

La noción

La noción de “condiciones de educabilidad” como expresión de la demanda por un mínimo de equidad social para la educación. Notas para una discusión

Luis Navarro

Resumen

El presente artículo cuestiona el tradicional planteamiento unidireccional con que ha sido abordada la relación entre equidad social y educación, en términos de que más y mejor educación es promesa de mayor equidad. Reconociendo la veracidad de esta relación, el autor señala la necesidad de ir más allá y preguntarse por las condiciones que harían de este desafío una realidad. Para ello, se realiza la distinción entre “educabilidad” y “condiciones de educabilidad”, mostrando las distinciones a que hacen referencia ambos términos y las implicancias que poseen para concretar el mejoramiento de las condiciones en que los niños son atendidos en el sistema escolar.

La pregunta por las condiciones socioeducativas que promoverían más equidad social, junto con las posibilidades de intervenir dicha relación desde otras formas de educación y sociedad, llevan al autor a sugerir una búsqueda de respuestas fuera de la misma relación, lo cual supone dejar de pensar de manera unidireccional y situar la mirada en la naturaleza relacional y relativa de dichas condiciones. Esta circunstancia obligaría a generar políticas que atiendan a la especificidad de cada comunidad y contexto social y educativo.

Palabras claves: Equidad social - Educabilidad - Condiciones socioeducativas

Summary

The present article questions the traditional unidirectional with which has been boarded the relation between social fairness and education in terms of which better and more education is promise of greater fairness. Recognising the veracity of this relation, the author points out the necessity to go farther and to ask one self for the conditions that would make this challenge become a reality. For this, it is made a distinction between “educability” and “conditions of educability”, showing the distinctions to which both terms refer to and the implicances that they have to make specific improvements of the conditions in which children are taken care of in the scholastic system.

The question for the social and educative conditions that would promote social fairness, along with the possibilities of taking part in this relation from other forms of education and society, takes the author to suggest the search of answers outside the same relation, which supposes to stop thinking in an unidirectional way and place the glance in the relational and relative nature of these conditions. This circumstance would obligate us to generate politics that take care of the specificity of each community and social and educative context.

Key words: Social fairness – Educability - Social and educative conditions

Introducción

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. La literatura es generosa en estudios que muestran esta dirección, en particular en América Latina desde los inicios de la década de 1990 y muy probablemente 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 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, aparentemente, 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), es decir, 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”.

A más de una década de la promesa, una revisión del mapa latinoamericano arrojaría un cuadro quizá algo menos desolador o con avances ciertamen-

te discutibles¹, 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, es también un doble límite: acota las formas de pensar e intervenir políticamente la relación.

Lo que se postula en este trabajo es que, sin perjuicio de la veracidad de la relación y de sus beneficios para la educación y la sociedad, es necesario preguntarse en qué condiciones es posible que se concrete y, además, si ella misma no es ideológica, es decir, si ella misma no porta implícitamente cierta forma concreta de educación y sociedad. Se tiene, entonces, dos interrogantes. La primera es qué condiciones sociales y educacionales son necesarias para que la educación lleve a más equidad social. La segunda es si es posible pensar e intervenir la relación desde otras formas de educación y sociedad. Y pareciera que la respuesta a ambas aconsejara salir de la misma relación, es decir, dejar de pensar unidireccionalmente.

En efecto, para que la educación genere equidad social 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 escuela, 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 demostrando las evaluaciones de algunas iniciativas que no funcionan como se esperaba en contextos de alta marginalidad y vulnerabilidad socioeducativa². Sin embargo, las políticas educacionales suelen carecer de referencias explícitas a mejorar la equidad social o reducir las desigualdades sociales porque 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.

¹ Por ejemplo, Chile aparecería como un país con una década de crecimiento, una fuerte reducción estadística de la pobreza y una porfiada desigualdad. Es decir, como un país que creció pero que no se ha hecho más equitativo y sí más desintegrado (PNUD, 2002).

² 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, 2002. En Chile, se puede analizar los resultados del Programa de las 900 escuelas con este prisma (ver Asesorías para el Desarrollo/Santiago Consultores: "Evaluación del programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres P-900. Informe Final", documento de trabajo Ministerio de Educación de Chile, Programa P-900).

La noción de “condiciones de educabilidad” como expresión de la demanda por un mínimo de equidad social. Argumentos a su favor y precauciones

La noción “condiciones de educabilidad” interroga 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. Estas condiciones configuran o moldean los “activos” que despliegan los niños³ 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 o joven en cuanto tal y en cuanto alumno, y del profesor en tanto sujeto y profesional de la enseñanza.

Es necesario, sin embargo, 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 puede ser entendida como la capacidad 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, según la escuela, resulta necesario para el buen desempeño escolar (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

³ 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.

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 de quien no es educable y no en la sociedad que no provee 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 precauciones:

- a) Siendo un constructo que remite a la sociedad pero que se hace concreto en cada niño que participa de procesos escolares, la educabilidad contiene una dimensión subjetiva ineludible. La subjetividad aquí debe entenderse como la expresión en cada individuo 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.

- b) Es el niño quien “se” educa pero en la escuela lo hace mediado por un adulto. 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.
- c) 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. Lo que se puede afirmar es que una configuración singular de educabilidad, esto es, los recursos y predisposiciones con los cuales el niño 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 ajustar y sintonizar dicho capital del niño con sus propios recursos y activos. La educabilidad se juega cotidianamente en el aula y la escuela, en cada interacción profesor-alumno.
- d) 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 educabilidad.

La educabilidad eventualmente, entonces, puede ser entendida como un atributo individual, con las precauciones derivadas de la resonancia de las tradiciones ya comentadas.

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. 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 (especialmente los “menos aventajados”), también resulta apropiado hablar de “condiciones socio-culturales e institucionales mínimas para una escolarización exitosa”. Visto así, un mínimo de equidad social y las condiciones de educabilidad implícitas en éste, constituirían parte de los “bienes primarios”, es decir, las condiciones sociales y 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).

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, 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:

- a) tienen que estar vinculadas a cargos y posiciones abiertos a todas las personas en igualdad equitativa de oportunidades; y
- b) las desigualdades deben redundar en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (lo que denomina "principio de diferencia")

Amartya Sen introduce una perspectiva de análisis de la pobreza que resulta complementaria a lo anterior: 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 propensión de las personas a convertirlos en capacidades para funcionar en ambientes sociales, económicos y culturales particulares. La pobreza, en consecuencia, no 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).

Existe, sin embargo, una tensión entre disponibilidad de recursos a la mano (condiciones y recursos mínimos de educabilidad) 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 una 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. En el terreno de la educación, esos mínimos son las condiciones de educabilidad. La configuración de recursos y oportunidades disponibles, a su vez, es el antecedente de la educabilidad en cuanto atributo relativo de los niños.

La primera expresión y condicionamiento de la educabilidad está en la calidad del desarrollo cognitivo temprano (estimulación afectiva, buena alimentación y condiciones sanitarias adecuadas) y de la socialización primaria que provee de un marco rudimentario fundamental de disposiciones subjetivas, prácticas, categorías de percepción e interpretación, significados, normas y valores que luego permitirá a los niños incorporarse 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 de socialización (déficit) que son condiciones de entrada y permanencia para y en el mundo escolar, antes demandadas a la familia (pero ésta ha perdido -o renunciado- a esa función).

De aquí en adelante, las condiciones de educabilidad comienzan a hacerse presentes de múltiples formas: una de ellas es la proximidad entre la cultura familiar y la cultura escolar; la distancia entre ambas pronostica el desarrollo de dos dimensiones clave: 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). Una segunda es la subjetividad de los actores, cada vez más relevante al menos en dos planos: el de la interacción profesor-alumno y el de la implementación de las políticas. En el primero, porque los significados y representaciones de los docentes definen sus atribuciones de causa del éxito y fracaso escolar de los niños y porque las familias, a su vez, requieren ver que los esfuerzos limitados y parciales de cada uno tengan sentido, 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 a 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. 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). En el segundo plano, porque el rechazo a no pocas acciones gubernamentales se explica más por las representaciones subjetivas y expectativas asociadas a dichas políticas que por sus consecuencias objetivas (Tedesco, 2003). Si los sujetos definen una política como "carante de sentido para sus fines", a la larga será "inviabile"⁴.

⁴ Las políticas no pueden dar por supuesto el compromiso de la subjetividad por el solo 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).

De esta manera, referirse a las condiciones de educabilidad implica referirse a las características sociales, familiares, individuales y escolares que hacen posible alcanzar logros educativos de calidad. Ello no implica, sin embargo, modelar un tipo de sociedad, de familia, de individuo para la escuela. Significa, precisamente, todo lo contrario, a saber, reconocer que la escuela debe prepararse y flexibilizar sus requerimientos y su oferta, pues no puede operar sobre la base de tipos ideales de "sociedad", "familia" e "individuo que se educa". Aquí es necesaria una escuela con puertas y definiciones abiertas a los sujetos y sus mundos de la vida.

A la escuela, además, se le debe exigir un "mínimo de institucionalidad", es decir, ciertas características de organización y gestión que ciertamente exceden, pero no ignoran, las condiciones materiales de la escuela. Se sabe que los resultados de las instituciones escolares tienen su explicación en factores asociados tanto al alumno y su entorno, como al propio establecimiento⁵. Se sabe también que en la fracción de la cual es responsable el establecimiento, la gestión juega un papel clave. La calidad de los diversos procesos de gestión (por ejemplo, información y análisis, planificación y programación, liderazgo, coordinación, comunicación y participación, seguimiento, evaluación y responsabilización) es una variable que debe ser permanentemente mejorada para asegurar los mejores resultados educacionales. Si lo anterior tiene una validez general para las instituciones escolares, para las escuelas que atienden a la población escolar de mayor vulnerabilidad socioeducativa se convierte en un imperativo: un establecimiento no puede alterar sustantivamente las variables de origen y contexto, pero es su obligación asegurar que su propio funcionamiento y desempeño no están afectando las oportunidades educacionales de sus alumnos.

Los mínimos de institucionalidad plantean la cuestión del cumplimiento de "criterios mínimos de gestión institucional", más allá de los requisitos para que un establecimiento sea autorizado para proveer servicios educacionales. Estos requisitos están definidos por la ley y son materia de control por parte de los sistemas de inspección y/o supervisión de los Ministerios. Hay, sin embargo, un segmento de institucionalidad que se alza por encima de los mínimos legales pero que no alcanza para afirmar que un proveedor de servicios educacionales asegura una eficacia mínima en términos de aprendizajes en los alumnos y satisfacción en los agentes y beneficiarios. Esta es, probablemente, la situación de algunas de las escuelas de menores resultados en los términos operacionalizados en sistemas nacionales de evaluación, o de otros con altas tasas de abandono escolar y rotación docente. El Ministerio de Educación es responsable de garantizar este "piso de institucionalidad" y para ello requiere de "patrones mínimos de gestión institucional". Se enfatiza la condición de "mínimos" porque es necesario señalar las características básicas de calidad del servicio que todos los establecimientos deben cumplir. En la actualidad, es evidente que no basta con asegurar el acceso a la educación ni con proveer un servicio que se limite a impartir contenidos en un edificio equipado con pizarras, pupitres y sillas; hoy el derecho a la educación implica asegurar condiciones de gestión para alcanzar ciertos aprendizajes para todos los estudiantes. En este sentido, los patrones o estándares deberían contener

⁵ Se usa indistintamente la expresión "escuela" y "establecimiento" en sentido amplio, esto es, para denotar los diversos tipos de centros educacionales.

los “mínimos legales” e incluir además la descripción de las condiciones básicas de gestión para evaluar si un establecimiento reúne las características necesarias para ello (Navarro, 2002b).

Conclusión

Plantear la relación “equidad social y educación” desde la demanda por los mínimos de equidad social necesarios para la efectividad de la educación es interrogar centralmente a la sociedad por sus definiciones sobre la “calidad” de sus integrantes por el solo hecho de serlo y por su disponibilidad institucional para encarar las diferencias que ella misma genera. Adicionalmente, esta demanda se traduce en la pregunta por la educabilidad, es decir, por una parte, es interrogar por las condiciones sociales y la estructura de oportunidades y recursos para que las familias construyan el repertorio de disposiciones y capacidades que la escuela espera en los niños y jóvenes; y, por otra, por el “cómo llegan”, “cómo los recibe”, “cómo los trata” y “cómo salen” de la escuela los niños y jóvenes.

En el terreno específico de la política educacional, estas interrogantes obligan a revisar las definiciones y estrategias y responder si ellas miran sólo al interior del sistema escolar y no responden la pregunta por la equidad necesaria para su efectividad o si, por el contrario, algunas son pensadas e implementadas con esta consideración. En un trabajo anterior (Navarro, 2002) se afirma que algunas de las iniciativas de mejoramiento promovidas y ejecutadas por el Estado chileno son un aporte significativo al mejoramiento de las condiciones en que los niños son atendidos en el sistema escolar. El punto es hasta dónde incluyen en sus estrategias, los elementos que den cuenta de la demanda de equidad social necesaria para darles mayor sustentabilidad a sus acciones. Una respuesta tentativa es que las políticas educacionales “tienen conciencia” del problema de la equidad social e incluyen acciones destinadas a generar las condiciones de equidad desde la escuela. Por lo general, se trata de estrategias que identifican e intervienen en 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, quedan 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. Sobre estos factores, pocas iniciativas proponen estrategias.

Por otra parte, hay que reconocer que las condiciones de educabilidad son relativas y que, consecuentemente, es de suyo dificultoso definir políticas sectoriales que den cuenta de fenómenos multi-sectoriales y, por lo demás, esencialmente dinámicos. Dada la naturaleza relacional de la educabilidad, 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.

La noción "condiciones de educabilidad" reclama por la igualdad de oportunidades y de capacidades y sostiene que hay formas de sociedad y comunidad que son más propicias para el desarrollo de la educabilidad. No hay una sola educabilidad; cada forma social la configura de distinta forma y demanda una configuración distinta de la educabilidad: así, en contextos de cierto mínimo de bienestar común, las condiciones se desplazan hacia la escuela. Dicho de otra manera, en estos casos, es la política educativa la que debe responder porque se requieren más bien ciertos mínimos de equidad en la escuela, antes que en la sociedad (porque éstos se entienden básicamente satisfechos).

Es este carácter polifacético de las "condiciones de educabilidad" el que dificulta y, a la vez, recomienda seguir avanzando en su reflexión y estudio. Hay tres razones para persistir:

1. El estudio e intervención de las condiciones de educabilidad y los mínimos de equidad social deben ser abordados en su contexto, desde los actores, y en una perspectiva que supere la racionalidad instrumental. Hasta ahora, se puede argumentar que la relación "equidad social-educación" y su correlato "educabilidad" han sido consideradas unidireccionalmente y generalmente enmarcadas en el interés técnico-nomológico o, si se prefiere, desde la racionalidad instrumental⁶, sin perjuicio que se la considere relevante para la convivencia o la comprensión mutua en la sociedad. No es aventurado además sostener que cada interés es también un parámetro y sus límites. Visto así, parte del proceso de pensar la relación "equidad social - educación" y la educabilidad de manera alternativa supone saltar los muros de los intereses dominantes y sus parámetros⁷.
2. Ni la noción de "condiciones de educabilidad", ni la relación "equidad social y educación", son posibles de comprender sino en referencia al contexto y momento en que se plantean⁸. Así, la educabilidad en el Chile de hoy es radicalmente distinta de la de Perú indígena y bilingüe, de la Argentina de los "nuevos pobres" que dejó como secuela la reciente

⁶ Es claro que se hace referencia a la teoría de los «intereses constitutivos del conocimiento» de Habermas.

⁷ Se usa la expresión "parámetro" siguiendo a Zemelman. Este autor critica la tendencia a pensar las ciencias sociales dentro de ciertos límites (teorías) que constituyen parámetros. Los parámetros establecen una cierta lectura de las cosas que finalmente es ideológica en tanto construyen una racionalidad y un mundo con relaciones de poder no cuestionadas. Agrega, que no pocas veces una porción significativa de la "realidad" está fuera de tales parámetros y la decisión de respetar estos últimos es negar u ocultar esa realidad. Debe exigirse, por tanto, la superación de esos límites paramétricos para avanzar en la construcción del conocimiento de las ciencias sociales puesto que lo que es concebido como "límite" es más bien un umbral desde donde mirar y leer tanto la realidad contenida en los límites conceptuales, como aquella realidad que de alguna manera se sugiere por los propios límites y que están fuera de ellos (Zemelman, 1999).

⁸ Dos argumentos epistemológicos para esta afirmación: primero, la interpretación remite siempre a la situación en la cual se halla el intérprete. Segundo, el todo recibe su sentido de las partes y las partes sólo pueden comprenderse con relación al todo. Desde esta perspectiva, el sentido representa la capacidad de aprehensión de la interacción recíproca y esencial del todo con las partes. Ahora bien, el sentido es siempre "histórico", es decir, se trata siempre de una relación del todo con las partes mirada desde una posición específica, en un tiempo determinado y para una determinada combinación de partes. El sentido, por lo tanto, es contextual; es parte de una determinada situación.

crisis y de la Colombia de los niños de las familias desplazadas de las zonas de guerrilla. Más todavía, la pertinencia de la noción de educabilidad y de la relación “equidad social y educación” se juegan en esta historicidad. Con todo, como sugiere la “hermenéutica doble” (según la denominación de Giddens), toda comprensión requiere una cuota de comprensión previa que haga posible la comprensión posterior (Giddens, 2001). El carácter interpretado de la realidad social por lo que toda teorización social es, al final, otra interpretación de las interpretaciones sostenidas por los actores legos en sus prácticas cotidianas. Ello obliga a reconocer la interdependencia entre descripciones y consecuencias prácticas de las condiciones de educabilidad y de la relación “equidad social - educación” que necesariamente hará que cualquier redescrición de la noción y de la relación, más aun de sus implicancias prácticas, reconocidas por los actores, la modifique. La configuración de la educabilidad y la lectura de la relación entre equidad social y educación desde la historicidad y cotidianidad de los actores legos seguramente es distinta de la de quienes analizan ambos conceptos. Esta distinción no es banal y puede sugerir una vía para la comprensión de las dificultades que encuentran las políticas para ser implementadas y apropiadas por los actores escolares. Luego, para comprender los significados y contenidos de la educabilidad y de la relación es necesario remitirse a la comprensión previa de quienes las producen y reproducen cotidianamente. Saber qué y cómo se construye la educabilidad en los hogares, cómo participan los miembros del entorno próximo, qué y cómo se entiende la relación “equidad social y educación” en la escuela, etc. son conocimientos que están en la antesala de la comprensión científica de ambas nociones.

3. La noción de “condiciones de educabilidad” puede ser pensada dentro de los límites paramétricos dominantes y, en dicho contexto, es posible intervenir hasta con relativo éxito en las condiciones de educabilidad (se puede postular que las estrategias de focalización y de discriminación positiva han operado bajo este supuesto); o puede ser pensada a partir de la revisión crítica y propositiva de la educación y sociedad y de la relación entre ambas. Aquí cabe decir que el concepto de “educabilidad” implica también el reconocimiento de las posibilidades que la estructura social brinda (o niega) a los niños y jóvenes. Ello sugiere, incluso, replantear o complementar la pregunta sobre la equidad social y su correlato en educación. Entonces, ¿cuánta equidad social *está dispuesta* la sociedad a generar o promover para mejorar las oportunidades en educación? (Navarro, 2002).

Referencias

- Bello, Manuel (2002). *Perú: equidad social y educación en los años 90*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planificación de la educación IPE-UNESCO.
- Cassasus, Juan (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago: LOM.
- Comisión económica para América Latina CEPAL (2000). *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Tomo II: Agenda Social. Santiago: CEPAL/Alfaomega.
- Comisión económica para América Latina CEPAL-Oficina regional de UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: CEPAL/OREALC.
- Corvalán, Javier (2002). "Comentario a: 'Chile: Equidad social y educación en los años 90', en Navarro, Luis: *Chile: equidad social y educación en los años 90'*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planificación de la educación IPE-UNESCO.
- García-Huidobro, Juan (2002). "Comentario al libro: Navarro, Luis: 'Chile: Equidad social y educación en los años 90', IPE-UNESCO, Buenos Aires". Mimeo, Santiago, diciembre 18 de 2002.
- Giddens, Anthony (2001). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Primera reimpression de la segunda edición en castellano. Buenos Aires: Amorrortu.
- Güell, Pedro (2001). "Crecimiento económico y desarrollo humano: ¿aliados, enemigos o qué?", en *Revista "Mensaje"* N° 504, Noviembre.
- Güell, Pedro (2002). "El rol del sentido colectivo: la señora María y las políticas públicas", en *Revista "Mensaje"* N° 513, Octubre.
- Güell, Pedro (1998). "Subjetividad social y Desarrollo Humano: desafíos para el nuevo siglo", ponencia en *Jornadas de Desarrollo y Reconstrucción Global*, ID/PNUD, Barcelona, Noviembre, 1998. Consultado el 29 de julio de 2003, en <http://www.desarrollohumano.cl/publicaciones.htm>
- Habermas, Jurgen (1990). *Pensamiento postmetafísico*. México: Taurus.
- Habermas, Jurgen (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus.
- Meller, Patricio (1999). "El modelo económico y la cuestión social", en *Revista "Perspectivas"*, volumen 2, número especial:467-494, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Departamento de Ingeniería Industrial, Santiago, 1999. Consultado el 27 de julio de 2003, en http://www.perspectivas.cl/Resnum_Especial.htm
- Navarro, Luis (2002). *Chile: equidad social y educación en los años 90*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planificación de la educación IPE-UNESCO.

Navarro, Luis (2002b). "Evaluación de la gestión escolar", documento de trabajo (mimeo) Coordinación Nacional de Supervisión del Ministerio de Educación de Chile.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2002). *Desarrollo Humano en Chile 2002. Nosotros los chilenos: un desafío cultural*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD.

Rawls, John (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Buenos Aires: Paidós.

Tedesco, Juan C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Tedesco, Juan Carlos (2003). *Resiliencia y política educativa*. Documentos de trabajo (mimeo), Buenos Aires.

Zemelman, Hugo (2000). "Conocimiento social y conflicto en América Latina. Notas para una discusión", en *Revista del Observatorio Social Latinoamericano OSAL*. Consultado el 25 de julio en <http://www.clacso.edu.ar/~libros/osal/osall/debates.pdf>

Zemelman, Hugo (2000). Entrevista realizada en Guatemala el 26 de octubre de 1999 y publicada en *Revista "Política y Sociedad"* Nro.38 año 2000. Consultado en 27 de julio de 2003, en <http://www.usac.edu.gt/ccpol/Inicio/Zemelman38.htm>