

X CONFERENCIA DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

València, 18-20 de setembre de 2003

Les polítiques educatives selectives a Brasil i a Xile. Una anàlisi dels impactes de la globalització sobre les desigualtats educatives¹

Xavier Rambla

Aina Tarabini- Castellani

Seminari d'Anàlisi de la Política Social-
Institut de Govern i Polítiques Públiques

Universitat Autònoma de Barcelona

Edifici B- Campus de la UAB –

08193 Cerdanyola del Vallès (Barcelona)

Tf. 0034-3-5812421

Fax 0034-3-5812827

e-mail: xavier.rambla@uab.es y aina.tarabini@uab.es

Versió provisional. Sisplau, no la citeu.

Resum.-

La comunicació presenta el debat actual sobre les polítiques selectives o “focalizadas” i l’educació en Amèrica Latina. Exposa les característiques d’aquests programes a Brasil (on destaquen els programes *Bolsa Escola* i *FUNDESCOLA*) i a Xile (on destaquen el *Programa 900 Escuelas* i *Programa de Educación Básica Rural*). A partir d’un marc teòric general sobre l’impacte de la globalització en les desigualtats, suggereix diverses hipòtesis per interpretar els efectes de la “focalización” educativa en aquests països.

Resumen.-

La comunicación presenta el debate actual sobre las políticas selectivas o “focalizadas” y la educación en América Latina. Expone las características de estos programas en Brasil (donde destacan los programas Bolsa Escola y FUNDESCOLA) y en Xile (donde destacan el Programa 900 Escuelas y Programa de Educación Básica Rural). A partir de un marco teórico general acerca del impacto de la globalización sobre las desigualdades, sugiere varias hipótesis para interpretar los efectos de la “focalización” educativa en estos países.

¹ Aquest treball s'emmarca en el projecte “Globalització i desigualtats a l’Amèrica Llatina: formació, continguts i impactes de les polítiques educatives i de lluita contra la pobresa a l’Argentina, Brasil i Xile”, finançat pel *Ministerio de Ciencia y Tecnología* i el FEDER (projectes I+D) amb referència SEC2002-02480. Ha comptat també amb el suport de la Càtedra Internacional UNESCO “Desenvolupament Humà Sostenible (*Universidad Bolivariana* –Ch-, *Universitat de Girona* –ESP- i *Universidad de La Habana* –CU-) i de la Xarxa UNESCO/UNITWIN Medeuramèrica per al Desenvolupament Humà.

Síntesis

Partiendo de un marco teórico general que analiza el impacto de la globalización sobre las desigualdades, el objetivo de la comunicación es presentar el debate actual sobre las políticas sociales selectivas o focalizadas en América Latina, dibujando algunas hipótesis que nos ayuden a interpretar sus efectos sobre el área social y educativa.

La globalización es un fenómeno complejo, caracterizado por ser dialéctico y multidimensional. Existen múltiples teorías que intentan definir su significado y múltiples propuestas que intentan orientarla. En este marco, la investigación sobre política educativa en el contexto de la globalización, y en concreto en América Latina, se apoya en tres grandes ideas. En primer lugar, desde su dimensión económica la globalización se encarna sobre todo en el movimiento de un enorme volumen de capital financiero por el mundo. En segundo lugar, emergen los aspectos de una agenda política global. Finalmente, la globalización modifica la forma de establecer y entender los territorios y las escalas de acción política y social. ¿Cuáles son, pues, los impactos de la globalización sobre la educación, en general, y sobre las desigualdades educativas, en particular?

Para abordar estas preguntas es importante retomar las diferentes concepciones que se manejan de la pobreza y la desigualdad, recordando su carácter multifacético y multicausal. En este marco, cabe recordar el debate que investiga la relación entre crecimiento económico, pobreza y desigualdad. En América Latina existen básicamente tres modelos para combatir la pobreza. En primer lugar, las propuestas de acción selectiva, que se dirigen a los grupos más desfavorecidos de la población; en segundo lugar, las propuestas de “acción social conjunta”, que buscan la coordinación local de diferentes actores en juego; finalmente, las acciones que confían en la “extensión real de los derechos de ciudadanía”.

En este contexto, la focalización debe entenderse como un tipo de política o programa social de carácter sectorial que define, selecciona y predetermina a la población beneficiaria según un determinado nivel de pobreza, riesgo o necesidad. De este modo, se presentan cuatro ejemplos de política educativa focalizada en la región latinoamericana: Bolsa Escola y Fundescola, en Brasil y 900 Escuelas y Programa Educación Básica Rural en Xile. Los cuatro programas presentan rasgos comunes y características particulares, compartiendo el objetivo de dirigir sus acciones a la población en mayor situación de pobreza, riesgo o necesidad.

Presentados los programas, se apuntan dos hipótesis para evaluar los impactos de la globalización, en general, y de la focalización, en particular, sobre las desigualdades educativas. Las dos hipótesis en cuestión se centran en (1) el impacto de la globalización sobre el desplazamiento de las desigualdades educativas y en (2) el impacto de la globalización sobre la individualización de la pobreza.

Para abordar el primer punto se presentan algunos datos sobre escolarización, deserción y la desigualdad de ingresos según años de instrucción en los dos países en cuestión, analizando su evolución a lo largo de los años. La conclusión es que más allá del aumento de la escolarización, la deserción se constituye en la nueva frontera de la desigualdad educativa. Cuando la universalización de la escolaridad garantiza la igualdad en un nivel educativo, la desigualdad aparece en el escalón posterior.

En relación al segundo punto se presentan una serie de indicios procedentes de los programas analizados que nos permiten concluir que, efectivamente, se tiende a generar una individualización educativa de la pobreza. Es necesario observar los modelos pedagógicos, los criterios de selección de la población, las nuevas escalas territoriales desde donde se gestiona la desigualdad para entender la génesis de este efecto.

Aquesta comunicació resumeix les idees amb què intentem bastir un esquema d'hipòtesis per a una recerca sobre la incidència de la globalització en el sistema educatiu de tres països llatinoamericans, Argentina, Brasil i Xile. En aquest cas ens centrarem tan sols en els dos últims per formular les preguntes que orienten l'estudi i apuntar algunes primeres proves empíriques de quina pot ser la seva resposta.

Els dos primers apartats són marcadament teòrics, ja que proposen les maneres d'entendre els conceptes de 'globalització' i de 'desigualtats educatives', així com de suggerir les relacions entre ells que ens semblen més significatives. Més endavant descrivim breument alguns canvis socials que Brasil i Xile experimenten a hores d'ara, i afegim una presentació de

les característiques dels programes selectius que han adoptat els seus governs per tal de concentrar, o *“focalizar”*, l’esforç en la població més pobre. Els dos apartats següents ordenen algunes dades empíriques que fonamenten, en primer lloc, la hipòtesi que les desigualtats educatives es desplacen alhora que els governs procuren distribuir uns recursos molt migrats a favor dels pobres, i en segon lloc, que aquests programes acaben individualitzant la pobresa.

L’anàlisi de la política educativa en el context de la globalització

És ben coneguda la importància de les teories que intenten definir què és la globalització, per no dir la de les propostes que busquen maneres d’orientar-la. La recerca sobre les desigualtats educatives a l’Amèrica Llatina ha adoptat tres grans idees de tota aquesta bibliografia. En primer lloc, malgrat les discrepàncies sobre les dimensions econòmiques del fenomen, sembla indiscutible que la globalització encarna el moviment d’un enorme volum de capital financer pel món. En segon lloc, sorgeixen aspectes d’una agenda política global. En tercer lloc, la globalització també consisteix en una modificació de les maneres d’establir els territoris i les escales de l’acció social i política. Aquestes tres observacions dibuixen, per dir-ho d’alguna manera, el marc de la nostra indagació.

Castells (1998) ha remarcat la confluència de les tecnologies de la informació amb el moviment d’enormes masses de capital per un sistema financer que manté únicament uns vincles remots amb uns territoris concrets. Hirst & Thompson (1999), tanmateix, han cridat l’atenció sobre les exageracions que acostumen a reforçar aquesta constatació amb descripcions sobredimensionades del creixement del comerç mundial o de la descentralització productiva. Tot i així, la força amb què ha emergit

l'espai de les xarxes (financeres i d'altra mena) obliga a reconèixer que alguns aspectes essencials de la producció capitalista, si més no la manera mateixa com circula i es realitza el capital, experimenten a hores d'ara canvis substancials (Harvey, 1982, 2000; Sassen, 2002). Sens dubte, una imatge realista de la globalització ha de recordar que és un fenomen dialèctic, complex que opera a moltes escales, i ha de notar aquestes transformacions de fons (Jessop, 2001).

És notable la creixent dependència mútua entre els mercats laborals de diverses regions del món, malgrat que a tot arreu no passi el mateix o que tots els processos no siguin paral·lels. Les conjuntures econòmiques d'Estats Units, Europa i Japó, relacionades però no pas mimètiques, depenen en bona part les unes de les altres. Potser l'exemple del trasllat de la producció industrial a països pobres s'hagi exagerat, però n'és una mostra ben clara. Les migracions des de països pobres cap a països més rics (d'Amèrica Llatina als Estats Units, d'Àfrica a Europa, però també de Perú a Xile) reforcen també aquests vincles econòmics, ja que els immigrants alimenten els mercats laborals i els emigrants contribueixen als comptes nacionals amb les seves remeses. Les decisions de les multinacionals sobre els preus de determinats productes, l'emergència de centres tecnològics globals a molts llocs, la pressió per restringir els marges del dret laboral, o el naixement de xarxes empresarials ètniques, entre molts altres fenòmens, són altres il·lustracions d'aquesta vessant econòmica de la globalització.

Però en segon lloc és necessari esmentar un altre aspecte, com ara és la creació d'una agenda política global sobre moltes qüestions. L'Organització Mundial del Comerç és aquí l'exemple més net, no tan sols pel que fa al comerç pròpiament dit sinó també a temes com l'educació (Robertson, Bonal & Dale, 2002). Els estudiosos de la política social han

arribat a una conclusió similar pel que fa al seu objecte d'estudi (Deacon et al, 1997; Mishra, 1999). Aquesta conclusió s'estén a la política educativa, que gairebé a tot arreu ha convergit en objectius com ara l'educació al llarg de tota la vida (Green, 2000) i també ha incorporat nous mecanismes d'imposició i d'articulació entre governs (Dale, 1999).

Finalment, dèiem més amunt que la globalització també consisteix en una modificació de les maneres d'establir els territoris i les escales de l'acció social i política. Si pensem que des del seu inici l'estat burocràtic havia de monopolitzar la coerció en un territori, aquest aspecte és ben clar. La globalització no anul·la ni molt menys l'acció estatal autònoma, fins i tot es pot argumentar que en bona part és el producte d'un seguit de decisions estatals, però atorga una rellevància renovada a unes delimitacions territorials que no coincideixen amb les fronteres dels estats burocràtics. És per això que sorgeixen espais globals, es trenca la cohesió entre territoris contigus, s'obren nous conflictes sobre el que ocorrerà amb uns territoris determinats o es coordina l'acció de moviments socials locals. És immensa la casuística d'aquests canvis en la manera de configurar els territoris que han estudiat Castells, Harvey o Sassen. Doncs bé, l'escola es va generalitzar fa cent anys com una instància dels estats burocràtics, que inculcava a les poblacions la seva legitimació nacional i formava part de l'engranatge dels seus límits administratius. És fàcil assenyalar que els canvis anteriors també han modificat aquest caràcter territorial de l'escola (multiculturalisme, segregació espacial, agenda política global, etcètera).

A més a més, l'estat burocràtic va concedir justament a l'escala estatal, o del govern central, la primacia absoluta de l'acció social i política. Des del seu punt de vista institucional, el que ocorria a sota d'ella era secundari i el que ocorria a sobre era anecdòtic. Aquesta manera de fixar l'espai (i el

temps) expressava un règim de poder que ha de canviar per força una vegada es dirimeixen qüestions més i més significatives a les escales local i global (Santos, 2000; Strange, 2001).

Alguns efectes de la globalització sobre les desigualtats educatives

Des de 2001 s'ha obert un debat molt intens al voltant dels possibles efectes de la globalització sobre les desigualtats econòmiques. Wolf (vg. Wolf & Wade, 2002) ha argumentat que la pobresa i les desigualtats d'ingrés s'han reduït durant els anys noranta, sobretot en aquells països que han experimentat un increment del seu comerç exterior. Wade li ha replicat que les seves estimacions concedeixen un valor injustificat a les dades del Banc Mundial, ja que aquestes dades són dubtoses i a més depenen del que ocorre de fet en dos països tan poblats com són Índia i Xina. Galbraith (2002), en canvi, ha cridat l'atenció des de l'Observatori de les Desigualtats de la Universitat de Texas sobre el fet que les desigualtats salarials s'han accentuat en diversos països després dels anys setanta, cosa que ell atribueix a la globalització. Sembla que l'Informe del Desenvolupament Humà de 2003 entra en aquesta polèmica, per tal com destaca que la pobresa d'ingrés ha minvat a l'Àsia Oriental i Meridional, s'ha estancat en nivells intolerables a l'Amèrica Llatina i als Estats Àrabs, i ha augmentat a la Confederació d'Estats Independents i a l'Àfrica Subsahariana (UNDP, 1997, 2003).

El consens contemporani sobre el caràcter polifacètic de la pobresa (vg. UNDP, 1997; WB, 2001) aconsella d'estendre aquest debat al terreny de les desigualtats educatives, entre altres dimensions. Tot seguit esbossarem un intent d'abordar aquesta qüestió tenint en compte tres precaucions metodològiques i dues hipòtesis.

L'aproximació més immediata a les desigualtats educatives consisteix a comparar-les amb les desigualtats d'ingrés². Aquesta és de fet l'operació que estem proposant. Tanmateix, és imprescindible recordar tres motius de cautela abans de continuar:

- a) La majoria de les mesures de les desigualtats educatives són ordinals (titulacions o nivells d'assoliment), encara que es poden transformar en ordenacions mètriques (anys d'escolaritat o resultats en un examen). Per aquesta raó, no és tan fàcil calcular les mesures de concentració i de dispersió d'aquesta mena de distribucions, ni per tant defensar o criticar proposicions sobre la tendència d'aquestes mesures.
- b) En rigor, l'educació no pot ser distribuïda com l'ingrés mitjançant programes progressius. Les titulacions són vitalícies. A més, a diferència de la imposició progressiva, no cal que les persones més instruïdes renunciïn a una part d'aquest recurs perquè les persones analfabetes o poc instruïdes puguin progressar.
- c) Malgrat la generalització de l'escolaritat, les desigualtats educatives mostren una sòlida pauta de reproducció entre generacions. Normalment les categories socials de classe o d'ètnia exerceixen una influència notable sobre la probabilitat d'ésser alfabetitzat, acabar l'ensenyament obligatori o graduar-se en els nivells post-obligatoris. (Sense dubte, les desigualtats que sorgeixen del reconeixement esbiaixat d'unes categories socials, com ara les de gènere, són

² N'hem pensat una primera aproximació sistemàtica a Bonal & Rambla (2003).

poderoses, però de moment no les introduïrem en la nostra argumentació).

Creiem també que és possible avançar dues hipòtesis sobre els impactes de la globalització en les desigualtats educatives.

1. *La globalització contribueix a desplaçar les desigualtats educatives.*

Les desigualtats educatives es desplacen a través de les fractures entre persones alfabetitzades i analfabetes, infants escolaritzats i no escolaritzats, joves que acaben i que no acaben els estudis obligatoris, i joves que segueixen o no segueixen els estudis post-obligatoris. Normalment, quan la universalització de l'escolaritat garanteix la igualtat en un d'aquests nivells educatius, la desigualtat apareix al esgló següent. El saber convencional acostuma a atribuir vagament aquest procés a l'ampli fenomen de la modernització, però la sociologia històrica ha aconseguit precisar l'explicació remarcant que els processos d'extensió de la ciutadania a dins dels estats burocràtics a través de diversos conflictes i consensos (Bendix, 1974), van endegar aquest desplaçament.

En la mesura que la globalització ha alterat la configuració territorial centrada en l'estat burocràtic, també ha alterat aquests processos. Podem assenyalar diversos mecanismes per mitjà dels quals sembla produir-se aquest efecte:

- i. L'agenda política global ha assumit que tots els sistemes educatius han d'afavorir l'aprenentatge al llarg de tota la vida (Green, 2000). A banda de si s'ha acomplert, aquesta pretensió és molt probable que s'estigui consolidant com una nova norma social. Lògicament, això

implica que la frontera de les desigualtats educatives es trasllada des de l'edat d'acabament dels estudis obligatoris fins a l'ensenyament post-obligatori o potser també la formació continuada.

- ii. Els organismes internacionals, com ara l' OCDE, la UNESCO, la UE, la CEPAL o el PNUD envien nous missatges polítics als governs a base comparar les dades educatives oficials (Dale, 2002). Molts d'ells donen voltes a la imprecisa noció de 'qualitat'. Lluny d'unes directives clares, proposen solucions mecàniques inspirades en la metàfora de la competència directa entre els sistemes educatius. Aquests missatges indueixen a elevar els nivells educatius inferiors i a importar les fórmules institucionals dels estats millor puntuats. A conseqüència d'això, s'obre la Caixa de Pandora de moltes contradiccions, s' indueixen canvis bruscos de política, i s'obscureixen els avenços relatius.
- iii. L'efecte de la globalització sobre els ingressos polaritza també els resultats externs de l'educació, per tal com eixampla la distància entre els ingressos dels col·lectius més instruïts i la resta de la societat (Carnoy, 1999).
- iv. Aquests mecanismes a més amenacen d'interferir en els resultats externs de l'educació per a les dones. En efecte, s'observa normalment que quan l'ensenyament obligatori és universal les dones hi obtenen millors resultats que els homes, en canvi al mercat de treball les seves oportunitats continuen essent menors. La pressió a favor dels girs bruscos de política i l'ampliació de les desigualtats d'ingrés poden reforçar aquesta altra contradicció.

2. La globalització contribueix a objectivar i a individualitzar la pobresa educativa.

El reconeixement de les diverses dimensions de la pobresa permet establir noves relacions lògiques entre la hipòtesi de Simmel i la hipòtesi de Bernstein sobre aquest fenomen. Simmel (1986) va observar fa anys que la política social tendeix a establir un mínim objectiu d'ajut als pobres d'acord amb el que la comunitat està disposada a donar-los més que no pas d'acord amb les seves circumstàncies concretes. Si la pobresa no és tan sols econòmica, sinó també educativa (i sanitària, urbanística, laboral, etc), és raonable preguntar-se fins a quin punt no es reproduïx aquesta fixació en aquest cas. D'altra banda, Bernstein (1990, 1996, 1999) va aportar dos suggeriments complementaris en els seus darrers treballs. En primer lloc, tal com havia afirmat a la seva teoria sobre la discontinuïtat entre les pràctiques educatives familiars i escolars, els sistemes educatius sovint recorren a les pedagogies invisibles centrades en l'aprenent per integrar els pobres, la classe obrera o els grups menys educats en els cicles educatius universalitzats, però després reprenen les pedagogies visibles més disciplinàries per procedir a la selecció en el nivell següent. En segon lloc, la seva última tesi sobre la "societat sotmesa a tractament pedagògic" assenyala una nova tendència a combinar les dues menes de pedagogia de tal manera que es col·loca tothom en una necessitat, individual i contínua, de formar-se i de reformar la pròpia identitat professional. Per tant, Bernstein estava d'alguna manera estirant la vella hipòtesi de Simmel cap a l'anàlisi de com es gestionen les desigualtats i la pobresa educatives.

S'observen diversos indicis que avalen aquestes hipòtesis en la globalització de les polítiques educatives. En principi, el fet que l'agenda global incideixi en l'aprenentatge al llarg de tota la vida sembla donar la

raó a Bernstein, però apunta en el mateix sentit la pràctica de col·locar a l'escala política local la competència de lluitar per l'equitat educativa. D'aquesta manera es generalitza la idea que la discriminació positiva d'unes determinades escoles, barris o localitats és l'eina per assolir aquesta equitat. Almenys, en aquest sentit apunta el programa de Centres d'Atenció Educativa Preferent de la Generalitat de Catalunya, però els programes que altres governs han posat en pràctica fan afermament en l'escala local: *Zones d'Éducation Prioritaire* (França), *Education Action Zones* (Anglaterra i Gales), *School Support Project* (Nova Zelanda), *Territorios Educativos de Inovação Pedagógica* (Portugal), *900 Escuelas i Liceo para Todos* (Xile), o bé *FUNDESCOLA* (Brasil). Val la pena recordar que aquestes iniciatives, que presenten diferències entre si, coincideixen a traure el monopoli de l'acció a l'escala política estatal, i poden ser decisives per reconstruir la influència de l'escola sobre el territori. Almenys, van més enllà de la pretensió inicial de reforçar-ne l'homogeneïtat obrint una escola com a mínim a cada municipi. Encara no coneixem prou bé la seva influència sobre les desigualtats educatives, però és notori que obren nous interrogants sobre l'escala territorial on es produeixen i gestionen aquestes desigualtats.

La globalització i les desigualtats a l'Amèrica Llatina

Resumim breument les tendències de les desigualtats a Brasil i a Xile. Durant els anys vuitanta aquests països van patir un agut empobriment a causa de la depressió i de la hiperinflació, la qual va afectar més durament les zones urbanes; en canvi, durant els primers noranta el control dels preus va significar una lleu recuperació en aquestes zones urbanes. Com que aquesta millora no ha estat tan notable com aquell empobriment, i a més ha arribat amb menor força a les zones rurals, el balanç general assenyala una

pèrdua absoluta i l'ampliació de les desigualtats urbano- rurals (Ganuza, Taylor & Morley, 1998; Korzenewicz & Smith, 2000). Per tant, a les zones rurals i als barris urbans d'allau ("*favelas*" o "*poblaciones*") s'ha registrat una pèrdua neta de recursos.

Si bé a Brasil l'estructura de les categories sòcio- econòmiques s'assembla a la pauta general d'Amèrica Llatina, hi destaca tanmateix la importància relativa dels treballadors agrícoles. A més, comparant a dins de les mateixes categories sòcio- econòmiques, s'observen clars efectes específics de desigualtat ètnica pel que fa a la salut infantil, l'escolaritat, l'entrada al mercat laboral, les condicions de l'ocupació i els ingressos (Lowell & Wood, 1998). Alguns autors apunten que Brasil constitueix un dels exemples més propers a l'ideal de l'estat burocràtico- racional a l'Amèrica Llatina, tot i que la seva organització juxtaposa alguns departaments eficaços al costat d'enormes xarxes clientelars (Cardoso, 1988; Teixeira, 1992; Evans, 1996). En la mateixa línia la seva política social aplica diversos principis universalistes, si bé amb molts incompliments (Huber, 1996; Arnove et al, 1998; Valladares, 1999). Durant la dictadura de 1964-85 l'empresariat va apropar-se als moviments opositors fins al punt que van pactar la transició (Cardoso, 1988). Aquests moviments han democratitzat radicalment el poder popular a moltes ciutats (Santos, 1998; Moll, 2000). Malgrat que les llars encapçalades per dones pateixen un escreix de pobresa (Gammage, 1998), el control de la hiperinflació (Ganuza, Taylor & Morley, 1998) i l'augment del nombre de persones ocupades per llar (CEPAL, 2000) havien contingut el nivell general de pobresa a finals dels noranta.

A més de la repressió política, la dictadura va portar un daltabaix econòmic i social a Xile. Els primers anys va experimentar una recuperació del

producte després de la crisi econòmica que s'havia afegit a la crisi política, però la bombolla especulativa en què van desembocar va esclatar el 1982 i va esfondrar el país. La pobresa es va estendre pertot. Des de finals dels anys vuitanta, quan l'oposició començava a plantar cara, va reprendre el creixement, el qual ha estat espectacular durant els noranta.

La dictadura va implantar un veritable règim liberal o residual de benestar, tal com li van aconsellar els seus assessors inspirats en les doctrines de la Universitat de Chicago. La privatització de l'ensenyament i de la sanitat, al costat de la retallada dels recursos que arribaven a les institucions públiques encarregades d'aquests serveis, una cruenta flexibilització laboral, afegida a la proliferació de feines informals, un sistema de pensions per capitalització i uns subsidis selectius sotmesos a una rigorosa comprovació de mitjans, entre altres coses, van ser implantades arran de les decisions dels governs de Pinochet. Després s'han ampliat els subsidis familiars, el suport a les escoles més pobres i els programes d'habitatge públic, però el model institucional no s'ha alterat (Faúndez, 1997).

Els majors índex de pobresa es concentren en la població agrària. Malgrat la tendència general decreixent, la pobresa persisteix en aquest col·lectiu (Anríquez, Cowan & Gregorio, 1998). Gerstenfeld (1997), a més, aporta dades que obliguen a matisar el diagnòstic optimista que es desprèn del creixement econòmic: només una tercera part del jovent urbà i una desena part del jovent rural supera el nivell d'estudis dels seus pares i la devaluació dels títols, entre la meitat i els dos terços del jovent urbà veu limitades les seves oportunitats de benestar, i moltes llars pateixen alhora limitacions d'ingressos i escasses oportunitats de progrés material per als seus fills.

A l'Amèrica Llatina s'han posat en pràctica tres menes de polítiques de lluita contra la pobresa. Alguns programes pretenen completar l'extensió dels drets socials de ciutadania per garantir unes condicions de vida dignes per tothom; alguns altres, busquen concertar l'acció conjunta de l'estat, les empreses, les associacions i les llars a escala local; finalment, les polítiques socials selectives o "*focalizadas*" intenten adreçar una acció específica a favor dels col·lectius més desfavorits. Aquestes polítiques es comencen a desenvolupar i a implementar dins el marc de la crisi econòmica i social que va viure la regió durant la dècada dels '80 i representen –junt amb la privatització i la descentralització– una de les principals estratègies neoliberals d'intervenció a l'esfera social.

Seguint la definició de Brodershon (1999), les podem definir com: “ *...una modalidad de intervenció pública que tiende a asegurar que un programa /proyecto provea en exclusividad a una determinada población objetivo, de los satisfactores básicos requeridos* ” ; des d'aquest punt de vista, es poden entendre com polítiques de caire sectorial que defineixen, seleccionen i predeterminen a la població beneficiària segons un determinat nivell de necessitat, pobresa o risc. La selecció o "*focalización*" aplica tres menes de criteris per a seleccionar la població destinatària de les seves accions: el criteri territorial (una zona), el criteri de vulnerabilitat (perfils de persones) i el criteri institucional (escoles o altres institucions).

Els programes selectius al sistema escolar de Brasil

Presentem una revisió de programes educatius selectius o "*focalizados*" de Brasil (*Fundescola* i *Bolsa Escola*), i més endavant descriurem també dos programes anàlegs de Xile (*Educación Básica Rural* i *900 Escuelas*), totes centrades a l'àmbit de l'educació bàsica. D'aquests programes, tres

concentren les seves accions sobre el propi àmbit educatiu, mentre que l'altre (el Bolsa Escola) dóna prioritat a la seva intervenció en el medi “extra-escolar” i en particular sobre l'àmbit familiar.

Programa Bolsa Escola

El *Programa Bolsa Escola* es planteja per primera vegada al 1987 a la Universitat de Brasilia; la seva intenció inicial és combatre el treball infantil i garantir la universalització de l'educació bàsica a tota la població. Al 1995 es fa la primera implementació pràctica del programa al Districte Federal de Brasilia i s'apliquen programes pilot a alguns municipis com Campinas. Al 2001 el programa s'implementa a nivell nacional amb una durada prevista de nou anys (al 2010 es preveu la seva finalització).

Els objectius generals del *Bolsa Escola* són combatre la pobresa estructural i fomentar la inclusió social, manifestant-se a partir d'un objectiu específic: la implementació de mesures de transferència de renda a les famílies pobres per incentivar la matriculació i la permanència dels seus fills a l'escola.

D'aquests objectius se'n deriven una sèrie de finalitats concretes a les que s'orientarà l'aplicació del programa: (1) Millorar les condicions financeres i la qualitat de vida de les famílies pobres, augmentant la seva autoestima; (2) integrar a aquestes famílies en el procés educatiu dels seus fills; (3) ajudar a combatre el treball infantil; (4) reduir les despeses que provenen dels costos de l'abandonament escolar i la repetició.

Un dels antecedents claus per entendre el *Programa Bolsa Escola* és el *Programa de Garantia de Renda Mínima* (PGRM), iniciat al 1999, en dependència del *Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación* (FNDE).

El PGRM es basa en la transferència de recursos financers a les famílies amb renda per càpita inferior a la meitat del salari mínim i té per l'objectiu assegurar l'escolarització dels seus fills i millorar el seu nivell de vida.

De tal manera, el *Bolsa Escola* s'entén com un *programa de transferència condicionada de renda*, on el traspàs de recursos a les famílies es veurà condicionat per tres factors claus: disposar d'una renda familiar inferior a noranta *reais*³, tenir fills amb edats compreses entre el 6 i els 15 anys i garantir una freqüència mínima d'assistència a l'escola, establerta en un 85% del total. Els criteris d'edat i renda familiar s'entenen com criteris de necessitat, mentre que el criteri de freqüència escolar es contempla com un criteri de mèrit.

Dins aquest programa els mecanismes de selecció dels beneficiaris es basen en un criteri de vulnerabilitat, que tendeix a recolzar-se en una diagnosi de la demanda; és a dir identifica a les llars o persones pobres cap a les quals orientar la seva actuació. El criteri de vulnerabilitat es complementa amb un criteri de tipus territorial, a partir del qual es donarà prioritat a la intervenció cap a les zones més pobres del país.

Pel que respecte a la divisió de responsabilitats entre les diferents **escales administratives** cal dir que l'organització i supervisió general del programa es porta a terme a nivell federal/nacional, a partir del Ministeri d'Educació, mentre que la seva posada en pràctica i implementació es fa a nivell municipal⁴.

³ La paritat entre el dòlar i el rea és de 1Rls= 1'6\$

Per una banda, doncs, es constitueix la *Secretaria Nacional del Programa Bolsa Escola* (SNPB), instaurada al Ministeri d'Educació. La SNPB és l'òrgan gestor del programa a nivell nacional i s'encarrega de fixar els criteris d'adhesió al programa i de pagar el benefici monetari a les famílies seleccionades⁵.

Per una altra banda, es defineix un procés d'adhesió municipal al PNBE, basat quatre àmbits fonamentals:

Creació d'una llei Municipal

La primera passa per l'adhesió municipal és la creació d'una Llei Municipal, constituïda a partir d'un acord entre el govern municipal i govern federal⁶; el projecte de llei (elaborat pel Poder Executiu Municipal i la Càmera Legislativa Municipal) ha de permetre instaurar un programa de renda mínima vinculat a accions socio-educatives al municipi.

La implementació del *Bolsa Escola* a nivell municipal implica una selecció territorial basada en un criteri d'equitat horitzontal, en funció del qual es prioritza l'actuació cap al 20% de municipis més pobres de cada Estat⁷. L'execució del programa als municipis seleccionats, a més, està condicionada a la prèvia elaboració d'una proposta d'adhesió, que haurà de ser acceptada pel Ministeri d'Educació.

Constitució d'un òrgan gestor

El segon pas, serà l'establiment d'un òrgan gestor del Programa a nivell municipal, acordat prèviament a la llei municipal. Aquest òrgan serà el

⁵ La Caixa econòmica federal porta a terme el manteniment de les bases de dades de famílies i nens i s'encarrega d'efectuar els pagaments

⁶ Aquest acord implica l'establiment d'un termini d'adhesió per decidir quan s'implementarà el programa

⁷ El llistat dels municipis el realitza l'*Instituto de Pesquisas Economicas i Sociais Aplicadas* (IPEA).

responsable de seleccionar a les famílies, de fer el seguiment de la freqüència escolar dels nens, etc.

Consell de Control Social (CCS)

A continuació, es constitueix un Consell de Control Social (CCS), entès com un instrument de participació i control popular, autònom del poder executiu municipal⁸. Les funcions principals del Consell són, entre altres: acompanyar i avaluar l'execució del programa a nivell municipal, aprovar la relació de famílies seleccionades, aprovar els registres de freqüència escolar; etc.

Activitats socio-educatives

El darrer aspecte a considerar és la promoció d'activitats socio-educatives, enteses com la contrapartida d'adhesió al Borsa Escola per part dels Municipis. Les activitats socio-educatives són plantejades i elaborades per les escoles per tal d'atendre als alumnes fora de l'horari lectiu i pretenen estendre la jornada escolar per a tots els nens i nenes que estan cursant l'ensenyament bàsic a la localitat (no tan sols als que reben recursos del programa).

Aquestes activitats inclouen tot tipus de pràctiques educatives, culturals, esportives i artesanals i s'han d'orientar a estimular la convivència democràtica entre els alumnes i l'autoestima dels nens i adolescents. Un dels objectius bàsics de les activitats socio-educatives és afavorir la permanència dels nens i nenes en el context educatiu, promovent noves oportunitats d'aprenentatge.

⁸ La composició del Consell de Control Social ha de garantir un mínim de 50% de representació de la societat civil, sense vincles amb l'administració municipal.

Arribats a aquest punt, doncs, cal veure quins són els **recursos financers** destinats a programa i gràcies als quals serà possible la seva implementació.

La font bàsica de finançament del Bolsa Escola és el *Fundo de Combate e Erradicaçao de la Pobreza*, instituït per l'esmena constitucional n°31/2000, a l'article 79. Aquest Fons pretén garantir a tota la població brasilera l'accés a nivells dignes de subsistència, invertint recursos en salut, habitatge, educació, reforç a la renda familiar i altres aspectes destinats a millorar la qualitat de vida de la població. Prop del 50% d'aquest fons es destina al finançament del Bolsa Escola, la qual cosa representa, amb dades del 2001, prop de 1'7 milions de reais, equivalents a un valor aproximat de 452 milions de dolars.

Pel que respecta a la distribució dels recursos entre les famílies, cal tenir en compte que un cop implementat el programa, la família beneficiària rep 15 *reais* al mes per fill escolaritzat, arribant a un màxim de 45 *reais* quan es tenen tres fills per família.

En darrer lloc i ja per acabar amb la descripció d'aquest programa, cal fer referència als seus **nivells de cobertura**. L'evolució de les dades des del moment de la seva implementació fins a l'actualitat són, segons el Ministeri d'Educació:

Taula I: Cobertura del Programa *Bolsa Escola* (Brasil)

	1998	2002-2003
Total Famílies	25.680	5.057.492
Total nenes/nens	50.673	8.364.745
Total de municipis	5.470	5.552

Programa Fundescola

El *Fundo da Fortalecimento da Escola*, entès com Programa *Fundescola*, s'inicia a l'abril del 1998, com a resultat dels estudis de preinversió elaborats pel Govern Federal i el Banc Mundial. Aquests estudis previs, conclouen amb la publicació d'un estudi al 1997, anomenat "*Un llamado a la acción. Estudio sectorial*", on s'afirma que els factors principals que afecten el baix rendiment escolar a Brasil són: la falta d'equitat a la qualitat de l'educació i l'existència d'una instrucció poc eficient. Segons l'informe, aquests factors es poden explicar per la manca de participació de la comunitat educativa i la falta de coordinació entre polítiques de qualitat i d'eficiència escolar.

Feta aquesta diagnosi, el Ministeri d'Educació i el BM dissenyen una estratègia de millora de l'educació basada en l'assistència i els incentius del Govern Federal cap als governs Locals per tal que puguin implementar les reformes educatives que se'ls requereix. Aquesta estratègia es porta a terme a partir de tres fases: el *Fundescola I* amb inici –com dèiem- a l'abril de 1998, el *Fundescola II*, al juny de 1999 i el *Fundescola III*, subdividit en dues fases, una que s'inicia al 2002 i l'altra prevista pel 2006.

Els objectius que guien l'aplicació del programa són bàsicament dos. Per una banda, millorar la qualitat de les escoles d'ensenyament bàsic, ampliant la permanència dels nens a les escoles públiques i incidint en les condicions d'escolaritat de les zones més pobres del país -les regions del Nord, Nord-est i Cente-oest. Per una altra banda, incrementar la rendibilitat dels sistemes d'ensenyament públic, enfortint les escoles, la capacitat tècnica de les secretaries d'educació i la participació social a la vida escolar.

De tal manera, les finalitats principals del *Fundescola* es vinculen amb tres punts bàsics: (1) les condicions d'accés i permanència a l'escola dels nens i nenes amb edat escolar, (2) la qualitat de l'escola i dels resultats educatius i (3) la gestió de les escoles i de les secretaries estatals i municipals d'educació. Qualitat i gestió seran els dos atributs claus per a definir el programa en qüestió.

El *Fundescola*, doncs, a diferència del primer programa explicat, dirigeix les seves accions de forma prioritària cap a les escoles, prenent com a població destinatària a totes aquelles persones en edat escolar matriculades a la xarxa pública d'ensenyament bàsic. Cal tenir en compte, a més, que la selecció dels beneficiaris es farà a partir del criteri territorial, implantant un criteri d'equitat horitzontal i dirigint les seves accions a les zones més pobres del país.

En aquest sentit, es defineixen Zones d'Atenció Prioritària (ZAP)⁹ que s'entenen com micro-regions que agrupen municipis adjacents amb interessos i característiques socio-econòmiques compartits.

Feta aquesta primera explicació, analitzarem el paper de les diferents **escales administratives**, per entrar, posteriorment, en l'anàlisi del seu procés d'implementació.

La institució responsable de la coordinació general del *Fundescola* i de les seves diferents etapes és el Ministeri d'Educació, on s'instaura la Direcció General de Programa (DGP). La tasca principal del Ministeri és ajudar als governs locals a reduir les diferències que es manifesten en quant a la

qualitat de l'educació de diferents escoles. La premissa de partida, com ja s'apuntava anteriorment, és que el rendiment escolar dels alumnes depèn en gran mesura de la qualitat de l'educació que reben i, per tant, cal oferir ajuda per millorar el rendiment d'aquestes escoles.

Per aconseguir aquests objectius, el *Fundescola* es centra bàsicament en dos nivells d'intervenció: les secretaries d'educació i les escoles, tot i que la comunitat també jugarà un paper molt important.

La tasca principal de les **Secretaries d'Educació Estatals i Municipals** és portar a terme un recolzament institucional per aconseguir el ple desenvolupament escolar, oferint orientació i recursos a les escoles per tal que puguin aplicar la reforma que se'ls requereix. De tal manera, el programa inclou un projecte de reforçament institucional de les Secretaries amb l'objectiu de desenvolupar la seva capacitat de recolzament a l'estratègia de reforma escolar.

A nivell regional i local, les principals instàncies de gestió del programa, unides a la DGP, són tres.

En primer lloc, el Fòrum Microregional entès com una instància deliberativa encarregada de la selecció de les escoles i de la programació de les activitats a realitzar pels estats i municipis. Aquest Fòrum es compon pel secretari estatal d'educació, pels batlles des municipis integrants de les ZAP i pel representant estatal de l'UDIME (*Uniao de Dirigentes Municipais da Educaçao*).

⁹ Les ZAP són definides per l'*Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*.

En segon lloc, el Grup Tècnic, anomenat pels batlles i pel secretari estatal d'educació, i responsable de la conducció tècnica de les diferents accions del *Fundescola*.

En tercer lloc, la COEP (*Coordenação Estadual Executiva do Projeto*) establerta a l'àmbit de cada secretaria estatal i entesa com la instància responsable de coordinar els processos de programació, execució i desenvolupament de totes les activitats finançades pel *Fundescola* a nivell estatal. La COEP també s'ha d'encarregar de gestionar l'elaboració de la programació, de l'execució de projectes, la certificació de despeses, etc.

Les diferents etapes del projecte, per tant, queden distribuïdes de la següent manera:

Taula II: Etapes del Programa *Fundescola* (Brasil)

	Nivell federal	Nivell municipal/estatal
Planejament	DGP	Fòrum i GT
Programació	DGP	Fòrum i GT
Execució	DGP	COEP i SME
Seguiment	DGP	COEP

El segon nivell d'intervenció, com dèiem, es centra en el **desenvolupament de l'escola**, partint de l'objectiu de transformar els centres de baix rendiment. El supòsit de partida és que la reforma s'ha de centrar en el director del centre i en el personal docent, per la qual cosa caldrà augmentar la seva responsabilització en la millora escolar, oferint assistència tècnica, seguiment regular i una orientació estructurada que permeti portar a terme el procés d'autodiagnosi i planificació. Aquesta estratègia també implica la reestructuració del marc institucional, necessari per sustentar els canvis requerits.

L'estratègia centrada en l'escola contempla diferents aspectes: proveir a l'escola d'un pressupost discrecional mínim (prop de 10 dòlars anuals per estudiant), implementar mètodes d'ensenyament i aprenentatge que incloguin l'experimentació de nous models pedagògics i administratius i ajudar a l'escola a aconseguir els requisits mínims de funcionament exigits pel programa. El desenvolupament centrat en l'escola culmina amb l'elaboració d'un Pla de Desenvolupament Escolar (PDE) , que implica la participació de la comunitat.

El **procés d'implementació** del programa, doncs, contempla diferents estratègies d'intervenció escolar, centrades en la millora de la gestió i la qualitat dels centres educatius. Del conjunt de totes les seves activitats, no obstant, remarcarem tan sols aquelles que considerem més rellevants:

Estàndards Mínims de Funcionament de les Escoles

Els estàndards mínims de funcionament són les condicions bàsiques que ha de tenir una escola per tal que el procés d'ensenyament/aprenentatge es desenvolupi adequadament. Per arribar a aquests estàndards el *Fundescola* defineix els següents factors: espai educatiu, mobiliari i equipament escolar, material didàctic i escolar i recursos humans. En aquest marc, les activitats principals del programa són definir els requisits mínims nacionals, recolzar a estats i municipis per arribar a aquests mínims i cooperar financerament amb la reducció de les desigualtats existents entre escoles.

Estudi de la Situació Escolar

El segon component del programa consisteix en un estudi, desenvolupat en forma de cens, sobre la situació de les escoles públiques d'ensenyament

bàsic del país, per tal de conèixer les seves condicions físiques, la disponibilitat de recursos humans, etc. Els objectius bàsics d'aquests estudis són detectar les necessitats de reforma i ampliació dels centres, avaluar l'impacte de les accions finançades pel programa i divulgar els requisits mínims de funcionament de les escoles.

Programa de diners directament a les escoles (PDDE)

El *Fundescola* destina recursos al Programa de Dineros Directament a les Escoles, implantat al 1995 pel *Fondo Nacional de Desarrollo de la Educacao* (FNDE). Aquest programa pretén contribuir a millorar la infraestructura física i la qualitat d'ensenyament de les escoles, entenent la transferència directa de recursos com mecanisme per reforçar l'autonomia de la gestió escolar i incentivar la participació de la comunitat. El traspàs de diners a les escoles (sense intermediació de governs estatals o municipals) exigeix que el centre escolar tingui una associació de pares, mares i mestres, un consell escolar i una caixa escolar activa; requereix també cogestió dels recursos públics amb representants de la comunitat. Cal tenir en compte que el valor que rep cada escola és proporcional al nombre d'alumnes que té (cal un mínim de vint) i varia en funció de la regió en que està localitzada. En darrer lloc, cal dir que els recursos del PDDE no es poden destinar a pagar al personal del centre (salariis, gratificacions, etc.).

Pla de Desenvolupament d'Escola (PDE) i Projecte de Millora d'Escola (PME)

El PDE és el component més important del *Fundescola*; el seu objectiu principal és perfeccionar la gestió de l'escola pública i millorar la qualitat de l'ensenyament. De tal manera, cada escola ha d'elaborar el seu Pla de Desenvolupament, fent un diagnòstic de la seva situació i definint

objectius, estratègies, fites i plans d'acció. Després d'elaborar el PDE, les escoles seleccionen aquelles accions que consideren més importants per millorar l'aprenentatge dels seus alumnes; aquestes activitats hauran de ser descrites en el Projecte de Millora Escolar (PME), com a condició necessària per poder ser finançades pel *Fundescola*.

A part de les activitats descrites, la implementació del programa consta d'altres accions tals com: atenció a les escoles rurals, programa de formació de personal docent, programa de mobiliari i equipament escolar, projectes d'informatització de les escoles, estratègies de gestió de l'aprenentatge escolar, etc.

Cal tenir en compte que el *Fundescola*, a diferència del primer programa explicat, rep préstecs del Banc Mundial, per la qual cosa és co-finançat, entre el govern federal i l'organisme internacional. Les transferències als estats i als municipis es fan de forma anual. Els **recursos financers** globals destinats a l'aplicació del programa corresponen a 1'3 bilions de dòlars.

Aquests recursos generals es poden subdividir en funció del cost de cada una de les fases del programa, tenint en compte que, d'aquestes quantitats, un 50% prové del BIRD (Banc Mundial) i la resta prové del *Programa Dineirho Direto Escola* (PDDE) i és administrat pel FNDE.

Taula III. Recursos destinats al Programa Fundescola (Brasil)

Fundescola I	125M \$
Fundescola II	400M \$
Fundescola III A	320 M\$
Fundescola III B	450M \$ (previsió)

Finalment, cal tenir en compte que el volum de recursos que representa el préstec del BM correspon a 62'5 milions de dòlars en la primera fase del programa i a 202 milions de dòlars durant el *Fundescola II*.

Per concloure la descripció del programa, i seguint la metodologia explicativa del primer programa assenyalat, farem una revisió d'algunes dades referents a la seva **cobertura**¹⁰:

Segons informacions de Robin Horn¹¹ algunes de les dades que tenim per al 2002 són:

Taula IV: Magnitud del programa Fundescola (Brasil)

Escoles supervisades	4.164
Aules equipades d'acord amb <i>Estandares Mínimos de Operación</i>	10.975
Escoles que han rebut mobiliari	12.612
Implementació de PME	1.513
Autoritats responsables que han rebut capacitació	12.685

A nivell de cobertura territorial, El *Fundescola I* cobreix a 10 micro-regions, mentre que el *Fundescola II* amplia la seva cobertura fins a 37

Els programes selectius al sistema escolar de Xile

Programa de Educación Básica Rural

El Programa *Educación Básica Rural* s'inicia a Xile al 1992, com a estratègia del Ministeri d'Educació per fer front a les grans desigualtats socio-educatives que pateixen els sectors pobres i rurals del país. La idea de

¹⁰ L'àrea de cobertura del programa es defineix d'acord amb l'Oficina del Cens Brasiler

¹¹ Horn, R. (2002), *Mejoramiento de las escuelas y de la calidad de la educación: el enfoque FUNDESCOLA*, En Breve n°10, BIRD, Octubre, 2002

fons és millorar els processos educatius i fer-los més equitatius per a tots els sectors de població, especialment per als més vulnerables, com aquells procedents de les àrees rurals.

Inicialment, el programa formava part d'una estratègia més àmplia de Millora de la Qualitat i l'Equitat de l'Educació Bàsica, el programa MECE/BÁSICA, dins la qual es va incloure un apartat específic per a millorar l'educació bàsica rural, el programa MECE/BÁSICA/RURAL. El MECE/BÁSICA/RURAL es va implementar a les tretze regions del país de forma progressiva, començant per les zones de població rural més vulnerables i portant a terme intervencions prolongades a les escoles amb major risc pedagògic. Actualment, el MECE/BÁSICA/RURAL ha estat substituït per l'anomenat *Programa de Educación Básica Rural*, el qual ha respectat el criteri de focalització territorial, actuant de forma prioritària a les regions i àrees territorials més desafavorides del país.

La població destinatària del programa, per tant, són les escoles rurals d'educació bàsica, caracteritzades generalment per tenir poc personal docent, gaudir d'escasses condicions materials i atendre dins les mateixes aules a alumnes de diversos nivells educatius.

L'objectiu bàsic del programa és millorar els processos interns dels sistemes educatius, així com els resultats d'aprenentatge dels seus alumnes, per la qual cosa es desenvolupen una sèrie d'objectius específics, com ara la millora dels diferents processos d'aprenentatge, gestió i qualitat dels centres, reforç dels vincles amb la família i la comunitat, etc.

Seguint aquests objectius, el programa d'Educació Bàsica Rural s'administra i executa de manera coordinada entre el govern central

(Ministeri d'Educació), el govern regional (a través de les Secretaries Regionals d'Educació) i el govern local (els Departaments Provincials), tenint en compte que el Banc Mundial participa en el finançament del programa fins al 1997, any en que s'institucionalitza dins l'estructura del ministeri d'educació.

El Programa Bàsica Rural, de tal manera, s'implementa a partir de set **línies d'acció**:

1. Adequació Metodològica del treball dins l'aula

La primera línia d'acció del programa està dirigida a millorar la pràctica pedagògica i a oferir alternatives de treball fundades en noves concepcions del coneixement i l'aprenentatge. La idea de fons és propiciar l'autonomia i la creativitat docent, per la qual cosa s'organitzen instàncies cooperatives d'aprenentatge que permetin socialitzar i donar significat als aprenentatges escolars. Aquesta estratègia implica adequar el currículum a l'entorn social i cultural, crear flexibilitat i autonomia per adaptar el procés pedagògic a les condicions locals, integrant el coneixement a les necessitats de la comunitat.

2. Reforç de la professió docent.

La segona línia d'acció es dirigeix a enfortir la professió docent, amb l'objectiu d'augmentar el protagonisme i l'autonomia tècnica del professorat rural en el procés de perfeccionament de la seva tasca docent. La finalitat bàsica és que el docent assumeixi el rol de mediador entre el context de vida dels alumnes i el coneixement transmès, per tal de poder satisfer les necessitats d'aprenentatge dels seus alumnes. En aquest procés també s'emfatitza la tasca dels directius dels centres, insistint en la

implementació de noves estratègies de gestió escolar per aconseguir aprenentatges de qualitat.

3. *Gestió del programa i equips de coordinació.*

El tercer component del programa emfatitza els aspectes de gestió i es centra amb l'assessoria pedagògica que requereix cada escola o microcentre (en el cas que tinguin menys de 3 docents) per portar a terme les reformes. Amb aquest objectiu, s'organitzen equips d'assistència tècnico-pedagògica a nivell provincial, regional i nacional, que coordinen les seves accions per tal d'orientar i donar suport als directius i a l'equip docent i aconseguir la millora de les seves pràctiques pedagògiques.

4. *Suport material i recursos pedagògics*

El professorat de les escoles incloses dins el programa han de treballar, com deiem, amb diferents nivells simultàniament, per la qual cosa es requereixen textos i guies didàctiques adequades a aquestes condicions d'aprenentatge.

De tal manera, es posen a disposició de les escoles i dels alumnes els Quaderns d'Aula i altres materials pedagògics, entesos com instruments per a una pedagogia activa, que estimulin l'aprenentatge cooperatiu i afavoreixin la contextualització dels coneixements, així com la imaginació i la creativitat. Aquests textos permeten un treball col·laboratiu i relativament independent dels alumnes, la qual cosa permet diversificar es activitats dels docents amb diferents grups d'alumnes.

5. *Relació amb la família*

Involucrar a les famílies en els processos educatius dels seus fills constitueix un dels nuclis del *programa Educación Básica Rural*. Dins

aquesta línia, doncs, l'objectiu és incidir en l'establiment de compromisos mutus entre família i escola, consolidant la comunitat escolar i ampliant la participació efectiva de les famílies en els Projectes Educatius dels centres i en les activitats del Pla d'Acció de cada escola Bàsica Rural.

6. Organització professional docent

Dins aquesta àrea es tracta de superar l'aïllament professional que pateixen els docents de les escoles d'àmplies zones rurals del país, creant Microcentres de Programació Pedagògica. Aquests "microcentres" són agrupacions de professors d'escoles uni, bi o tridocents properes geogràficament i estan formats, en general, per una mitjana de vuit professors de sis escoles diferents.

Les funcions principals d'aquestes agrupacions de docents són, entre altres: intercanviar experiències pedagògiques, estimular la innovació i millorar els nivells d'aprenentatge del seu alumnat, formular Projectes de Millora Educativa (PME) i dissenyar pràctiques curriculars relacionades amb les necessitats d'aprenentatge del seu alumnat.

7. Projectes de Millora Educativa

El darrer punt a considerar en la implementació del programa Bàsica Rural és la formulació i execució de Projectes de Millora educativa (PME) per a microcentres rurals. Els PME són projectes d'innovació pedagògica creats, administrats i executats pels equips de professorat a partir d'una diagnosi prèvia de la realitat, fonamentada en la pròpia experiència professional. El seu objectiu és aplicar, a cada una de les escoles que constitueixen el microcentre, alguna innovació que els docents considerin important per a la millora dels aprenentatges del seu alumnat. Cal tenir en compte que cada microcentre rep suport tècnic per a poder crear i executar el seu PME.

Un cop explicat el procés d'implementació i pel que respecta als **recursos financers**, cal tenir en compte que es el seu pressupost global es situa al voltant del 2% del volum total del programa MECE/BÁSICA i del 0'45% de la despesa pública en educació realitzada al 1996.

Finalment i pel que fa a la **cobertura**, les dades del Ministeri d'Educació ens indiquen que a finals de 1995 (després de 4 anys d'aplicació) el programa *Educación Básica Rural* cobria la totalitat d'escoles rurals multigradau del país, presentant-se una evolució progressiva al llarg dels anys:

Taula V: Magnitud del Programa de Educación Básica Rural (Xile)

	1998	2000-2002
Escoles	623	3626
Microcentres	104	656
Professors	944	8096
Alumnes	20.993	129.742

Programa 900 Escuelas

El Programa de *Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas Pobres o Programa 900 Escuelas* es posa en funcionament a 1990, moment de transició democràtica i inici de la reforma educativa xilena.

L'objectiu principal del programa, com bé ens indica el seu nom, és millorar la qualitat dels aprenentatges –cognitius i socio-afectius- dels nens i nenes d'educació parvulària i bàsica, en el marc de nous programes d'estudi (especialment llengua i matemàtica). Dins aquest marc, les orientacions generals del programa es basen en millorar de forma

qualitativa l'educació, augmentar l'equitat en la seva distribució i concebre l'educació com una tasca de totes i tos. Darrera aquestes orientacions s'amaguen tres principis claus que guiaran la formulació, execució i aplicació del P900.

En primer lloc, s'entén que els nens i nenes de les escoles pobres requereixen un suport addicional per compensar les carències materials que experimenten fora de l'escola i, per tant, el programa, pareix d'un principi explícit de discriminació positiva. En segon lloc s'afirma que les disparitats existents en quant a qualitat de l'educació és un problema que s'ha d'abordar des de la política educativa. Finalment, es proposa centrar els esforços en l'escola i, per tant, es deixen fora altres alternatives com els subsidis a les famílies (com era el cas del *Bolsa Escola* de Brasil) o les beques.

De tal manera, la població beneficiària del P900 són aquelles escoles que presenten majors índexs de pobresa i menors rendiments acadèmics (detectats a partir de la prova de rendiment SIMCE), tenint en compte que el programa engloba (a partir de 1998¹²) tots els nivells d'educació bàsica, des d'educació parvulària fins a 8è any de bàsica.

Es pot afirmar, doncs, que el criteri de focalització del programa és de caire institucional, recolzant-se en una diagnosi de l'oferta. En aquest cas la unitat d'anàlisi és la unitat institucional del sector corresponent, l'escola. En base a aquest criteri, els centres educatius –com s'ha apuntat anteriorment- són classificats i seleccionats segons la seva escala de vulnerabilitat social, on cada escola té una puntuació determinada.

¹² Abans del 1998, el programa tan sols es dirigia a les escoles de primer cicle d'educació bàsica, de 1er a 4art.

Pel que respecta a la divisió de responsabilitats entre les diferents **escales governamentals**, cal dir que l'assessoria i supervisió del programa es fa a nivell central, a partir del Ministeri d'Educació. El Ministeri, a més, ha d'oferir capacitació als supervisors tècnics-pedagògics, constituint els equips tècnics que proporcionen assistència a les diferents províncies; aquests equips també ofereixen seguiment i assessoria als Departaments provincials i a les Secretaries Regionals d'Educació.

A nivell local, els Departaments Provincials d'Educació s'encarreguen d'oferir assessorament als especialistes i supervisors que treballen directament a les escoles. Aquests especialistes seran els executors del programa, encarregats d'aplicar les reformes requerides per la consecució dels objectius marcats.

El P900 s'ha implementat a partir de diferents accions de reforma i millora escolar que s'han anat modificant al llarg dels anys. Les **línies d'acció** actuals, establertes des de 1998, són les següents:

Desenvolupament professional docent

Es tracta de tallers de desenvolupament professional per als docents de l'escola, centrats principalment en àrees de llenguatge, comunicació, ciència i matemàtiques. Aquests tallers s'entenen com un espai de reflexió pedagògica on els docents s'enriqueixen teòricament, comparteixen experiències i renoven les seves pràctiques pedagògiques, amb l'objectiu de millorar l'aprenentatge de l'alumnat. Els tallers es desenvolupen setmanalment i són conduïts per supervisors del Ministeri d'Educació. Aquesta línia, a més, compta amb un reforç per als docents, l'ajudant de 1er bàsic, que el P900 ofereix als cursos amb mes de 34 estudiants.

Atenció escolar per a nens i nenes en situació de risc escolar

Aquesta línia consisteix en la realització de tallers d'aprenentatge (TAP) dirigits a nens i nenes amb retràs escolar. Els alumnes que assisteixen als TAPS treballen dos cops per setmana en grups de 20-25 alumnes en un horari no lectiu i desenvolupen activitats dirigides a reforçar l'aprenentatge escolar, augmentar l'autoestima i afavorir la sociabilitat i creativitat. Els tallers són dirigits per monitors (joves amb educació mitja complerta de la mateixa comunitat on es troba el centre escolar), escollits pel centre i capacitats per supervisors tècnico-pedagògics de cada Departament Provincial d'Educació.

Reforç de la gestió educativa

Aquesta línia està orientada a constituir i capacitar Equips de Gestió Escolar (EGE)¹³, en el desenvolupament de competències i habilitats de gestió participativa i treball en equip. El punt de partida (igual que al *Fundescola*) és la convicció que la reforma educativa ha de passar pel reforç de la tasca de directius i docents. L'objectiu final dels EGE és elaborar i portar a la pràctica el Projecte Institucional de l'Escola (PEI) i algunes de les seves funcions bàsiques són: convocar diferents actors de l'escola per millorar la qualitat de la gestió i de la participació del centre, desenvolupar competències i habilitats per generar canvis concrets a les pràctiques pedagògiques i de gestió, desenvolupar estratègies per una gestió educativa orientada a una escola de qualitat i definir indicadors per verificar el grau de qualitat dels diferents processos desenvolupats a l'escola.

¹³ Els EGE estan formats pel director del centre, un cap tècnic i representants del professorat (escollits pels pares i mares); els integrants ocasionals poden ser pares i mares, representants d'alumnes i d'estaments administratius i representants de la comunitat, tals com: junta de veïns, sector empresarial, etc.

El P900 promou eines i instruments que permetin als EGE i als equips docents avançar en la consolidació del PEI, com per exemple: la creació d'un Pla Anual de Direcció (PAA) amb finalitats específiques per als principals àmbits de gestió escolar o l'elaboració d'indicadors d'una escola efectiva.

Relació família-escola

Aquesta línia és de recent creació i pretén generar coneixements i estratègies d'acció que afavoreixin la relació escola-família. El pressupòsit de partida és que la qualitat de l'aprenentatge millora significativament quan hi participen les famílies. De tal manera, es proposa que les escoles s'obrin a les famílies, propiciant majors graus d'informació i participació, així com espais per a la realització d'activitats i tallers culturals i formatius acords amb els seus interessos.

Activitats Formatives complementàries

Aquesta acció es focalitza en els alumnes de segon cicle bàsic i s'orienta a generar activitats que donin resposta a les inquietuds dels alumnes en temes com: sexualitat, medi ambient, ciutadania, arts, esports, prevenció del consum de drogues, etc.

Cal tenir en compte que durant els dos primers anys de la seva aplicació (1990 i 1991), el programa va rebre finançament d'agències de cooperació de Suècia i Dinamarca, mentre que a partir de 1992 els **recursos financers** provenen íntegrament del pressupost de la nació. El cost anual aproximat del P900 és de 2'6 milions de dòlars i el pressupost total del programa presenta la següent evolució:

Taula VI: Magnitud el *Programa 900 Escuelas* (Xile)

Any	Pressupost	Cost x alumne	Cost x escola
1990	1.185.499	7'40	1.223
1991	3.920.065	17'85	3.067
1992	1.068.888	5'58	951'81
1993	987.006	5'80	988'79
1994	1.530.951	9'24	1.444
1995	1.749.740	11'49	1.770
1996	1.272.349	9'00	141
1997	1.083.720	7'87	1257

* Evolució de la despesa del P900 (en milers de pesos)¹⁴

Finalment i pel que respecta a la **cobertura**, cal dir que a nivell territorial, al 1990, el programa cobria el 10% de totes les escoles del país, representant aproximadament 900 centres. Al llarg del temps s'ha anat ampliant la seva cobertura oscil·lant entre 900 i 1400 escoles. L'expansió més important del programa es dona a partir de 1998 quant s'estén a tota l'educació bàsica:

L'evolució de la cobertura del P900, segons dades del Ministeri d'Educació és la següent:

Taula VII: Evolució de la cobertura del *Programa 900 Escuelas* (Xile)

	Nº escoles	Nº alumnes	Nº professors
1990	955	158.610	5261
1996	896	139.857	4582
2001	1443	641.316	25685

Les darreres dades que ens ofereix el Ministeri, referents al 2002 indiquen un total d'escoles cobertes fins al moment de 2.379, representant prop d'un 20% de les escoles del país.

El desplaçament de les desigualtats educatives a Brasil i a Xile

Els dos apartats següents exposen alguns indicis recollits fins ara per avalar les hipòtesis. Aquesta informació procedeix de l'anàlisi de la documentació oficial, de les entrevistes realitzades a Xile entre juliol i agost de 2003 i del *Panorama Social de Amèrica Latina* de 2001-02. (CEPAL, 2002)¹⁵.

Pel que fa a l'impacte de la globalització sobre les desigualtats educatives, s'observa que ha disminuït el percentatge de població amb menys anys d'instrucció, però la deserció i el rendiment dels estudis en termes d'ingressos han esdevingut les noves fronteres de la desigualtat.

A) Ha augmentat l'escolarització a tots dos països, però persisteixen les desigualtats entre zones urbanes i rurals. D'aquesta manera la taula 1 mostra un relatiu avenç de la igualació educativa entre el jovent brasiler de les zones urbanes i rurals, si bé les desigualtats s'accentuen per al col·lectiu que no ha completat ni tan sols cinc anys d'estudis. A Xile la pauta senzillament es resumeix en un manteniment d'aquesta mena de desigualtats, com indica la taula 2.

¹⁴ Font. UNESCO

¹⁵ La documentació oficial consultada és una mostra de les publicacions del BM, BID, CEPAL i UNESCO sobre l'educació a l'Amèrica Llatina. Pel que fa a les entrevistes, han estat seleccionades per tal de donar el punt de vista de diverses instàncies del sistema educatiu de Xile. En particular, hem entrevistat personal tècnic dels programes *900 Escuelas*, *Educación Básica Rural*, *Educación Intercultural Bilingüe*, *Liceo para Todos*, *Escuelas Abiertas* del *Ministerio de Educación*, del programa *Puente* del *Ministerio de Desarrollo y Planificación*, de la consultora *Centro para la Investigación y el Desarrollo Educativos*, així com la direcció de tres escoles de *Chépica*, a la *Región VI*.

Taula VIII: Població de 15-24 anys segons anys d'escolaritat a Brasil

Homes	Zones urbanes				Zones rurals			
	0-5 anys	6-9 anys	10-12 anys	13+ anys	0-5 anys	6-9 anys	10-12 anys	13+ anys
1990	44,4	37	15,8	2,9	81,7	15,6	2,6	0,2
1993	44,8	37,4	15,5	2,2	81	15,6	3,2	0,2
1999	30,7	42,9	23,4	3	68,1	23,7	7,8	0,4
Dones								
1990	37,9	38	20,4	3,7	76,1	18,5	5	0,4
1993	36,8	40,3	19,5	3,4	74,3	19,5	5,7	0,4
1999	23,4	42,4	29,9	4,3	56,7	31,1	11,5	0,7

Zones urbanes / zones rurals				
Homes	0-5 anys	6-9 anys	10-12 anys	13+ anys
1990	0,54	2,37	6,08	14,50
1993	0,55	2,40	4,84	11,00
1999	0,45	1,81	3,00	7,50
Dones				
1990	0,50	2,05	4,08	9,25
1993	0,50	2,07	3,42	8,50
1999	0,41	1,36	2,60	6,14

Font: CEPAL (2002)

Taula IX: Població de 15-24 anys segons anys d'escolaritat a Xile

Homes	Zones urbanes				Zones rurals			
	0-5 anys	6-9 anys	10-12 anys	13+ anys	0-5 anys	6-9 anys	10-12 anys	13+ anys
1990	6	33,5	45,6	14,9	18,8	57	20,5	3,6
1994	4,5	32,1	45,6	17,8	16,2	55,5	24,1	4,1
2000	2,8	31	49,7	16,5	9,5	52,4	34,5	3,6
Dones								
1990	5,3	32,6	45,4	16,7	14,7	55,9	24,7	4,6
1994	3,8	30,3	47,2	18,6	12,5	54	28,2	5,3
2000	2,5	29,2	52,5	15,8	7,4	47,2	39,8	5,6

Zones urbanes / zones rurals				
Homes	0-5 anys	6-9 anys	10-12 anys	13+ anys
1990	0,32	0,59	2,22	4,14
1994	0,28	0,58	1,89	4,34
2000	0,29	0,59	1,44	4,58
Dones				
1990	0,36	0,58	1,84	3,63
1994	0,30	0,56	1,67	3,51
2000	0,34	0,62	1,32	2,82

Font: CEPAL (2002)

B) La deserció és la nova frontera de la desigualtat educativa. En termes generals les desigualtats pel que fa a la deserció, tot i no enregistren una

distància entre les ciutats i el camp tan acusada com les desigualtats per anys d'instrucció, s'han convertit en el nou filtre escolar un cop l'escolaritat és gairebé universal. Destaca la importància de les desercions als cicles secundaris de les zones urbanes brasileres, així com de les desercions primerenques a les zones rurals xilenes

Taula X: La deserció escolar del jovent de 15-29 anys a Brasil i Xile

	Zones urbanes						Zones rurals					
	No escolaritzats	Desertors				Estudiants i llicenciats Total	No escolaritzats	Desertors				Estudiants i llicenciats Total
		Durant 1a	Fi 1a	Secundària	Tt			Durant 1a	Fi 1a	Secundària	Tt	
Brasil 1999												
Total	2,1	16,7	3,7	1,8	24,3	75,7	6,3	29,9	2,7	0,7	39,6	60,4
Homes	2,6	17,6	3,7	1,7	25,6	74,4	7,9	28,9	2,2	0,5	39,4	60,6
Dones	1,6	15,9	3,6	1,9	23	77	4,7	31	3,3	0,8	39,9	60,1
Xile 200												
Total	0,2	3,7	3,3	7	14,2	85,8	0,6	13,9	10,1	7,7	32,3	67,7
Homes	0,1	4,4	3,3	6,2	14	86	0,8	14,4	10,3	8,3	33,8	66,2
Dones	0,2	3	3,4	7,8	14,5	85,5	0,4	13,4	9,8	7	30,6	69,4

Zones urbanes/ zones rurals							
	No escolaritzats	Desertors				Estudiants i llicenciats Total	
		Durant 1a	Fi 1a	Secundària	Total		
Brasil 1999 Tt		0,33	0,56	1,37	2,57	0,61	1,25
Brasil 1999 H		0,33	0,61	1,68	3,40	0,65	1,23
Brasil 1999 D		0,34	0,51	1,09	2,38	0,58	1,28
Xile 2000 T		0,33	0,27	0,33	0,91	0,44	1,27
Xile 2000 H		0,13	0,31	0,32	0,75	0,41	1,30
Xile 2000 D		0,50	0,22	0,35	1,11	0,47	1,23

Font: CEPAL (2002)

C) Malgrat les expectatives oficials, l'increment dels nivells educatius no es converteix en una reducció de les desigualtats d'ingrés. Com palesa la taula 4, a les zones urbanes de Brasil els ingressos del treball dels col·lectius amb més de tretze anys d'instrucció s'han mantingut estables respecte als ingressos del col·lectiu de 0-5 anys; en canvi, a les zones rurals han augmentat. Aquest augment també s'observa a les zones urbanes i rurals de Xile.

D'altra banda, CEPAL (2002) remarca aquesta interferència de les desigualtats d'ingrés en les desigualtats educatives amb dues informacions. En primer lloc, a tots dos països ha augmentat el nombre de desertors del quartil amb menys ingressos respecte al total de desertors. En segon lloc, l'ingrés de les dones respecte al dels homes, controlat pels anys d'instrucció, certament s'ha equiparat una mica a Brasil, però a Xile aquesta tendència s'ha estrocat a finals dels noranta.

Taula XI: Capacitat Mensual d'Ingressos per Treball (CEMIT) segons els anys d'instrucció a Brasil i a Xile

	Zones urbanes				Zones rurals			
	Població 25-59	(I) 0-5 anys	(II) 13+ anys	(II)/(I)	Població 25-59	(I) 0-5 anys	(II)13+ anys	(II)/(I)
Brasil								
1990	5,7	3	15,2	5,07	3,4	2,9	16,8	5,79
1993	5,7	2,9	15,8	5,45	3,3	2,7	17,5	6,48
1999	5,6	2,8	14,8	5,29	3,2	2,4	18,1	7,54
Xile								
1990	4,1	2,1	7,5	3,57	3,3	2,5	8,8	3,52
1994	6,5	3,2	12,1	3,78	4,6	3	15,9	5,30
1998	7,9	3,3	14,3	4,33	5,5	3,9	16,1	4,13
2000	7,9	3,2	14,7	4,59	5,2	3,7	15,3	4,14

Font: CEPAL (2002)

La individualització educativa de la pobresa

Alguns altres indicis qualitius acrediten la hipòtesi de l'objectivació i la individualització de la pobresa mitjançant els “*programas focalizados*”. Enumerem tot seguit aquestes observacions.

- El programa *Bolsa Escola* de Brasil condiona les transferències a favor de les famílies a l'evidència oficial de les seves bones pràctiques educatives. D'altra banda, incorpora un mecanisme de reforç compensatori a l'alumnat de les escoles menys avantatjades per tal de superar els seus ‘dèficit’ culturals.

- Al mateix país el programa *FUNDESCOLA* persegueix uns objectius formals molt més universalistes, però les nostres primeres informacions indirectes apunten que la posada en pràctica d'aquesta iniciativa és molt contradictòria i limitada.
- Els principals programes xilens (P900, *Básica Rural*, però també *Liceo para Todos*) segueixen la pauta estudiada per Bernstein de fer servir les pedagogies puericèntriques bàsicament per mantenir l'alumnat pobre a dins del sistema educatiu.
- El *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* xilè es limita a reconèixer la presència de minories ètniques al país. Ara bé, són tan sols els estudiants d'aquestes minories els qui reben una educació intercultural, en cap cas els de la majoria. A més, el professorat no és bilingüe; tan sols, en algunes localitats s'han iniciat les primeres experiències de formació docent amb aquest element.
- Xile ha participat al darrer Informe *PISA* de l'OCDE. Els seus resultats reflecteixen un nivell mitjà inferior als altres països d'aquesta organització, i unes desigualtats molt acusades. Aquest fet ha suscitat un viu debat nacional (vegeu el diari *El Mercurio*, 06-07/2003), i han reforçat la política ministerial de concentrar esforços en la iniciativa de *Lectura, Escritura y Matemáticas* (LEM). en detriment dels recursos adreçats a la vessant més comunitària del *P900*.
- El *Fondo para la Solidaridad y la Inversión Social* del MIDEPLAN xilè ha adoptat el mètode de maneig del risc del Banc Mundial per definir el seu objecte d'intervenció. Aquesta noció individualitza la

imatge de la pobresa de la següent manera: (i) incorpora una idea dels ‘factors protectors’ de la família centrada en un arquetip mesocràtic d’estabilitat; (ii) estableix un llindar taxatiu d’intervenció a partir d’un test sòcio- mètric (*Encuesta de Caracterización Socioeconómica*); (iii) estableix una programació condicionada a l’expectativa d’uns efectes mecànics de la intervenció (que ha de reduir els riscos i reforçar els factors protectors) (FOSIS, 2002). De fet, aquesta noció de la pobresa evita una extrema (i culpabilitzadora) individualització enfocant l’acció sobre uns territoris locals més que uns individus en abstracte, però acaba transformant les seves expectatives sobre cada territori en una suma d’efectes individuals.

- La *Intendencia de Santiago* ha detectat que algunes escoles del *P900* no aconsegueixen remuntar els seus resultats malgrat que duïen molts anys al programa. Per cercar altres estratègies ha ofert en concurs públic a diverses universitats i consultores l’assessorament psicològic i pedagògic d’aquestes *Escuelas Críticas* amb l’esperança que la competència entre assessors produirà el descobriment de noves estratègies “*focalizadas*”. El *Servicio Regional Ministerial de Educación* de la *V Región* ha iniciat també un procés similar

Conclusions

La comunicació ha esbossat un marc teòric amb el qual esperem analitzar els efectes de la globalització sobre les desigualtats educatives. A grans trets, els conceptes que s’hi incorporen fan afermament en la importància de l’enorme volum del capital financer contemporani, en les pugnes per crear l’agenda política global de diverses polítiques socials i en la

transformació dels modes de configuració dels territoris. Pel que fa a la política educativa, la literatura especialitzada suggereix que a hores d'ara els sistemes escolars experimenten canvis institucionals que contribueixen a desplaçar les desigualtats cap a l'obtenció de les credencials mitjanes i superiors, i a que defineixen la pobresa com una condició individual sobre la qual la col·lectivitat, més que els propis subjectes, ha de decidir.

Per acreditar la hipòtesi del desplaçament de les desigualtats aportem algunes dades sobre l'escolarització, la deserció i la desigualtat d'ingressos segons els anys d'instrucció a tots dos països, així com de la seva evolució al llarg dels anys. La conclusió és que més enllà de l'augment de l'escolarització, la deserció es constitueix en la nova frontera de la desigualtat educativa. Quan la universalització de la escolaritat garanteix la igualtat en un nivell educatiu, la desigualtat apareix al grau posterior.

Quant a la individualització educativa de la pobresa, se'n presenten diversos indicis procedents dels programes analitzats, els quals ens permeten concloure que, efectivament, aquest procés té lloc. Per això cal observar els models pedagògics, els criteris de selecció de la població, i les noves escales territorials de la gestió.

BIBLIOGRAFIA

Sobre la globalització i les desigualtats educatives

- Arnové, R.F.; Torres, C.A.; Franz, S. & Morse, K. (1998) “La sociología política de la educación y el desarrollo en Latinoamérica: el estado condicionado, neoliberalismo y política educativa”, *Revista de Educación*, 316, pp. 85-110.
- Bendix, R. (1974) *Estado nacional y ciudadanía* Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, B. & Solomon, J. (1999) “Pedagogy, Identity, and the Construction of a Theory of Symbolic Control: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon”, *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 265-279.
- Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor and Francis.
- Bernstein, B. (1990) *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1977) *Class, Codes and Control, Vol. 3*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bonal, X. & Rambla, X. (2003) “What Happened to Educational Inequalities After Europeanisation and Globalisation?”, paper presented at the *I GENIE (Globalisation and Education Network in Europe) Conference*, University of Cyprus, July.
- Brodersohn, V. (1999), “Focalización de programas de superación de la pobreza”, a: UNICEF, *Derecho a tener derecho: infancia, derecho y política social en América Latina*, Montevideo: Instituto Internacional del Niño (IIN) i Unicef.
- Cardoso, F.H. (1988) “Los empresarios y el proceso de transición: el caso brasileño”, in: O’Donnell, G.; Schmitter, Ph. & Whitehead, L. (comps) *Transiciones desde un gobierno autoritario* Barcelona: Paidós.
- Carnoy, M. (1999) *Globalization and educational reform: what planners need to know* Paris: UNESCO/ IIEP.
- Castells, M. (1996-8) *La era de la información* Madrid: Alianza.
- CEPAL (2000, 2002) *Panorama Social de América Latina* Santiago de Chile: CEPAL.
- Dale, R., (1999), “Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms”, *Journal of Education Policy* 14 (1), 1-17.
- Dale, R., (2002) “The Work of International Organisations: Making National Educational Systems Part of the Solution Rather than Part of the Problem”, paper presented to the *Education in United Europe: Developing Social Dialogue* Conference, 12th-14th April, Nicosia, Cyprus.
- Deacon, B. Et al (1997) *Global Social Policy. International Organisations and the Future of Welfare* London: Sage.
- Evans, P. (1996) “The State as Problem and Solution: Predation, Embedded Autonomy and Structural Change”, en: Roberts, B.; Cushing, R. & Wood, Ch. (eds) *Sociology of Development* Aldershot (UK): An Elgar Reference Collection.
- Galbraith, J. (2002) “Inequality and Globalisation: Ideology, Fact and the Ethical Dimension. A lecture at EPHC. Tufts University”, [on line] <http://utip.gov.utexas.edu/>, 06/03.
- Gammage, S. (1998) “La dimensión de género en la pobreza. La desigualdad y la reforma económica en América Latina”, in: Ganuza, A.E.; Taylor, L. & Morley, S. *Política económica y pobreza en América Latina y el Caribe* Madrid: Ediciones Mundi Prensa/ PNUD.
- Ganuza, A.E.; Taylor, L. & Morley, S. (1998) *Política económica y pobreza en América Latina y el Caribe* Madrid: Ediciones Mundi Prensa/ PNUD.
- Gerstenfeld, P. (1998) “Oportunidades de bienestar y movilidad social en América Latina”, *Revista Paraguaya de Sociología*, 35 (101), pp. 43—60.
- Green, A. (2000) ‘Converging Paths or Ships Passing in the Night? An ‘English’ Critique Japanese School Reform’, *Journal of Comparative Education*, 36 (2), 2000.
- Harvey, D. (1982) *The Limits to Capital* Oxford: Basil Blackwell.
- (2002) *Spaces of Hope* Edimburg: Edimburg Univ. Press.
- Hirst, P. & Thompson, G. (1999) *Globalization in Question* Hong Kong: Polity.
- Huber, E. (1996) “Options for Social Policy in Latin America: Neoliberal versus Social Democratic Models”, in: Esping-Andersen, G. (ed) *Welfare States in Transition. National Adaptations in Global Economies* London: SAGE/ United Nations Research Institute for Social Development.
- Jessop, B., (2001) “On the Spatio-Temporal Logics of Capital's Globalisation and their Manifold Implications for State Power”, working paper, Lancaster University Korzeniewicz, R.P. & Smith, W. (2000) “Pobreza, desigualdad y crecimiento en América Latina: en búsqueda del camino superior a la globalización”, *Desarrollo Económico*, 40, 159, pp.387-423.
- Lowell, P.A. & Wood, Ch. (1998) “Skin Color: Racial Identity and Life Chances in Brazil”, *Latin American Perspectives*, 100 (25), 3, pp. 90-109.

- Mishra, R. (1999) *Globalisation and the Welfare State* Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Moll, J. & Fischer, N.B. (2000) “Redes de vida en la ciudad de Porto Alegre”, in : Villasante, T. Et al (2000) *La investigación social participativa: construyendo ciudadanía* Barcelona: El Viejo Topo.
- Robertson, S., Bonal, X. & Dale, R. (2002) “GATS and the Education Service Industry: the politics of scale and global reterritorialisation”. *Comparative Education Review*, 46 (2), 472-496.
- Santos, B.S. (1998) “Participatory Budgeting in Porto Alegre: Toward a Redistributive Democracy”, *Politics and Society*, 26, 4, pp.461-510.
- Santos, M. (2000) *La naturaleza del espacio* Barcelona: Ariel.
- Sassen, S. (2000) “Territory and Territoriality in the Global Economy”, *International Sociology*, 15(2), pp. 372-393.
- Simmel, G. (1986) *Sociología* 2 vols Madrid: Alianza Editorial..
- Strange, S. (2001) *La retirada del estado. La difusión del poder en la economía mundial* Barcelona: Intermon- Oxfam.
- Teixeira, S.F. (1992) *Estado y políticas sociales en América Latina* México: Univ. Aut. Metropolitana.
- UNDP (1997 and 2003) *Human Development Report* [on line], www.undp.org, 09/03.
- Valladares, L. (1999) “Programas sociales para los pobres en Brasil. Los casos de Rio de Janeiro y Belo Horizonte”, in: Schteingart, M. (coord.) *Políticas sociales para los pobres en América Latina* México: Global Research Urban Initiative.
- Wade, R. & Wolf, M. (2002) “3-Round Letter Exchange on World Poverty and Inequality”, *Centre for the Study of Globalisation and Regionalisation*, 5th Annual Conference, [en línea] www.warwick.ac.uk/fac/soc/CSGR/Pwade.pdf, 04/03.
- World Bank (2001) *World Development Report 2000/2001. Attacking Poverty. Overview* [en línea], www.worldbank.org, 05/2002.

Sobre Bolsa Escola

- Programa Bolsa Escola. Ministerio Educação Brasil → a www.mec.gov.br (en línea) 06/03.
- PREAL. “Apoyo financiero a los más pobres para facilitar las oportunidades educativas”. *Formas y reformas de la educación. Serie de Mejores Prácticas*. Octubre 2002. nº12, Santiago de Chile.
- PREAL. “Sistemas probados, evaluación de los aprendizajes en Chile y Brasil”, *Formas y reformas de la educación. Serie de Mejores Prácticas*, Juny 2002, nº 11, Santiago de Chile.
- PREAL. “Iniciativas de Apoyo a la autonomía escolar”. *Formas y reformas de la educación. Serie de Mejores Prácticas*, Juny 2001, nº 8. Santiago de Chile.
- Bourguignon, F.; Ferreira, F. H. G.; Leite, P. G., *Ex-ante evaluation of conditional cash transfer programs: the case of Bolsa Escola*. Washington, DC : BANCO MUNDIAL, octubre 2002. (World Bank PR Working Papers, n. 2916).
- Banco Mundial, *An assessment of the Bolsa Escola Programs*, març 2001.
- Abramovay, M., Andrade, C. Y Waiselfisz (coord) (1998): *Bolsa Escola. Melhoría Educacional e Redução da Pobreza*. Brasília: UNESCO - Unicef, Pólis
- Guimarães de Castro, M. H (coord). EFA 2000 Education for All: Evaluation of the Year 2000 National Report. Brazil – UNESCO.: http://www2.unesco.org/wef/countryreports/country_all.html (en línea) 06/03

Sobre Fundescola

- Programa Fundescola. Ministerio de Educación → www.mec.gov.br (en línea) 06/03
- FUNDESCOLA. Ministerio de Educación - Banco Mundial. *MOIP. Manual d’operação e implementação do projeto. Fundescola I. Vol I Orientações gerais*, Maig 1999, Brasília
- FUNDESCOLA. Ministerio de Educación - Banco Mundial. *MOIP. Manual d’operação e implementação do projeto. Fundescola I. Vol II Orientações aos estados e municípios*, Maig 1999, Brasília
- FUNDESCOLA. Ministerio de Educación - Banco Mundial. *MOIP. Manual d’operação e implementação do projeto. Fundescola II. Vol I Orientações gerais*, 2002, Brasília
- FUNDESCOLA. Ministerio de Educación - Banco Mundial. *MOIP. Manual d’operação e implementação do projeto. Fundescola II. Vol II Orientações aos estados e municípios*, 2002, Brasília
- FUNDESCOLA. Ministerio de Educación - Banco Mundial. *MOIP. Manual d’operação e implementação do projeto. Fundescola III. Vol I Orientações gerais*, 2002, Brasília
- Robin Horn, Mejoramiento de las escuelas y de la calidad de la educación: el enfoque FUNDDESCOLA, BIRD, En Breve, nº10, octubre 2002
- Souza, R. “Educación y desarrollo en Brasil 1995-2000”, *Revista de la CEPAL*, 73, abril 2001.

Guimarães de Castro, M. H (coord). EFA 2000 Education for All: Evaluation of the Year 2000 National Report. Brazil – UNESCO:
http://www2.unesco.org/wef/countryreports/country_all.html (en línea) 06/03

Sobre 900 Escuelas

PREAL. “Escuelas que protagonizan el mejoramiento escolar”. *Formas y reformas de la educación. Serie de Mejores Prácticas*. Abril 1999, n°1. Santiago de Chile.

Programa 900 escuelas. Ministerio Educación Chile → www.mineduc.cl (en línea) 06/03

PREAL. “Sistemas probados, evaluación de los aprendizajes en Chile y Brasil”, *Formas y reformas de la educación. Serie de Mejores Prácticas*, Juny 2002, n° 11, Santiago de Chile.

Constance, P. *Cómo priorizar la ayuda*. BID América. Noticias. Setembre 2002

FOSIS (2002) *Manejo Social del Riesgo* Santiago de Chile: MIDEPLAN.

García-Huidobro, J. A. (coord) *Educación para Todos: Evaluación en el Año 2000*. Informe de Chile, Santiago, octubre de 1999. UNESCO

http://www2.unesco.org/wef/countryreports/country_all.html (en línea) 06/03

Sobre Básica Rural

Programa de Educación Básica Rural a www.mineduc.cl/ (en línea) 06/03

Ministerio de Educación. *Evaluación del Programa de Educación Básica Rural 1992-1998*. Chile, junio 1999.

PREAL. “Desarrollo de la educación en sectores rurales”. *Formas y reformas de la educación. Serie de Mejores Prácticas*. Gener, 2003, n°13, Santiago de Chile

García-Huidobro, J. A. (coord) *Educación para Todos: Evaluación en el Año 2000*. Informe de Chile, Santiago, octubre de 1999. UNESCO

http://www2.unesco.org/wef/countryreports/country_all.html (en línea) 06/03