de la misma.

En una perspectiva más próxima a la educación, luego de un estudio realizado en escuelas norteamericanas, Coleman (1988) concluyó que si hay debilidad en el capital social también habrá debilidad en el logro de aprendizajes escolares. Coleman distingue un capital social “familiar” y otro “de la comunidad”. El primero alude a la fuerza de las relaciones de confianza al interior de hogar; el segundo, a las relaciones de confianza y las oportunidades y recursos que se despliegan de manera recíproca, formal e informalmente, en las interacciones comunitarias. Coleman afirma que la falta de oportunidades que resulta de la debilidad de las relaciones al interior y fuera de la familia afecta el rendimiento, la asistencia y la permanencia en el sistema escolar de los alumnos/as. Para mostrarlo midió la “fuerza” y la “calidad” de las relaciones entre padres e hijos como una medida del capital social disponible para los niños en su hogar. Dicho capital social fue definido por cinco aspectos que operan complementándose: a) la presencia física de adultos en la familia; b) el nivel de atención dado por los padres a los niños; c) al apoyo que éstos dan al trabajo escolar de sus hijos (cognitivo y motivacional); d) la frecuencia de ese apoyo; y e) las normas que estructuran el estudio. Pero además Coleman enfatizó el rol de la densidad de las conversaciones sobre las actividades y el rendimiento escolar. A partir de aquí se puede concluir que dichas conversaciones sólo son provechosas si están soldadas con “fuerza simbólica y afectiva”. Es decir, la confianza en la familia es un factor que afecta el desempeño escolar.

De modo complementario, se puede afirmar que en la relación “familia-escuela”, la confianza es central, pero requiere ser permanentemente actualizada y fundamentada con evidencias. Ello es necesario porque se trata de una relación entre instituciones y personas que, en sentido estricto, no saben o saben muy poco de la otra y a las que, por lo mismo, les debe resultar difícil predecir sus comportamientos recíprocos. En principio, la relación “familia-escuela” se funda en pre-juicios que rara vez tienen relación con la escuela y familia concreta que inauguran esta relación: ambas suponen significados, intenciones y modos de actuar en el otro, de los cuales “carecen de pruebas”. Por ello, recurren a “garantías” que les ayuden a prever las actuaciones del otro (certificados, informes, firma de “compromisos”, etc.). Cuando “actualizan” esas evidencias advierten que hay una distancia entre lo declarado y lo observado. Consecuentemente, devalúan las garantías y ponen en entredicho la relación: han perdido o debilitado la confianza.

El factor “confianza” tiene, entonces, un papel clave: es el pegamento simbólico-cultural de la relación “familia-escuela”, de las relaciones intrafamiliares y de las relaciones comunitarias. Sin confianza, la relación misma es inestable y no puede asegurarse la efectividad de la interacción porque las decisiones de las partes exceden los mínimos de incertidumbre tolerables. Coherentemente, como la educabilidad también tiene una naturaleza relacional, exige mínimos de confianza –que bien puede denominarse “cohesión”- en estos tres dominios: “familia”, “comunidad” y “relación familia-escuela”.

c) El factor “subjetividad”

La subjetividad es entendida provisionalmente aquí como los significados de las personas que dan cuenta de su comprensión de las estructuras soportantes, en particular, la familia, el trabajo y la comunidad. Como advierte Beck (2001, en Ottone y Pizarro, 2003), hay una gran diferencia entre la individuación en la que existen recursos institucionales como derechos humanos, educación, Estado de Bienestar para hacer frente a la construcción de biografías modernas y su atomización, y en las que no lo hay. La subjetividad que de ellas resulta es inequívocamente distinta.

Esta conciencia de la dificultad de vivir una vida propia es la que adquiere relevancia desde la perspectiva de la educabilidad. La subjetividad de los actores es cada vez más relevante al menos en dos planos. En primer plano es el de la implementación de las políticas. En efecto, el rechazo a no pocas acciones gubernamentales se puede explicar más por las representaciones subjetivas y expectativas asociadas a dichas políticas que por sus consecuencias objetivas (Tedesco, 2003). Si los individuos definen una política como “carente de sentido para sus fines”, a la larga será “inviable”. Las políticas no pueden dar por supuesto el compromiso de la subjetividad por el sólo hecho de la racionalidad de los argumentos y abundancia de los beneficios; las personas necesitan seguridad, certidumbre y “sentido”; necesitan sentir que, de alguna manera, controlan/influyen los procesos de cambio en que se ven envueltos. Ello no depende de “lo material”, sino del reconocimiento de los esfuerzos de cada uno, los vínculos de cooperación que promueven y el “sentido de colectividad” que instalan (Güell, 1998).

El segundo plano donde la subjetividad es central es el de la “interacción profesor-alumno”, porque los significados y representaciones de los docentes, por una parte, definen sus atribuciones de causa del éxito y fracaso escolar de los niños (basados en sus pronósticos de la calidad y cantidad de las aptitudes y disposiciones principalmente cognitivas de los estudiantes) y, por otra, porque las características de las experiencias y expectativas de los propios alumnos (especialmente los adolescentes) respecto de su futuro, generan una mayor o menor disposición al aprendizaje y actúan como un “capital” que, primero, es acumulado según la “exposición simbólica” en la escuela a valores y creencias que tensan y eventualmente revierten las representaciones de origen que portan los mismos estudiantes y, después, puesto en juego en las interacciones de aprendizaje en el aula (Carrasco, 2003).

La subjetividad importa, además, porque las familias, a su vez, requieren ver que los esfuerzos limitados y parciales de cada uno tengan sentido (entre éstos, los que llevan a mantener a los hijos en la escuela), para lo cual es necesario confiar en otros actores y en que las acciones de éstos son coherentes con las de uno y que apuntan fines similares. Como resulta improbable que el individuo conozca directamente a las personas con las cuales debe compartir sentidos colectivos, es necesario que la sociedad toda construya sentidos, relatos e imaginarios. Es necesaria una dimensión simbólica en los proyectos

materiales o concretos (educación de calidad, salud para todos, etc.). Esta dimensión simbólica permite vincular las necesidades subjetivas de la vida cotidiana con las necesidades técnicas y políticas de las innovaciones públicas complejas. En efecto, sin un relato y una experiencia de la comunidad de sentidos y finalidades en la que se inserta la acción de cada uno, es dificultoso creer que ella tenga sentido y eficacia (Güell, 2002).

d) El efecto “políticas sociales”

La educabilidad es una construcción social que, en cuanto tal, se ve afectada por intervenciones sociales. En concreto, las políticas sociales puede alterar significativamente el contenido del portafolio de capacidades y disposiciones “para-la-escuela” de cada niño, especialmente en escenarios de pobreza urbana de alta segregación social. En éstos, las políticas sociales en particular, y las políticas públicas en general, pueden ser el instrumento que atenúe o neutralice los efectos perversos del aislamiento social. Hay experiencias al respecto: los subsidios especiales de renovación urbana que desincentivan el emplazamiento periférico de la vivienda social y estimulan el redoblamiento de zonas urbanas con ventajas en infraestructura e integradas a la ciudad; los programas focalizados territorialmente que buscan mejorar la condición de barrios que concentran poblaciones pobres; la perspectiva europea de desarrollo espacial que plantea explícitamente estrategias sensibles con la necesidad de diversidad social y funcional, para lo cual se estima necesario abordar las distintas dimensiones de exclusión que operan territorialmente (Rodríguez y Arriagada, 2004). Es decir, se trata de políticas que abordan comprehensivamente el problema de la segregación social: como la territorialidad de la pobreza no da cuenta cabal de la pobreza, se aconseja precisamente decisiones que excedan la dimensión sectorial (territorial).

Ahora bien, como anota Raczynsky (2002), el mejoramiento de las condiciones materiales de vida, tales como un aumento en el ingreso, acceso más expedito a los servicios de educación y salud, facilidades de transporte, renovación de recursos naturales, ampliación y mejoramiento de la vivienda, son, sin lugar a dudas, componentes importantes en la calidad de vida. Sin embargo, esos mejoramientos tienen una alta probabilidad de ser pasajeros, si no se abordan simultáneamente aspectos no tangibles de las situaciones de pobreza ligadas a actitudes, valores y conductas de los segmentos pobres de la población. En otras palabras, el mejoramiento de las

condiciones de vida –y con éste su impacto en la configuración de la educabilidad- pasa necesariamente por las personas, adquiriendo relevancia para la política social, dimensiones como la autoestima y confianza en sí mismo; la capacidad de construir un relato explicativo acerca de la situación actual de cada uno; la capacidad de generar un proyecto y visualizar un futuro, junto con la modificación de actitudes y conductas ordenadas por ese proyecto.

A estas alturas, ello parece evidente en educación. La política educacional parece haber agotado una primera capa “blanda” de acción, aquella que permitía mostrar progresos con estrategias basadas en la inversión en infraestructura, equipamiento y mejora de las condiciones institucionales de las escuelas, así como del trabajo docente. Sin embargo, pareciera que además el efecto de dichas estrategias se diluye. La fase actual es más “dura” y se caracteriza por el estancamiento y/o avance mínimo de los resultados no obstante aquella inyección sistemática de recursos y esfuerzos; se suele aseverar que las condiciones de “habilitación objetiva” del sistema escolar (agentes y recursos) son suficientes y que lo que corresponde es “asegurar” mínimos de calidad, generar una plataforma de recursos y “acompañamiento experto” y “responsabilizar” a los agentes asociando su desempeño a los resultados⁹. En rigor, se llega a una sofisticación de la habilitación objetiva que, no obstante, no supera sus límites paramétricos.

En este escenario, la noción de “condiciones de educabilidad” aparece como una posibilidad para preguntar si dicha habilitación objetiva es suficiente o se requiere también analizar si es un déficit de “habilitación subjetiva” lo que está explicando los obstáculos para alcanzar logros educativos de calidad. Consecuentemente, si lo anterior es válido, es el momento de pensar en la construcción y el contenido de una plataforma de subjetividad necesaria o, si se prefiere, en políticas que intervengan en las categorías simbólicas (creencias, valores, marcos de sentido, esquemas de comprensión e interpretación de significados y relaciones) de los sujetos que hacen posible el cambio educacional.

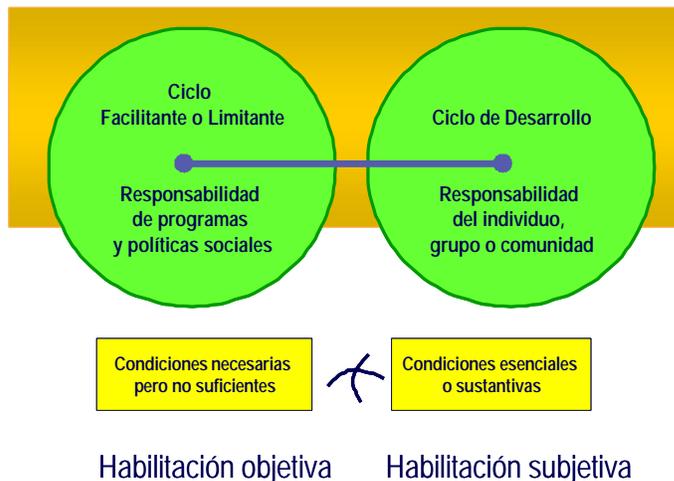
Se puede ir más allá: el conjunto de iniciativas implementadas durante la década pasada y en la actualidad “tienen conciencia” del problema de la equidad social e incluyen acciones destinadas a generar las condiciones de equidad desde la escuela. Pero, por lo general, se trata de estrategias que identifican e intervienen en la “oferta”, esto es, los insumos y procesos escolares que reconocen el contexto social, y que tienen como unidad de trabajo la misma escuela y lo que sucede dentro de ella. De esta manera, sin embargo, subestiman y hasta ignoran el mejoramiento de la “demanda”, es decir, dejan fuera numerosos factores extra-escolares de efectividad escolar, como el clima educativo del hogar, el procesamiento del fracaso escolar en la familia y las relaciones de barrio de los niños y jóvenes, todos

⁹ Es la perspectiva actual del Ministerio de Educación chileno. Para una visión global de ella, ver <http://www.mineduc.cl>, especialmente la Campaña LEM, la evaluación docente y el sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar (SACGE).

factores impregnados de subjetividad. En definitiva, numerosas iniciativas tratan como objetos a los sujetos y olvidan la inevitable reflexividad que impregna la experiencia social y escolar.

En verdad, dada la naturaleza relacional de los procesos educativos en la escuela, las respuestas debieran considerar las dos caras de un mismo sujeto, a saber, el niño o joven como integrante de una familia y una comunidad y, simultáneamente, como alumno. Con esta doble perspectiva, se estaría afectando tanto la estructura y dinámica de oportunidades y activos (que constituye más bien una dimensión sistémica, sea de la familia, la comunidad o la escuela) como la configuración de las capacidades para aprovechar dicha estructura (que tiene que ver más con el propio niño o joven). Este enfoque, además, obligaría a generar políticas de alta especificidad puesto que en cada comunidad y contexto, la mejor aproximación a la educabilidad será distinta según las notas de identidad de los niños y jóvenes de la misma (Navarro, 2002).

Todo lo anterior supone un modelo distinto de desarrollo de política, que a partir de Puga y Walker (en Raczynski, 2002) se puede graficar como un carrito de dos ruedas unidas:



Fuente: elaboración propia, a partir de Puga y Walker (1995), en Raczynski, 2002

Según este modelo, las políticas deben dar cuenta de dos fases o ciclos: el primero es la rueda que generalmente movilizan los programas sociales. Es decir, los programas sociales actúan sobre factores exógenos (equipamiento, subsidios, infraestructura, estándares, etc.) a las personas o colectivos de identidad fuerte (los docentes, por ejemplo), que facilitan o dificultan sus iniciativas

de superación. Los programas así concebidos pueden generar las condiciones necesarias pero no suficientes para superar los déficit (los bajos resultados escolares, en el ejemplo). Para ello necesitan mover la segunda rueda: la de las cualidades de las personas, familias, grupos y comunidades que viven las situaciones de pobreza, vulnerabilidad o inequidad, y refiere a las decisiones y acciones que éstos despliegan para superar el problema (Raczynski, 2002). Estas cualidades son condiciones indispensables o esenciales para generar procesos sostenibles de superación de un déficit en contextos de pobreza, puesto que las personas –para construir sentido– necesitan “habitar” la política a su modo. Ello sugiere políticas con doble enfoque: a) diseños flexibles, que faciliten el empalme y ensamble local; y b) que combinen dimensiones materiales-objetivas y simbólicas. Cuando ello no ocurre, cuando las denominadas “condiciones esenciales” no son incluidas de manera estricta y sistemática, la experiencia muestra que las políticas pierden efectividad: sólo algunos alcanzan y se apropian de la meta, otros sólo temporalmente lo hacen y algunos nunca, desaprovechando los recursos y oportunidades que la política ofrecía.

¿De qué modo se puede hablar de “condiciones de educabilidad” en Chile: deterioro o complejización?

Una afirmación central en esta investigación regional es que los cambios experimentados por los países latinoamericanos en los últimos doce años implicaron, al final de la década recién concluida, una complejidad creciente del escenario social y, más específicamente, la profundización de situaciones de pobreza extrema y exclusión social que terminó impactando en las condiciones de educabilidad. Es decir, hubo una precarización o radicalización de las condiciones de vida de los más pobres que se vio potenciada por su situación ahora más desmejorada respecto de los otros grupos sociales. Esta tesis general, sin embargo, debe ser contrastada con la realidad de cada país.

En efecto, el escenario chileno pone en tensión la tesis original del deterioro de las condiciones de educabilidad, asumida como punto de partida para el proyecto. En el caso chileno, es difícil sostener globalmente que los pobres han empeorado sus condiciones de vida; es también complejo afirmar que se ha profundizado la exclusión, aunque es probable que ello aconteciera con una fracción de pobreza extrema que no accedió a los beneficios de la política social y el crecimiento económico. En contraste, en los grupos beneficiarios de las políticas gubernamentales de los gobiernos de la Concertación, la tesis del deterioro de las condiciones de vida (y de educabilidad) choca con las evidencias empíricas y las

estadísticas oficiales. Se puede sostener, incluso, que se ha logrado mejorar el piso de bienestar material de esta población, derivando de ello un progreso en la configuración de las condiciones objetivas de educabilidad.

Con todo, es necesario confrontar además esta mejora material con los cambios que se han vivido en Chile en el plano de las relaciones entre grupos sociales y entre individuos. Es decir, en el plano subjetivo y/o socio-cultural. Aquí, en cambio, sí es posible hablar de debilitamiento de la cohesión o de la noción de un “nosotros” nacional que, además, se relaciona con la históricamente baja asociatividad en Chile y el continuo bombardeo de los medios que exacerban el consumo e individualismo (que parece estar relacionado con el incremento de la inseguridad y la delincuencia). Asimismo, los sectores pobres se han integrado, efectiva y simbólicamente, a las pautas de consumo moderno y los valores asociados a ellas, pero, al mismo tiempo, acceden a bienes y servicios de menor calidad (PNUD, 2002; Lechner, 2002). Se tiene, entonces, un panorama que refiere a estructuras e interacciones sociales centradas en intereses particulares de los individuos, lo cual tiende a impactar severamente en las oportunidades sociales de los más pobres en tanto la potencialidad de aprovechamiento de estas oportunidades está mediada por la situación de origen y trayectoria socio-educativa de cada uno.

En esta perspectiva, la porfía de la brecha de la desigualdad, prácticamente inalterada en el balance de la década pasada, tiende a afirmar la idea del deterioro de la equidad y cohesión, a pesar de la reducción de la pobreza en Chile. Dicho de otro modo, superados los mínimos de bienestar, el problema de la educabilidad es propiamente un asunto de mínimos de equidad y cohesión.

Atendida esta discusión, hablar de condiciones de educabilidad en Chile resulta pertinente siempre que se distinga que más que frente a un deterioro, se está ante una complejización de las mismas que pone, por un lado, a la sociedad en la tarea de generar nuevos referentes identitarios nacionales y de profundizar las conexiones y la colaboración recíproca entre sus integrantes y, por otro, a la escuela en el desafío de revisar sus distinciones y prácticas escasamente ajustadas a su contexto próximo o casi siempre de espaldas a las características de los niños y familias con quienes trabaja. Esto es lo que se quiere decir cuando se afirma que, en contextos de mínimos de bienestar, las condiciones de educabilidad interrogan más a la escuela, sin perjuicio de demandar más cohesión y equidad a la sociedad (Navarro, 2002).

Visto así, el problema de las condiciones de educabilidad avanza hacia capas más profundas y densas. En términos operacionales, pone el acento en dos dimensiones: a) los factores socioculturales e individuales que influyen en los procesos de configuración de las cualidades y disposiciones de las personas, familias, grupos y comunidades que experimentan vitalmente situaciones de pobreza y desigualdad; y b) las coordinaciones, el esfuerzo y la responsabilidad de las personas (adultas), familias y grupos, como condiciones indispensables o “esenciales” para generar procesos sostenibles de mejora de

las condiciones de educabilidad que exceden los mínimos de bienestar. La pobreza y la desigualdad son procesos que ocurren y “cierran” finalmente en el nivel de las “condiciones esenciales” o sustantivas que construyen equidad y cohesión.