
Inducir a los pobres a superar su propia adversidad: la fuerza de una idea sobre la educación y la pobreza en Chile

Xavier Rambla, Óscar Valiente y Antoni Verger

Hoy en día, varios organismos internacionales han señalado que la desigualdad afecta normalmente a varias facetas de la actividad humana, entre ellas la educación (UNESCO, 2005), y perjudica significativamente tanto el logro de los objetivos de desarrollo como el crecimiento económico y la legitimidad política (PNUD, 2005). Estas conclusiones invitan a revisar las políticas de desarrollo que han confiado a la educación la responsabilidad de activar a los pobres para que aprendan a desenvolverse por sí mismos (World Bank, 1990, 2000; OECD, 2001).

En América Latina este estado de la cuestión interpela al diseño de los programas que han adoptado el nombre de «focalización educativa». Esperando que una mejor formación amplíe las vías de salida de la pobreza, su principal objetivo ha sido el de apuntalar las transiciones democráticas con una expansión escolar beneficiosa para los grupos sociales menos favorecidos (CEPAL, 2002). Para ello han reforzado la dotación de recursos pedagógicos de los centros educativos que presentan peores resultados académicos, han incentivado en ellos la innovación pedagógica y organizativa, han animado la implicación familiar en sus actividades, y han proporcionado becas a las familias siempre y cuando eviten el absentismo escolar de su prole. Sin embargo, la persistencia de unas fracturas sociales abismales ha suscitado una nueva preocupación en el continente; de momento se están diseñando nuevas propuestas a fin de articular mejor los programas focalizados con el sistema general de bienestar, especialmente en cuanto a la educación y la sanidad (World Bank, 2004a, b).

En este capítulo presentamos un análisis sociológico de las ideas políticas que han orientado esta acción institucional de lucha contra la pobreza. Concentramos nuestra atención en un país, Chile, que ha sido

ejemplar en su aplicación y en su defensa. Nuestra tesis se apoya en un tipo ideal del discurso político, denominado como «la lógica de la inducción», y explora su influencia en el avance y posterior estancamiento del desarrollo educativo del país.

La lógica de la inducción

Hemos definido la «lógica de la inducción» para estudiar los discursos sobre la focalización educativa. La sociología a menudo utiliza tipos ideales para referirse a determinados discursos que han cristalizado en un contexto histórico concreto y para analizar sus conexiones con otros fenómenos contemporáneos. Así, Max Weber (1992: 37-38) aplicó esta herramienta al «espíritu del capitalismo», y Karl Manheim (1986: 75-76) al «conservadurismo». Intentaremos reproducir el método de estos estudios clásicos revisando datos de varias fuentes y analizando los discursos oficiales. Recordemos que Weber y Manheim enmarcaron unas ideas políticas dentro de los cambios sociales coetáneos a fin de averiguar las conexiones históricas específicas entre varias facetas de dichos cambios, a saber: los condicionantes que pesaban sobre los agentes sociales, las razones que éstos hicieron públicas de sus acciones y los efectos de éstas sobre aquellos mismos condicionantes. En otras palabras, nos preguntamos si la fuerza de las ideas políticas ha incidido efectivamente en la creación de un equilibrio político y de una visión de la realidad social (Hay, 2002). En nuestro estudio tales ideas políticas provienen de los procesos de estandarización de una agenda política educativa global, en la cual se han incorporado los programas focalizados durante los años noventa (Dale, 1999; Bonal, 2004).

El discurso de la «lógica de la inducción» expresa un diagnóstico de la pobreza y un principio de la lucha contra este problema. En esencia, recomienda acotar el colectivo beneficiario según sus carencias (económicas, educativas, sanitarias, etcétera) para propinarle luego algunos procedimientos socioeducativos que le enseñen a superarse por sí mismo. No obstante, la lógica de la inducción puede topar con unos obstáculos insalvables cuando se utiliza para aliviar la pobreza de ingreso y para estrechar la fractura educativa desde la misma escuela. Sus inconvenientes más significativos se desprenden del hecho de que en última instancia

contribuye a institucionalizar las reglas sociales de la emulación. Por medio de este mecanismo causal (así como de la explotación y del acaparamiento de oportunidades) las distribuciones sesgadas de un recurso determinado (como el ingreso, el tiempo, la educación o la salud) arraigan entre las categorías sociales de clase, género, etnicidad (u otras) y cristalizan en estructuras persistentes (Tilly 1998).

Las intrincadas implicaciones del acaparamiento de oportunidades y de la emulación proporcionan las claves para interpretar el cambio social que han experimentado las desigualdades educativas en el Cono Sur durante las últimas décadas. El acaparamiento desequilibra la educación en países donde el gasto militar prima sobre el educativo, la escuela no alcanza a toda la población, se menosprecia la educación de las niñas y se mantiene fuera del sistema escolar a una parte de la población, que a menudo vive en zonas rurales (PNUD, 2004). En muchos países de América Latina las transiciones democráticas recientes casi han neutralizado este antiguo monopolio del acceso a la escuela, que anteriormente había favorecido a los hombres de clase media de la mayoría étnica. Ello ha redundado en una serie de tendencias igualadoras, como la reducción del analfabetismo, el aumento de la escolarización y el freno de la deserción escolar. Sin embargo, en el último quinquenio se observan síntomas de un estancamiento de estos avances en grados inferiores a la cobertura universal de los ciclos primario y secundario (Tedesco y López, 2002). Quizá una de las principales explicaciones de esta pauta sea el efecto de la emulación, otro mecanismo causal de la desigualdad.

La emulación consiste en la aplicación de unas reglas sociales propias de un contexto social de prestigio a otro contexto menos valorado (Tilly, 1998). Así, el supuesto carácter especial de las élites y la inquietud cotidiana por el estigma acaban configurando el valor de los títulos educativos, los gustos culturales o la vivienda (Bourdieu y Passeron, 1971; Bourdieu, 1993). Además, estas reglas de comparación jerárquica pueden ser también el producto de una intención política. De hecho, como que a menudo la voz de los pobres apenas se oye en un segundo plano del consenso social sobre la protección, el acuerdo puede fraguarse fácilmente en torno a un mínimo inferior a unas condiciones de dignidad (Simmel, 1988: 121).

De acuerdo con esta hipótesis nos proponemos analizar el contexto en que se ha utilizado la lógica de la inducción en Chile, y la preeminencia o subordinación de unos discursos sobre la pobreza respecto a

otros en este país, para indagar si dicho uso revela contradicciones o refleja una intención coherente de encontrar y ensayar la mejor solución conocida. Para ello utilizamos el método del análisis del discurso de Norman Fairclough (1992, 2003), que permite observar las acciones sociales, con sus condicionantes y efectos, por medio de la producción, distribución e interpretación de las representaciones sociales. Se trata en definitiva de seguir el rastro de una idea política a través del proceso de su aplicación, fijando la mirada en los objetivos y los recursos estratégicos de sus defensores, en margen de maniobra abierto para ellos, y en su reacción ante la inesperada e indeseada persistencia de la desigualdad educativa.

Chile: avance y estancamiento del desarrollo educativo

Chile ha sido un exponente del avance y el freno del desarrollo educativo en América Latina. A título de aclaración, recordaremos que por desarrollo educativo entendemos la superación universal de varios umbrales, como la alfabetización, el acceso a la escuela, la graduación o el aprendizaje efectivo, cada uno de los cuales puede referirse a varios aspectos (escritura, matemáticas, tecnología, inteligencia emocional, etcétera) y a varios niveles (infantil, primario, secundario, universitario, educación de personas adultas). Esta definición se inspira en la filosofía que ha informado el Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (UNESCO, 2005).

En Chile la historia de los componentes del índice de desarrollo humano (producto por habitante, escolarización, alfabetización y esperanza de vida) revela que el crecimiento económico de los años noventa ha tenido lugar después de un largo periodo de progresos de la educación y de la salud (Ranis *et al.*, 2000). Así pues, la crisis política de los años setenta y la crisis económica de los ochenta obstaculizaron pero no invirtieron una trayectoria anterior de desarrollo humano. El fin del gobierno autoritario también significó un incremento notable del gasto social y educativo (Olavarria-Gambi, 2003), que se ha traducido en una ampliación de derechos sociales (a la vivienda, a la protección social, etc.), en una mejora de las infraestructuras escolares y en una aplicación generalizada de innovaciones organizativas y pedagógicas (García-Huidobro,

1999). Se extendió la jornada escolar completa y se pusieron en práctica dispositivos de formación continua del profesorado y de planificación de la calidad. Además, desde 1990 el Programa de las 900 escuelas, así como el Programa de Educación Rural y algunos aspectos del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, han aplicado la educación focalizada; más adelante, la última administración ha llevado este enfoque a la enseñanza secundaria mediante el programa Liceo para Todos (Gobierno de Chile-MINEDUC, 2002, 2004).

A pesar de estos progresos sociales, la tendencia hacia una mayor igualdad económica ha sido muy tenue. En realidad, la brecha de la desigualdad económica ha sido tan acusada en los años noventa como en los sesenta (Agacino, 2003). Asimismo, la pobreza de ingreso se redujo quince puntos porcentuales en seis años desde el índice de 38,6 % de 1990, pero el ritmo se ha frenado luego, hasta el extremo de que el valor de 20,6 % de 2000 sólo representaba un punto menos que en 1998. La indigencia descendió desde la cota del 12,9 % en 1990 hasta el 5,7 % en 1996, donde continuaba sin variación en 2000 (CEPAL, 2003: cuadro 15).

En el cuadro 1 hemos resumido varios indicadores referidos al desarrollo educativo y a la desigualdad en el sistema escolar chileno. En el activo de la reducción de la pobreza educativa, la tabla anota una importante disminución de la población joven que apenas ha cursado seis años de escolaridad. No obstante, el balance sólo registra avances en el paso de los umbrales básicos; en cambio, durante los años noventa se han mantenido estables los coeficientes de variación regionales de los resultados de la enseñanza secundaria, así como las razones numéricas entre los años de estudio de las poblaciones urbana y rural.

Por otra parte, en el cuadro estadístico del país se detecta asimismo un estancamiento de la escolarización en la enseñanza primaria y una persistente distancia entre los resultados educativos de los distintos grupos socioeconómicos y de los diferentes sectores escolares. En primer lugar, la escolarización primaria neta se ha encallado en un escalón significativamente inferior a la cobertura universal y, a su vez, la razón numérica entre niños y niñas escolarizados ha empeorado en detrimento de estas últimas, hasta el punto de que el PNUD (2003) incluye a Chile en el grupo de países donde debería dispararse la alarma por este motivo. El hecho de que el panorama rural es mucho peor que el urbano invita a buscar en las zonas rurales las eventuales claves de este frenazo de la escolarización primaria. En segundo lugar, los datos del examen nacional

CUADRO 1
*Los años de escolaridad de la población juvenil y
 los resultados de la enseñanza secundaria (Chile, 1990-2000)*

| Años de escolarización de la población de 15 a 24 años de edad | Chile | |
|---|-------|-------|
| | 1990 | 2000 |
| Media del país | | |
| Zonas urbanas | 10,1 | 10,6 |
| Zonas rurales | 7,9 | 8,9 |
| Razón urbano-rural (igualdad = 1) | 1.3 | 1.2 |
| Menos de 6 años de escolarización (%) | | |
| Zonas urbanas | 5,6 | 2,7 |
| Zonas rurales | 16,9 | 8,5 |
| Razón urbano-rural (igualdad = 1) | 0.3 | 0.3 |
| Entre 6 y 9 años de escolarización (%) | | |
| Razón urbano-rural (igualdad = 1) | 0.6 | 0.6 |
| Entre 10 y 12 años de escolarización (%) | | |
| Razón urbano-rural (igualdad = 1) | 2 | 1.4 |
| Disparidades regionales en cuanto a la escolarización y la graduación en la enseñanza secundaria | 1990 | 1999 |
| Índice de estudiantes aprobados respecto a estudiantes matriculados en enseñanza secundaria (%) | 80,3 | 89,6 |
| Coefficiente de variación del índice de estudiantes aprobados respecto a estudiantes matriculados en enseñanza secundaria (%) | 3,3 | 1,99 |
| Índice de estudiantes suspendidos respecto a estudiantes matriculados en enseñanza secundaria (%) | 12,4 | 6,1 |
| Coefficiente de variación del índice de estudiantes suspendidos respecto a estudiantes matriculados en enseñanza secundaria (%) | 13,64 | 19,09 |
| Índice de deserción en enseñanza secundaria (%) | 7,4 | 4,3 |
| Coefficiente de variación del índice de deserción en enseñanza secundaria (%) | 19,36 | 18,64 |

FUENTE: CEPAL (2002), Gobierno de Chile- MINEDUC (2003).

estandarizado SIMCE registran desde hace unos diez años una robusta persistencia de las desigualdades entre los grupos socioeconómicos y a su vez entre las escuelas municipales y subvencionadas (Gobierno de Chile-MINEDUC, 2003).

Por decirlo gráficamente, la educación chilena ha dado un salto muy importante pero no ha llegado a un nivel suficiente de desarrollo

educativo y, lo que es peor, el impulso ha perdido fuelle en los últimos años. Seguramente, el primer mecanismo igualador ha sido la neutralización del viejo monopolio de las oportunidades. Sin embargo, cabe buscar las causas del estancamiento en la eventualidad de que la visión política imperante durante los últimos años haya instaurado las reglas sociales de la emulación.

El proceso o el sujeto de la inducción

En el marco de las propuestas políticas educativas, la lógica de la inducción es una lectura específica de la «función de producción educativa» que han utilizado los organismos internacionales para elaborar los principales sistemas de indicadores internacionales (OECD, 2002; Walberg y Zhang, 1998). Nótese que de hecho define el colectivo beneficiario aludiendo a la «pobreza», o en ocasiones a las «minorías», y le propina un tratamiento con estrategias de «mejora escolar», de «mejora de la organización doméstica», de «innovación pedagógica», de gestión de los recursos humanos del «profesorado» y de «participación».

La premisa del esquema es que la educación sigue una secuencia que se mueve desde las circunstancias de su ambiente (por ej. el nivel medio de instrucción o la renta *per cápita*), a través de los procesos escolares (por ej. la formación del profesorado, la relación numérica entre estudiantes y docentes, la financiación, la organización o la implicación de las familias) hacia unos resultados (como la graduación, las puntuaciones medias en los exámenes internacionales o la inserción laboral de los graduados). La lógica de la inducción hace un hincapié especial en la importancia de los procesos educativos para que los resultados sean más equitativos y puedan asimismo favorecer una reducción de la pobreza.

Vista la conocida influencia de la clase social sobre los resultados educativos en América Latina (Willms y Sommers, 2001) o en los países más desarrollados (OECD y UNESCO/UIS, 2003), esta perspectiva contrasta con otras posibles interpretaciones de la susodicha función de producción educativa, más atentas a la interacción entre el contexto de los sistemas educativos y los procesos escolares. Asimismo se distingue de las recomendaciones que conceden la prioridad a los objetivos de gene-

ralizar la educación infantil o de evitar la segregación de los centros por la composición social de su alumnado.

En el cuadro 2 resumimos las acepciones de varios componentes de la función de producción educativa que hemos encontrado en una muestra de entrevistas con el personal técnico del Ministerio de Educación de Chile, con varios directores de escuelas primarias y asesores externos del ministerio. Entre el *corpus* del discurso analizado hemos incluido también varios documentos escritos publicados por estos agentes sociales, así como una muestra de las opiniones de algunas asociaciones vinculadas con los partidos políticos que trabajan sobre la educación.

CUADRO 2
*Las acepciones de la «función de producción educativa»
según la lógica de la inducción y según otras perspectivas alternativas*

| Categorías | Lógica de la inducción | Acepciones alternativas (posibles) |
|-----------------------|---|--|
| Pobreza | Fenómeno multifacético. Las minorías pueden ser «focalizadas». | Causas estructurales de la pobreza (concentración de la riqueza, capital cultural). La minoría como grupo dominado. |
| Mejora escolar | Descentralización presupuestaria, trabajo en equipo... | Acento en la segregación del alumnado entre escuelas. |
| Mejora de los hogares | Mejorar el nivel cultural, disciplina familiar; la autonomía de las mujeres sirve para la mejora escolar. | La misma escuela debe favorecer la autonomía en la familia concediendo mayor prestigio a su contribución educativa. |
| Pedagogía | Activa, aprender descubriendo la realidad, énfasis en la interacción y el sentido del currículo. | Se construye el currículo a partir de temas generadores que aludan a las circunstancias del alumnado, su vecindario, familias... |
| Profesorado | Un instrumento importante de la política educativa. | El éxito de la focalización requiere la mejora de las condiciones laborales del profesorado. |
| Participación | Espacios puntuales, grupo restringido de agentes sociales para mejorar la eficiencia. Contenido: temas concretos. | Espacios estables, todos los actores, objetivos de justicia social. Contenido: decisiones sustanciales. |

FUENTE: entrevistas realizadas en julio y agosto de 2003 y análisis de discurso efectuado en 2004-2005.

En general, en Chile los discursos sobre la política educativa exhiben una gran confianza en las categorías de la lógica de la inducción. Menos el profesorado y la mejora de los hogares, el análisis indica que todas las demás categorías han aparecido reiteradamente en las entrevistas. En las citas siguientes extraemos algunos ejemplos de esta filosofía de la política educativa referidos a la pedagogía activa y a la participación.

Para algunos entrevistados la primera parece ser el instrumento por excelencia más prometedor para dar solución a los problemas y, por tanto, ha sido el cambio más notorio que ha traído la educación focalizada:

Nunca más la formación de alumnos en filas, [sino que] todos así, en círculo, mirándose a las caras [...] Entonces por eso una de las cosas que debemos implementar aquí es rebajar el número de alumnos (director de escuela primaria, Región VI de El Libertador).

Hay varias perspectivas: una es mejorar y actualizar a profesores en su disciplina, matemáticas, arte, la que sea. La otra es entregarles, que es la que nosotros postulamos más allá, entregarles los cursos para que el profesor pueda efectivamente estar él solito actualizándose, mirando, aprendiendo. Porque... a lo mejor en cinco o diez años más vuelven a cambiar los programas, el conocimiento está ampliándose a esa velocidad que... Con esta metodología se generan espacios de aprendizaje mucho más convivenciales, donde realmente la interacción sea, no sé... directa, cercana (personal técnico, MINEDUC).

El concepto de participación ha merecido la atención de los pedagogos y docentes en la medida en que el trabajo en equipo, utilizado por ejemplo para el diagnóstico de la situación o bien para la planificación pedagógica, es más participativo que el trabajo individualizado. Por participación se entiende asimismo el trabajo social en red del profesorado, que busca en la localidad la manera de subsanar las carencias materiales más graves de su alumnado:

El P900 empezó en lengua y matemáticas, porque estas materias son el objeto de la prueba SIMCE. Pero luego se dan cuenta de que tienen que tratar la gestión, que es un tema definitorio, y mejorar aprendizajes dentro de los establecimientos. [...] Participan profesores, apoderados y en algunos casos incluso niños en este equipo de gestión escolar [...] El equipo decide sobre la implementación de elementos curriculares y sobre objetivos más transversales» (personal técnico, MINEDUC).

Nosotros trabajábamos con estos equipos de gestión comunal, les entregábamos herramientas o estrategias y material para que ellos difundieran en sus establecimientos educacionales esta misma metodología. Eso permitía irradiar, permitía lograr también avances mucho más cuantitativos y cualitativos, vale decir, crear cambios en la percepción de la gente respecto de la gestión» (personal técnico, asesoría externa del MINEDUC)

En algunas partes se creó el microcentro [de formación continua del profesorado de las escuelas rurales] y los padres de familias dijeron por qué los profesores tienen microcentros y ellos no. Entonces hicimos microcentros con unos padres adentro (personal técnico, MINEDUC)

Si no se celebran estas reuniones [parecidas a las de los microcentros, pero en escuelas urbanas] ¿cómo va a conversar la profesora de primero con la de segundo respecto de la metodología si son diferentes? (director de escuela primaria, Región VI El Libertador).

El cuadro 3 consigna el número de referencias que los distintos sectores entrevistados han dirigido a las categorías de la función de producción educativa que son relevantes para establecer el sujeto (pobreza, minoría) y el proceso (mejoras, pedagogía, participación) de la inducción. El predominio de las acepciones canónicas con respecto a las acepciones alternativas es abrumador, aunque el dato debe entenderse sólo como una muestra del arraigo de la lógica de la inducción en la red de actores influyentes en la política educativa chilena, y no puede lógicamente extrapolarse con criterios estadísticos.

CUADRO 3

La presencia de lógica de la inducción y de las acepciones alternativas en el corpus del discurso analizado en Chile

| | Sujeto de la inducción | Proceso de la inducción |
|--|------------------------|-------------------------|
| Personal técnico del Ministerio de Educación (y MIDEPLAN) | 14 (4) | 79 (4) |
| Personal directivo de escuelas primarias | 14 (0) | 49 (0) |
| Personal de asesorías externas | 10 (0) | 37 (1) |
| Opiniones expresadas en instituciones con orientación política | 4 (1) | 25 (1) |

NOTA: referencias propias de la lógica de la inducción (acepciones alternativas).

FUENTE: entrevistas realizadas en julio y agosto de 2003 y análisis de discurso efectuado en 2004-2005.

En suma, el discurso político oficial sobre la focalización escolar confía en la lógica de la inducción. Salvo algunas menciones a las acepciones alternativas, las categorías de la función de producción educativa se han interpretado en términos de las aportaciones potenciales del trabajo en equipo, de un mensaje académico dirigido a las familias, de la pedagogía activa y de la participación puntual. Este orden de los discursos oficiales hace hincapié en los procesos escolares (organización, pedagogía) antes que en los sujetos de los problemas sociales (por qué hay pobreza) o bien que las condiciones estructurales de la actividad escolar (segregación social, condiciones laborales docentes).

Múltiples referencias dubitativas al protagonista y al objetivo de la inducción

En el *corpus* de entrevistas y documentos de nuestro análisis se reproducen las ideas rectoras que otros autores han hallado en otras vertientes del discurso sobre la política social de las últimas administraciones chilenas. Así, coinciden con la muestra del estudio de Berardi (2001) en subrayar la confianza en la familia chilena como puntal de la equidad, en presentar la globalización como una tendencia ciega e inevitable y deseable, y en omitir los datos sobre la enorme y constante brecha de la desigualdad económica en el país.

En estas entrevistas y documentos también se detecta un uso abundante de la nominalización. Por medio de esta figura retórica, el discurso desvincula una situación determinada de las acciones y de la capacidad de influencia de los agentes sociales diluyéndolos en un sustantivo muy abstracto (Fairclough, 2003). Por ejemplo, la nominalización ha vaciado el lema de que mucha gente sale cada año de la exclusión: aunque se declara que la exclusión es un proceso, se la menciona con referencias estáticas que no dicen nada sobre las entradas y las salidas de ella (Fairclough, 2000).

El sujeto de la inducción ha corrido una suerte parecida debido a la proliferación de alusiones nominales muy abstractas que suscitan amplias dudas sobre el protagonismo de los deseables procesos de salida de la pobreza. Un primer ejemplo de ello es la cita siguiente, donde un pedagogo avala que la acción focalizada se centre en el trabajo docente con

el argumento de que los pobres carecen de capital social. En contra de las reiteradas tesis sobre el capital social, en este caso se rompe todo puente lógico entre el sustantivo «sectores deprivados socialmente» y un eventual verbo que designase su propia capacidad de acción:

Nosotros más que todo sabíamos que al trabajar en *sectores deprivados socialmente*, el capital social o el capital cultural es bajo [...] Entonces nuestro diagnóstico se abocó más a detectar las deficiencias del docente que a corroborar las del estudiante. Y es allí donde abordábamos cuáles eran los miedos y las deficiencias de los directivos y cuáles eran las deficiencias de los docentes para la enseñanza de las matemáticas y del lenguaje (personal técnico, asesoría externa del MINEDUC).

Uno de los ejemplos más transparentes de la nominalización de la pobreza es la referencia de un director de escuela primaria a la fuerza imparable de la «vida» en el momento de absorber a los chicos y chicas que su escuela se ha esforzado en educar. Las condiciones materiales adversas, a su parecer, arrollan tanto la acción de la escuela como la misma capacidad de elección de los individuos. De este modo una metáfora de la pobreza se introduce en el discurso para subrayar la inacción de sus víctimas:

¿Y por qué te cuento esto?, porque allí hay otra cualidad de nuestros niños: el empeño, que son empeñosos. El problema es que de repente a muchos niños y niñas los pilla *la vida* por allí en séptimo u octavo por término medio, los absorbe la vida y se transforman en, en bueno... Se llenan de cabros chicos, asumen los mismos problemas y peores que los mismos padres, con cabros en una pobreza extrema (director de escuela primaria, Región VI El Libertador).

El vínculo decisivo entre la lógica de la inducción y las reglas sociales de la emulación, sin embargo, radica en la percepción del mismo objetivo de reducir la pobreza. En términos generales, éste puede aparecer bajo la forma de una alusión explícita a las relaciones entre la focalización educativa y la lucha contra la pobreza; igualmente, como la lógica de la inducción, puede adoptar también acepciones alternativas, en su caso pretendiendo aliviar las condiciones extremas hasta el punto de la reducción de las desigualdades totales. El cuadro 4 muestra, con un recuento parcial y provisional, que la primera lectura de estos objetivos predomina entre

los entrevistados. Sólo en dos ocasiones aparecen interpretaciones alternativas: un técnico lamenta la vigencia de la dominación cultural a pesar de la Ley Indígena, y una fundación opositora tilda la desigualdad educativa de «cáncer».

CUADRO 4
*El objetivo de la reducción de la pobreza y sus
acepciones alternativas en el corpus del discurso analizado en Chile*

| | Objetivos de la lucha contra la pobreza |
|---|--|
| Personal técnico del Min. de Educación (y MIDEPLAN) | 35 (1) |
| Personal directivo de escuelas primarias | 5 (0) |
| Personal de asesorías externas | 7 (0) |
| Asociaciones y fundaciones con orientación política | 3 (1) |

NOTA: referencias a la reducción de la pobreza (y a transformaciones de la estructura social).

FUENTE: entrevistas realizadas en julio y agosto de 2003 y análisis de discurso efectuado en 2004-2005.

En realidad, uno de los datos más llamativos es que la reducción efectiva de la pobreza humana apenas aparece entre las alusiones del *corpus* de discurso analizado en Chile. Al contrario, el personal técnico del Ministerio de Educación y de las asesorías externas expresa una expectativa muy baja de éxito en su misión de reducir la brecha educativa, especialmente cuando apela por un lado al objetivo de combatir la pobreza y por otro a las posibles relaciones entre dos categorías tan centrales de la lógica de la inducción como la pedagogía y la mejora de las escuelas.

Una de estas contradicciones asoma en el momento en que el personal técnico de una asesoría valora el impacto de la innovación organizativa que ha impulsado en favor del trabajo en equipo. En contra de su tesis general, se siente en la necesidad de apuntar que la formación del profesorado y el tratamiento de la educación en la prensa son a pesar de todo dos factores limitantes. Así pues, el enunciado fáctico de que la mejora organizativa puede estrechar la fractura envuelve la propuesta de un método de trabajo educativo, pero su formulación categórica requiere una serie de excepciones que, en principio, dañan su validez general:

Nosotros sentimos que la brecha educativa se puede acortar fácilmente, pero va a depender mucho del profesor que está enfrente; si el profesor tie-

ne las competencias va ir generando en los estudiantes este cambio en su actitud, le va ir entregando herramientas efectivas para poder desenvolverse en medios adversos, porque son medios complicados. [...] A su vez también la prensa magnifica, toma dos o tres que se han visto en esos jaleos en esos enredos y los magnifica, entonces eso es un daño, es lo que nosotros hemos pedido al Ministerio, que [...] también vaya motivando para que muestren cosas positivas. Nosotros invitamos a la cobertura de prensa, vienen dos o tres, pero si hay un asalto o algo en la escuela ya van todos y lo otro no es noticia [...] Nosotros también intentamos difundirlos a través de nuestras investigaciones (personal técnico, asesoría exterior).

La educación intercultural bilingüe es otro escaparate de estas contradicciones. *A priori*, es muy problemático concretar el objetivo universalista de conseguir un diálogo abierto entre culturas con una intervención selectiva que sólo interpela a uno de los polos de este diálogo. Pero la tensión de los objetivos es mucho más manifiesta si cabe en el momento de valorar el rendimiento de las minorías étnicas en el SIMCE. En este punto, a la reducción cuantitativa de los objetivos se añade un juego de desplazamientos semánticos entre la diversidad de las identidades y la igualdad:

Todas las investigaciones muestran, ¿no?, desde hace años que las condiciones de vida de las familias, de los chicos, influyen muchísimo. Por lo tanto, que una escuela avance de 200 puntos a 250, mientras que el promedio nacional es 400, para nosotros es un gran salto, porque es una escuela que ha sido capaz de superar todo este conjunto de limitaciones, de determinantes estructurales, generadas por el capitalismo, por el modelo autoritario de sociedad en que vivimos, generadas por el racismo, generadas por la falta de expectativas (personal técnico, MINEDUC).

Otra muestra de las contradicciones entre la lógica de la inducción y la meta de erradicar la pobreza aparece al otorgar la prioridad a los factores psicológicos en el diagnóstico de los problemas educativos a los que se busca solución. Sin duda, estos factores tienen un papel, que por otro lado debería ser objeto de investigación, pero es muy aventurado restringir la reducción de la pobreza a la solución de las angustias escolares:

La llamamos pedagogía diferenciada en el sentido de generar caminos distintos a los jóvenes con una meta común. [...] Diferenciada es que se distinguen distintos grupos para que uno pueda pensar estrategias de enseñanza distintas para los alumnos para que puedan comenzar caminos distintos

para llegar a la meta. [...] Porque a veces no es que no entienda sino que otra cosa interfería. Es un tema psicológico puro, de su yo, de angustias, temas familiares fuertes (personal técnico, MINEDUC).

En suma, la abstracción de estas nominalizaciones y el carácter remoto de las eventuales conexiones entre la inducción y el alivio de la pobreza, al cabo, tiñen de fatalismo el mismo perfil del supuesto sujeto que debe ser animado a sobreponerse por su cuenta. Así pues, esta comparación de las posiciones inferiores y superiores dentro de una jerarquía se impone por encima de la búsqueda sistemática de unas políticas efectivas alentadas por una supuesta teoría de la pobreza fundamentada en datos empíricos. Las sanciones (positivas y negativas) derivadas de las reglas de la emulación pasan al primer plano.

Conclusión

Hace más de treinta años el economista Gunnar Myrdal (1970: 70-89) atacó el supuesto de que la desigualdad económica y social favorecía el desarrollo económico. Su argumento recordaba que una igualdad creciente podía estimular el crecimiento y la productividad, pero también que la igualdad tenía valor por sí misma en tanto que era una condición de la justicia social. Al hilo de esta tesis, señalaba una contradicción entre los ideales igualitarios que muchos países descolonizados iban adoptando y la persistencia de la desigualdad; a su entender, el juego político nacional e internacional llevaba a este incumplimiento porque deterioraba aquellos ideales.

Varias publicaciones recientes dedicadas a la igualdad y a la lucha contra la pobreza coinciden con Myrdal en recordar la frecuente tergiversación práctica de esos ideales igualitarios, que figuran en varios documentos oficiales pero se diluyen fácilmente en el diseño y la aplicación de muchos programas sociales (Reis, 2000; Townsend y Gordon, 2002; Toye, 2003). También han llamado la atención sobre el signo variante de los vínculos causales que se establecen entre las dimensiones del desarrollo (económica, educativa, sanitaria, urbanística, tecnológica y política).

En esta línea el enfoque de las capacidades ha elaborado un método de evaluación y de análisis del desarrollo que requiere dos pasos. Por

un lado, se adhiere a Myrdal propugnando una defensa normativa sistemática del desarrollo como libertad, como ampliación de las posibilidades humanas; por otro, sugiere varias hipótesis empíricas sobre la materialización histórica de estos vínculos causales. Revisando las tendencias de los distintos índices del desarrollo humano se han hallado varias de estas conexiones, como las pautas históricas que han distinguido Ranis *et al.* (2000): el crecimiento económico y el desarrollo humano pueden caer en un círculo vicioso de degradación mutua, pueden inclinarse hacia el avance más rápido de uno u otro índice, o bien pueden entrar en un círculo virtuoso de refuerzo mutuo. Estos estudios han concluido que son menos vulnerables las trayectorias históricas donde al crecimiento económico se le adelanta el progreso educativo y sanitario. En parte, ello se debe al mínimo coste de los servicios educativos y sanitarios de primera necesidad en unos países muy pobres donde el salario de los profesionales es muy bajo (Sen, 1999). Pero también el carácter efímero de algunos crecimientos económicos y las fracturas de la distribución de los recursos (PNUD, 2005) completan la explicación.

Esta bibliografía enmarca nuestras conclusiones reconstruyendo la trayectoria histórica del desarrollo humano en Chile. Las reformas democráticas, sociales y agrarias de los años sesenta dieron un potente impulso al desarrollo humano del país, cuyo vigor se mantuvo incluso durante la crisis social y política de 1970-1973, la represión dictatorial y el hundimiento productivo de 1982-1988 (Ranis *et al.*, 2000). En un primer momento se dejó notar una cierta inclinación hacia el desarrollo humano con un crecimiento endeble, pero luego la transición democrática y el compromiso institucional con el gasto social (Olavarria-Gambi, 2003) se sumaron a la inercia histórica para configurar un círculo virtuoso. Contemporáneas a la aplicación de los programas sociales y educativos que hemos mencionado fueron unas primeras reducciones de la pobreza de ingreso, de la indigencia, del analfabetismo y de la deserción escolar (CEPAL, 2003).

No obstante, los avances van perdiendo velocidad y no consiguen achicar las fracturas que detectan los exámenes oficiales del SIMCE (Gobierno de Chile-MINEDUC, 2003). Parece razonable pensar que entre las causas figura la lógica de la inducción. Entre sus efectos específicos, nuestros hallazgos sugieren que algunas de sus señales retóricas ejercen una influencia inesperada, tal como ocurre con la confianza en los procesos escolares, con la imagen petrificada del sujeto de la induc-

ción (uno de cuyos vehículos son las nominalizaciones) y con la desconexión de las estrategias escolares con respecto al objetivo de aliviar la pobreza. Más que inducir a los pobres a superar su propia adversidad, la lógica de la inducción acaba exponiendo sus carencias y estigmas a la luz pública, porque establece una comparación entre sus circunstancias precarias y los arquetipos de la normalidad social.

Al final, a través del consenso de la focalización educativa las reglas sociales de la normalidad se han traducido en unos requisitos implícitos que nunca cumplen los pobres, cuya participación en dicho consenso procede por unos canales muy estrechos. A la luz de las teorías de Myrdal y de Sen, el diagnóstico de esta situación no es necesariamente pesimista o fatalista, sino que desplaza las expectativas de la discusión democrática hacia otras políticas educativas: por ejemplo, los informes de Willms y Sommers (2001) o bien de OECD-UNESCO/UIS (2003) invitan a pensar en las potenciales conexiones causales virtuosas de una educación infantil temprana y universal o de una composición social equiparable en todas las escuelas.

Bibliografía

- Agacino, Rafael (2003), «Chile Thirty Years After the Coup. Chiaroscuro, Illusions and Cracks in a Mature Counterrevolution», *Latin American Perspectives*, 132, vol. 30, n.º 5, pp. 41-69.
- Berardi, Lucia (2001), « Globalization and poverty in Chile», *Discourse and Society*, vol. 12, n.º 1, pp. 47-58.
- Bonal, Xavier (2004), «Contra la pobreza... ¿desigualdad? La educación como estrategia de superación de la pobreza según el Banco Mundial. Algunos ejemplos de América Latina», en Ricard Gomà y Jacint Jordana, eds., *Descentralización y políticas sociales en América Latina*, Fundació CIDOB, Barcelona.
- Bourdieu, Pierre (1993), *La misère du monde*, Seuil, París.
- Bourdieu, Pierre y Jean C. Passeron (1971), *La Réproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, París.
- CEPAL (2002, 2003), *Panorama Social de América Latina* (consultado en diciembre de 2004) <http://www.eclac.org>.
- Dale, Roger (1999), «Specifying Globalisation Effects on National Policy: focus on the Mechanisms», *Journal of Education Policy*, vol. 14, n.º 1, pp. 1-17.

- Fairclough, Norman (1992), *Discourse and Social Change*, Polity Press, Londres.
- (2000), *New Labour, New Language?*, Routledge, Londres y Nueva York.
 - (2003), *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*, Routledge, Londres.
- García-Huidobro, J.A., coord. (1999), *Educación para todos: evaluación en el año 2000*, Informe de Chile, UNESCO, Santiago de Chile, <http://www2.unesco.org/wef/countryreports> (consultado en junio de 2003).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Desarrollo y Planificación, MIDEPLAN (2000), *La educación en Chile*, <http://www.mideplan.cl>, (acceso en octubre de 2004).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación, MINEDUC (2002), *Innovación en equidad y en diversidad. El Programa 900 escuelas*, Informe para UNESCO (consultado en abril de 2004). <http://innovemosp.unesco.cl>.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación, MINEDUC (2003), *Examen SIMCE 8.º básico y 2.º medio. Resultados nacionales* (consultado en octubre de 2004), <http://www.mineduc.cl>.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación, MINEDUC. (2004) *Programa Liceo para Todos* [en línea] (consulta: octubre de 2004), <http://www.mineduc.cl/media/lpt>.
- Hay, Colin (2002), *Political Analysis*, Palgrave, Hampshire.
- Manheim, Karl (1986), *Conservatism*, Polity, Londres.
- Myrdal, Gunnar (1970), *The Challenge of World Poverty. A World Anti-Poverty Programme in Outline.*, Penguin, Middlesex.
- OECD (2001), *In the Face of Poverty. Meeting with Global Challenge Through Partnership* (consultado en mayo de 2002), www.oecd.org/dac/poverty.
- (2002), *Education at a Glance*, OECD, París (consultado en octubre de 2003), <http://www.oecd.org>
- OECD y UNESCO/UIS (2003), *Literacy Skills for the World of Tomorrow-Further Results from PISA 2000* (consultado en abril de 2004), <http://www.oecd.org>.
- Olavarria-Gambi, Mauricio (2003), «Poverty Reduction in Chile: has economic growth been enough?», *Journal of Human Development*, vol. 4, n.º 1, pp. 103- 123.
- PNUD (2003), *Informe sobre el desarrollo humano* (consultado en octubre de 2004), <http://www.undp.org>.
- (2004), *Arab Human Development Report* (consultado en octubre de 2005), <http://www.undp.org>.
 - (2005), «La desigualdad y el desarrollo humano», *Informe sobre el desarrollo humano*, cap. 2 (consultado en noviembre de 2005), <http://www.undp.org>.
- Ranis, Gustav, Frances Stewart Alejandro Ramírez (2000), «Economic Growth and Human Development», *World Development*, vol. 28, n.º 2, pp. 197-219.
- Reis, Elisa (2000), «Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade», *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 15, n.º 42, pp. 143-152.

- Sen, Amartya (1999), *Development as Freedom*, Oxford University Press, Oxford.
- Simmel, Georg (1988), «El pobre», en Georg Simmel, *Sociología*, Edicions 62, Barcelona.
- Tedesco, Juan Carlos y Néstor López (2002), «Desafíos de la educación secundaria en América Latina», *Revista de la CEPAL*, n.º 76, pp. 55-69.
- Tilly, Charles (1998), *Durable Inequalities*, University of California Press, Berkeley.
- Townsend, Peter y David Gordon, eds. (2002), *World Poverty. New Policies to Defeat and Old Enemy*, The Policy Press, Bristol.
- Toye, John (2003), «Nacionalizar la agenda contra la pobreza», *Revista de Comercio Exterior*, vol. 53, n.º 6, pp. 540-555.
- UNESCO (2005), *EFA Global Monitoring Report* (consultado en noviembre de 2005), <http://www.unesco.org>.
- Walberg, Herbert J. y Guoxiong Zhang (1998), «Analyzing the OECD Indicators Model», *Comparative Education*, vol. 34, n.º 1, pp. 55-70.
- Weber, M. (1992), *Ensayos sobre sociología de la religión*, Taurus, Madrid.
- Willms, John D. y Marie A. Sommers (2001), *School Results in Latin America*, Canadian Research Institute for Social Policy, New Brunswick (consultado en abril de 2003), <http://www.unesco.org>.
- World Bank (1990), *World Development Report. Poverty* (consultado en agosto de 2005), <http://www.worldbank.org>.
- (2001), *World Development Report. Attacking Poverty* (consultado en mayo de 2002), <http://www.worldbank.org>.
- (2004a), *World Development Report* (consultado en junio de 2004), <http://www.worldbank.org>.
- (2004b), *Inequalities in Latin America. Breaking with the Past?* (consultado en junio de 2004), <http://www.worldbank.org>.

