

X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.

Desigualdad y diversidad en América Latina: hacia un análisis tipológico comparado.

Néstor López.

Cita:

Néstor López (2013). *Desigualdad y diversidad en América Latina: hacia un análisis tipológico comparado*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-038/468>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI 1 a 6 de Julio de 2013

Mesa N°43: La desigualdad social desde la perspectiva de la movilidad socio laboral y la heterogeneidad estructural en las primeras décadas del siglo XXI

Título de la ponencia: Desigualdad, diversidad e información

Autor: Néstor López

Pertenencia institucional: Coordinador de proyectos de educación y equidad de la oficina regional del IPE – UNESCO Buenos Aires y del Sistema de Información sobre Tendencias Sociales y Educativas de América Latina (SITEAL)

El campo de las políticas educativas -al igual que el del conjunto de las políticas sociales- se ve atravesado por una creciente tensión, resultado de un aumento continuo de las demandas y expectativas que provienen de la sociedad, y una reducción de la capacidad de los Estados de orientar los procesos económicos y sociales necesarios para poder dar respuesta a ellas.

No sólo se desea que las nuevas generaciones puedan ingresar a la escuela. Hoy el horizonte esperado es que además puedan permanecer en ella entre 10 o 13 años –en función del período de obligatoriedad vigente en cada uno de los países de la región-, completen el nivel medio, y en el paso por esa experiencia escolar accedan a un conocimiento que los habilite para su pleno desempeño en la sociedad. El principio de justicia que rige a las políticas educativas se fue transformando. Ya no se busca la igualdad en las oportunidades educativas – hoy ésta es una condición de posibilidad pero no un fin en sí misma- sino la igualdad en los logros educativos.

Estas crecientes expectativas adquieren forma en momentos en que las sociedades son cada vez más complejas, opacas, incomprensibles y – consecuentemente- ingobernables. Un mundo globalizado que ofrece cada vez más resistencias a la voluntad de orientar los procesos económicos y sociales, comunicaciones que hacen más difuso el límite entre lo particular y lo universal -o entre lo privado y lo público-, tecnologías y relaciones que redefinen permanentemente las claves de la inclusión social, son ejemplos de factores que van configurando un nuevo escenario en el cual los Estados deben hacer efectivo su compromiso de garantes del derecho a la educación.

Este capítulo, abordado en tono de ensayo, parte de reconocer este complejo panorama, y se estructura en torno a dos afirmaciones. La primera de ellas sostiene que para poder garantizar una educación de calidad para todos los niños y adolescentes de la región se hace necesario el desarrollo de un nuevo concepto en el diseño de las políticas de equidad. Se propone aquí recuperar una visión universal de las políticas educativas, que incorporen en su

concepción los desafíos que resultan de las profundas desigualdades estructurales de la región y las crecientes expresiones de diversidad.

La segunda afirmación nos dice que para poder avanzar en el diseño –y posteriormente en la ejecución- de estas nuevas políticas se hace necesaria una mirada diferente de la realidad, capaz de dar cuenta de la diversidad de modos que adquiere la relación entre escuela y comunidad en cada espacio de la geografía, y productiva a la hora de proponer claves para generar una política sensible a la heterogeneidad de situaciones educativas que coexisten en cada uno de los países de la región.

Esta segunda afirmación coloca inevitablemente en el centro de la reflexión a la información. ¿Qué información se hace necesaria para dar cuenta de las diferentes formas que adquieren la desigualdad social y la diversidad cultural en cada espacio del territorio? ¿Qué preguntas hay que hacerle a esa información? ¿Qué tratamiento hay que darle?

La primera parte del capítulo invita a discutir la necesidad de superar el modelo de políticas focalizadas vigentes en el conjunto de los países de América Latina, proponiendo avanzar hacia un nuevo universalismo. La segunda parte se centra en las implicancias que tiene este salto en la producción y en el tratamiento de la información social y educativa.

HACIA UN NUEVO UNIVERSALISMO EN LAS POLITICAS EDUCATIVAS¹

La edad de los sistemas educativos de América Latina es muy cercana a la de sus respectivos estados nacionales. Nacieron con una misión clara en el proceso de conformación de las naciones de la región, que era la de formar sus ciudadanos. Más aun, la de construir al nuevo ciudadano, bosquejarlo, moldear al sujeto que habitaría y sería protagonista de estas nuevas sociedades. ¿Qué es ser brasileño, argentino o mexicano? Esa pregunta no tenía respuesta en el momento en que nacen las naciones latinoamericanas; era necesario ir creando esa imagen, con su identidad y su tradición. En territorios poblados por indígenas, afrodescendientes, españoles, italianos, árabes o polacos, esas identidades debían ser reemplazadas por otras: peruanos, chilenos, colombianos.

La estrategia elegida fue clara. Si a cada sujeto se lo trataba como si fuera este nuevo ciudadano, él mismo terminaría transformándose en el ciudadano deseado. Si al indígena se lo trata como mexicano, será mexicano. El afrodescendiente será brasileño, el italiano argentino. El mejor gesto que se podía tener hacia ellos era negarles su identidad, pues de ese modo se los sumaba a un nuevo proyecto colectivo. Reconocer su origen era dejarlos afuera, o convertirlos en blanco de la violencia pública. Asimilación y exterminio forman parte de la historia de la relación de los estados latinoamericanos con la diversidad de quienes habitaban sus territorios.

¹ Esta primera parte del capítulo es una versión ajustada de un texto preparado por Néstor López para la Oficina de la UNESCO en Brasil, para su publicación en el Informe de Educación Para Todos 2010

Las clases de historia -con sus héroes nacionales y próceres-, el ritual en torno a los símbolos patrios, la lengua, los uniformes o la educación física buscaban convertir a cada sujeto, cualquiera sea su origen, en ese nuevo ciudadano dispuesto a sumarse al proyecto colectivo de una nueva nación, a integrarse a él. El ritual era el mismo en cada escuela. Las clases se daban del mismo modo, los hechos se narraban de igual manera, los libros eran los mismos, y también lo eran los ejemplos utilizados y los ejercicios. Un relato único que en su repetición iba moldeando a esos nuevos ciudadanos de estas nuevas naciones. Era necesario que los sistemas educativos fueran universales, pues todos los niños y jóvenes debían ser encausados en el proyecto de nación, y ese universalismo debía ser absolutamente igualitario, pues en ese trato como iguales estaba la clave de construcción de una nueva ciudadanía. Fue así como se fue gestando un universalismo igualitario que aún hoy es constitutivo de la concepción de los sistemas educativos de la región, de su identidad.

La tradición igualitaria de las prácticas escolares comienza a ser cuestionada cuando en el proceso de expansión de los sistemas educativos se pone en evidencia la incapacidad de incorporar a las aulas a ciertos sectores sociales. Mientras el universalismo era sólo un proyecto –en tiempos en que las tasas de escolarización eran aún bajas- esta realidad pasaba inadvertida, pues sólo ingresaban a las escuelas los alumnos provenientes de los sectores sociales más acomodados. En la medida en que el universalismo va convirtiéndose en una realidad en la región –al menos en el nivel primario- y comienzan a acceder a las aulas niños y jóvenes históricamente excluidos de las prácticas educativas, el fracaso en el trato de estos nuevos alumnos se hace evidente.

La desigualdad, constitutiva de América Latina, se reproduce y profundiza día a día, a través de diversos mecanismos que van reforzando y haciendo cada vez más visible el límite entre ganadores y perdedores en un modelo de desarrollo estructurado en torno a la competencia. Además de la desigualdad, la diversidad se instala como un eje central en la agenda pública de la región. La irrupción de los pueblos indígenas y afrodescendientes exigiendo un lugar a partir del reconocimiento –y no a través de prácticas de negación de las identidades y de asimilación-, el incremento de los procesos migratorios asociado a la entrada a un mundo globalizado, las nuevas culturas juveniles derivadas de múltiples espacios de identidad –especialmente en los ámbitos urbanos- o nuevas identidades sexuales son algunos de los procesos que van configurando sociedades cada vez más heterogéneas. Esa heterogeneidad llegó a las aulas, y es ése el escenario en el cual hoy se busca un acceso universal al conocimiento.

¿Quiénes son los perdedores en este proyecto asimilador estructurado en torno a políticas universales igualitarias? Son precisamente los indígenas, los afrodescendientes, los pobres, o quienes viven en las zonas rurales. Es entre ellos que hoy se encuentran las tasas de escolarización más bajas, los mayores niveles de repitencia, las interrupciones más tempranas de las trayectorias educativas, los logros educativos más débiles. También pertenecen a estos grupos quienes aun hoy en su adolescencia son analfabetos.

En este nuevo escenario, el universalismo igualitario muestra sus límites. Tratar de igual modo a todos los niños y adolescentes en un contexto signado por profundas desigualdades implica necesariamente reproducirlas y profundizarlas. Tratar como iguales a quienes son diferentes en su identidad desencadena un conjunto de prácticas discriminatorias en la dinámica de las instituciones escolares que a la larga terminan expulsando a quienes menos se parecen a aquellos alumnos urbanos, blancos y de clase media a quienes la escuela trata con plena naturalidad. La igualdad suele llevar en sí el germen de la desigualdad y la exclusión.

Los programas focalizados

La evidencia de los límites de esta tradición universalista igualitaria llevó a la necesidad de generar nuevas políticas que permitan avanzar en el proceso de universalización del acceso a la educación. Fue entonces que desde inicios de la década de los años 90 –en el marco de las reformas estructurales que se fueron llevando a cabo en la región- comenzaron a implementarse políticas focalizadas, que aún están plenamente vigentes. En primer lugar, frente al desafío de la desigualdad se diseñaron unidades de programas compensatorios. Posteriormente, y para afrontar el reto de la diversidad, las unidades de educación intercultural bilingüe.

Las primeras gestionan programas que ponen el foco en las escuelas a los que asisten los niños más pobres, y consisten mayoritariamente en la transferencia de un conjunto de recursos extras -en la mayoría de los casos de índole material- a las instituciones escolares y sus alumnos. Las segundas apoyan a aquellas escuelas a las que asisten los niños de las comunidades indígenas, fundamentalmente a través de la producción de materiales bilingües, formación de docentes y promoción de prácticas escolares más adecuadas a las necesidades de los pueblos originarios.

La información estadística disponible permite apreciar que estas políticas dieron un nuevo impulso al ritmo de la expansión educativa. Durante la década de los 90 las tasas de escolarización –especialmente las del nivel secundario- crecieron significativamente, en especial entre los grupos sociales más postergados: los pueblos indígenas, los afrodescendientes, los sectores rurales, los pobres. Ahora bien, en la primera década de este nuevo siglo este impulso se fue diluyendo. La misma información estadística nos alerta sobre la amenaza de los límites a la expansión educativa; las tasas de escolarización tienden a frenarse, aun cuando todavía quedan muchos niños y adolescentes fuera de la escuela. En la medida en que esta tendencia se consolida, los más beneficiados por las políticas focalizadas de la década del 90 son los nuevos perdedores: quienes aún quedan fuera de las escuelas son los indígenas, los afrodescendientes, los pobres y quienes viven en zonas rurales.

Cuando se analizan las limitaciones de las políticas focalizadas, aparecen algunas que son más evidentes. Los programas compensatorios terminaron generando una mirada de la sociedad sumamente homogeneizadora, al

proponer un abordaje dicotómico basado en las categorías pobre-no pobre. Los programas de educación intercultural bilingüe muestran cómo se limitó el desafío de la diversidad a la cuestión indígena, en muchos casos basándose en una visión muy simplificadora de los pueblos originarios, que termina ofreciendo otra dicotomía desde la cual abordar la compleja diversidad visible en cada uno de los países de América Latina.

Pero tal vez la crítica más sustantiva que se puede hacer al modo en que fueron incorporados estos programas focalizados al conjunto de las políticas educativas es que, paradójicamente, terminaron reforzando aquel igualitarismo que venían a desplazar. No sólo por ofrecer miradas dicotómicas que simplificaron de un modo rotundo la complejidad y heterogeneidad del escenario social de la región, sino también –y especialmente- por postergar, con su sola presencia, la discusión sobre el carácter igualitario del cuerpo de las políticas educativas, que aún en la actualidad se encuentra plenamente vigente. Hoy se sigue teniendo una propuesta educativa igual para todos, a la que se le anexan recursos especiales para aquellos grupos sociales que requieren de algún tratamiento diferente, denominados vulnerables: los indígenas y los pobres. Una política para los iguales, con recursos extras para quienes no lo son.

Hacia nuevas formas de universalismo

La amenaza de los límites a la expansión educativa puede ser leída como una advertencia muy clara: la situación actual es el horizonte máximo al cual se puede llegar con el modelo de políticas que se está implementando en la región. Se llegó a un punto en el cual la insistencia con esta tradición igualitarista –aun en su versión revisada- dejó de tener efecto. Se hace necesario comenzar a esbozar otras políticas, basadas en otra interpretación del escenario social en el cual se busca educar.

El desafío que encuentran hoy los sistemas educativos es pasar de acciones focalizadas que desde áreas de políticas compensatorias o de educación intercultural dejan intacto el carácter igualitario del cuerpo de las políticas educativas, hacia una revisión de este último. Surge así la necesidad de reabrir el debate entre políticas educativas universales y políticas focalizadas, procurando superar las limitaciones de estas últimas, pero sin que ello implique el retorno a la tradición universalista igualitaria. Hoy la búsqueda debe darse hacia un nuevo tipo de universalismo, ya no igualitario, sino basado en principios de equidad, esto es, un universalismo que desde el cuerpo de las propias políticas educativas contemple la necesidad de establecer estrategias sensibles a la diversidad de escenarios que conforman cada sociedad latinoamericana. Ante el supuesto de que los únicos grupos específicos que requieren de algún trato diferente son los sectores pobres y las comunidades indígenas –legitimando así las acciones focalizadas– debe contraponerse la certeza de que las sociedades latinoamericanas son estructuralmente heterogéneas, y que en esa heterogeneidad todos pasan a ser sujeto de un trato específico, distinto.

No somos todos iguales; somos diferentes. Muchas de esas diferencias son cuantitativas. Hay quienes tienen ingresos altísimos, y otros que, por el contrario, son extremadamente pobres. Unos pudieron acceder a una muy buena educación, otros no. Existen familias que habitan viviendas adecuadas, cómodas, bien equipadas, y otras que ocupan viviendas sumamente precarias. En estas diferencias se hacen evidentes las desigualdades sociales que caracterizan a la región. Otras diferencias son cualitativas: convivimos en nuestras sociedades con personas que hablan otras lenguas, disfrutan de otras músicas, se alimentan de modo diferente, tienen otro sentido estético, valoran los hechos de diferente modo. En estas diferencias se configura la diversidad de identidades que caracteriza a nuestras sociedades. Desigualdades y diversidades se articulan conformando un escenario sumamente complejo, heterogéneo. Esa heterogeneidad social y cultural se materializa en el territorio configurando una gran diversidad de escenarios educativos, y cada uno de esos escenarios requiere de un tratamiento específico, único, si lo que se busca es garantizar en ellos logros educativos universales.

Nuestros sistemas educativos nacen con una concepción de igualdad que aún está plenamente vigente. Las políticas focalizadas refuerzan este principio de igualdad, al proponer que los únicos que son diferentes –y en consecuencia requieren otro trato– son los sectores pobres o los pueblos originarios. Se hace necesario volver hacia un nuevo universalismo que –lejos de sostener este espíritu igualitario– se conciba en torno a la idea de que nuestras sociedades son estructuralmente heterogéneas, y que esa heterogeneidad resulta del particular modo en que se articulan las desigualdades económicas y las diferentes expresiones de la diversidad de identidades de los sujetos cada espacio del territorio. El reconocimiento de esta heterogeneidad propia del escenario en que nos toca educar es tal vez el punto de partida para el desarrollo de una política educativa dispuesta a promover en cada escuela una propuesta institucional y pedagógica diferente, ajustada a las características del contexto en que está ubicada, como modo de garantizar a las nuevas generaciones un acceso universal al conocimiento. Una política educativa que tenga como principio rector una estrategia de equidad que apunte a la igualdad en los logros educativos, a partir del reconocimiento de la diversidad.

DIAGNÓSTICO, MIRADAS Y USOS DE LA INFORMACIÓN.

El enunciado de metas relativas a diferentes aspectos del panorama educativo de la región puede ser una herramienta de planificación de políticas sumamente relevante. Esta relevancia radica en el hecho de que permiten explicitar un proyecto hacia futuro, poner parámetros específicos a cómo quiere una sociedad que sea el panorama de su educación de aquí a 10 u 11 años. Sólo una política motorizada desde el futuro, traccionada por ese horizonte que se desprende de las metas comprometidas, puede romper con los determinismos del pasado. En cambio, un presente sin imagen de futuro es un presente que insiste en reproducir ese pasado atravesado por profundas desigualdades e impregnado de múltiples prácticas discriminatorias.

Si a esa imagen de futuro se la contrasta con un diagnóstico que nos muestre la situación educativa actual, queda delineado el espacio de la política,

entendida ésta como el conjunto de acciones necesarias para transformar la realidad que tenemos en aquella que deseamos tener.

Cuando se habla de educación, prevalece en la agenda de los países de la región la búsqueda de la universalización del acceso al conocimiento. Ello implica que todos los niños deben transitar el nivel inicial, el primario y el secundario, y en ese proceso participar de prácticas educativas de calidad. Este objetivo obliga a reconocer los contextos educativos, desarrollar estrategias múltiples, planificar con un claro conocimiento de lo que ocurre en el ámbito territorial, en la comunidad, en el barrio, en el aula, pues es allí donde se hace efectiva la relación de cada alumno con su docente, y es en ese contexto donde esa relación tiene una especificidad que es única.

La búsqueda de la igualdad en los logros educativos se traduce en la necesidad de desarrollar un abanico de estrategias educativas acorde a la diversidad social y cultural de cada uno de los países de América Latina. Así, las políticas de equidad orientadas por la búsqueda de la igualdad en el acceso al conocimiento remiten inevitablemente al espacio local, al conocimiento del contexto en que está la escuela, de sus alumnos, sus modos de vida. Una política de equidad educativa debe partir de conocer la real heterogeneidad de situaciones en que se educa en cada país, de hacer minucioso un análisis de los territorios en que se inscriben las prácticas educativas.

En este marco, dimensionar la brecha entre la situación actual y la deseable no es tan complejo. Por un lado hay un parámetro de referencia –las metas asumidas-, por el otro la posibilidad de analizar la situación actual, con desagregados que permitan ver los logros relativos de diferentes grupos sociales, a lo largo del territorio. Un ejercicio de este tipo permite definir con claridad qué hay que hacer; puede establecerse un orden, un gradiente que permite diferenciar a distintas regiones en cuanto a la distancia que falta por recorrer para poder alcanzar el objetivo que subyace al diseño de las metas.

La complejidad surge cuando se quiere avanzar en el proceso de planificación de una política educativa, y se instala la pregunta sobre cómo hacerlo. Aún teniendo una noción de cuál es el camino que falta por recorrer, poco sabemos sobre cuáles son las problemáticas que operan como obstáculo o facilitador del recorrido deseado, cuáles son las configuraciones sociales y culturales sobre las que toma lugar la práctica educativa, cuáles son los factores que favorecen u obstaculizan el cumplimiento del objetivo, y cuál es la distribución de estos factores en el espacio.

Elaborar respuestas para estos interrogantes que aparecen asociados a la pregunta sobre cómo hacer lleva a un análisis más complejo, y a la necesidad de una mirada diferente de la realidad, capaz de dar cuenta de la diversidad de modos que adquiere la relación entre escuela y comunidad en cada espacio de la geografía. Como ya se señaló, preguntas inevitables en este punto son ¿Qué información se hace necesaria para dar cuenta de las diferentes formas que adquieren la desigualdad social y la diversidad cultural a lo largo del territorio? ¿Qué preguntas hay que hacerle a esa información? ¿Qué tratamiento hay que darle?

La mirada sobre el territorio

La heterogeneidad estructural de nuestras sociedades hace que no se pueda adoptar una estrategia educativa única para todos. La historia de vida que trae consigo cada alumno, sus aprendizajes en la familia de origen, la forma en que ésta le presenta una visión del mundo que lo rodea, sus vivencias y sus condiciones materiales de vida hacen que en las aulas coexistan niños y adolescentes que traen consigo diferentes historias, con diversas formas de ver el mundo y modos de hacer. Los saberes de los cuales se apropian los niños y adolescentes en su espacio de socialización familiar son distintos y varían según las características del territorio en que viven.

Una política que no es sensible a estos diferentes modos de ser y hacer y a la heterogeneidad que se vive dentro del aula difícilmente pueda reducir las desigualdades de origen, desigualdades que –como ya se indicó- tienen una lógica territorial, responden a las subjetividades e historias de vida que se van moldeando en cada punto de la geografía, atravesadas por la especificidad que ese contexto tiene. Por eso, una mirada sobre el territorio que represente un aporte para avanzar hacia el objetivo expresado en las metas deseadas debería dar cuenta del modo en que en cada punto de la geografía se hacen efectivas las articulaciones entre las condiciones económicas, demográficas, sociales, culturales, productivas o políticas propias de cada país. Es en el resultado de esa combinatoria única donde se configura la especificidad de cada territorio, y en ella las particularidades de los sujetos que allí habitan, y las condiciones en que tienen lugar las prácticas educativas.

Un ejercicio de este tipo permite una caracterización de los escenarios educativos, portadores cada uno de una singularidad que le es propia y que lo diferencia de los demás, que lejos de mostrar una realidad dicotómica entre quienes son pobres y quiénes no lo son –o entre quienes son indígenas y quienes no-, señala las distintas configuraciones que existen en un momento dado a lo largo de toda la geografía de un país, que expresan el modo en que se hace efectiva la relación que se observa entre desigualdad y diversidad en un territorio dado, y también el modo en que se da la relación entre esa comunidad y la escuela.

Un primer efecto de estas decisiones sobre la información que se requiere para poder avanzar en el diseño de una política educativa universal es la necesidad de poner la mirada sobre agregados que componen una unidad territorial. Esta unidad territorial debe ser lo suficientemente grande como para que comprenda un entorno en el que viven las personas, que las moldea, que las define en términos de condiciones de posibilidad y lo suficientemente pequeño para que este molde sea cercano a lo que ocurre en cada escuela, preciso en la descripción que propone, real.

¿Qué mirar en esos territorios? Aquellos aspectos que permitan identificar de qué modo específico se articulan allí las desigualdades estructurales y las diversidades sociales y culturales. En este sentido la infraestructura de la zona, su perfil económico productivo, el nivel socioeconómico de su población, el estar atravesado por las migraciones o no, su pertenencia étnica, la primacía

de población urbana o rural, el funcionamiento del mercado de trabajo o la distancia a las ciudades más cercanas y su tamaño se vuelven dimensiones que cobran sentido, son aspectos que adquieren especial relevancia cuando se debe responder a la pregunta de qué diseño institucional y qué propuesta pedagógica necesitamos en cada escuela, o en una escuela específica. Estas distintas dimensiones, en su interacción, son las que le dan singularidad al escenario.

Respuestas cuantitativas a preguntas cualitativas.

Si lo que se busca, a partir del relevamiento de esa información, es dar cuenta de la diversidad de situaciones que coexisten en el territorio, del modo en que se articulan en cada uno de los espacios, o de las configuraciones que resultan de esa articulación, se debe optar por formas de procesamiento de esa información que mantengan viva esa riqueza, que no la anulen o neutralicen en el intento de simplificarla. Un único indicador no puede dar real cuenta de una configuración tan compleja.

Cabe aquí recordar que un indicador en sí mismo suele dar una imagen distorsionada de la realidad, si no va acompañado de otros que lo resignifiquen. Es el modo en la que se combinan distintos factores lo que devuelve una caracterización completa de lo social y lo educativo, y ello requiere de una mirada multidimensional que se anula con el uso de indicadores simples o índices sencillos. Un ejemplo para graficar esto puede ser la tasa de sobreedad, es decir, la proporción de alumnos de un grado o nivel que tienen una edad superior a la esperada para ese mismo grado o nivel. Lo que se busca es que este indicador tome valores muy bajos, y a simple vista podría decirse que cuanto menor sea el nivel de la sobreedad en un sistema educativo, mejor es su eficiencia interna. Sin embargo, poniendo a este indicador en relación con otros se puede comenzar a delinear problemáticas distintas. Por ejemplo, si los niveles bajos de sobreedad aparecen asociados a bajas tasas de escolarización, se instala la hipótesis de que se logra una situación eficiente a costa de la selección de los mejores, y la exclusión de quienes comienzan a retrasarse. Por el contrario, si al generar políticas de expansión educativa niños y adolescentes que no estaban en la escuela se incorporan a ella (siendo estos niños y adolescentes con sobreedad) se puede observar que altos niveles de sobreedad pueden reflejar una situación más inclusiva, y dar cuenta de una transición hacia un esquema más universal. Un mismo indicador adquiere connotaciones opuestas en su presentación con otra información que lo acompaña.

La idea de escenario y de configuración remite a una conjunción de factores, a la aparición conjunta de distintas dimensiones de lo social, que se refuerzan y resignifican al ser analizadas en forma integrada. Esta idea de conjunción se diferencia de la de determinación –tan instalada en el análisis de los procesos sociales y educativos- en al menos dos sentidos. Por un lado, en el carácter exploratorio y no determinista que se pretende al tener como objetivo examinar la forma en que se relacionan distintos factores. Por el otro, y relacionado con el primero, a que se trata de observar la forma en que interactúan entre sí las distintas variables más que a cuantificar el aporte de cada variable a un

modelo, manteniendo constantes -y por lo tanto separando- los efectos de las variables restantes.

Si la forma en que se entrelazan las distintas dimensiones de lo social y lo educativo es lo que da la originalidad a cada caso empírico, debe captarse la forma en que conviven distintos atributos, la particular combinación que existe entre estos. Cuando muchas estrategias de análisis multivariado hacen hincapié en discriminar los distintos efectos que inciden sobre el comportamiento de una variable (por ejemplo los resultados educativos), pudiendo así evaluar cuál es el aporte de cada variable o dimensión a la variabilidad de lo que queremos explicar, surge una pregunta importante sobre la cual reflexionar: ¿cuál es el criterio por el cual las distintas dimensiones deben ser diferenciadas en su aporte, en lugar de ser puestas en relación? Si una política que centre sus metas en la llegada a los mismos objetivos por parte de sectores heterogéneos debe ser una política sensible a la variedad de escenarios sociales existentes, de lo que se trata es de identificar esta variedad de escenarios buscando su particularidad. No se trata entonces de discriminar efectos, sino de ponerlos en relación.

En tercer término, y relacionado con esto último, los indicadores deben expresar diferencias cualitativas y no solamente cuantitativas. Las diferencias en los escenarios donde toma lugar la práctica educativa no son solamente las que se pueden ordenar a lo largo de un gradiente donde a cada unidad le corresponda una posición mayor o menor que la de los demás, sino también aquellas de orden cualitativo, que expresen situaciones distintas que no tengan un orden jerárquico. El uso de índices o variables numéricas continuas como estrategia para categorizar diferentes unidades geográficas inevitablemente colocan a estas unidades a lo largo de un eje. Si dos unidades geográficas son diferentes, es porque una de ellas es más o es menos que la otra, tiene más o tiene menos. Así, los índices limitan la idea de diferencia sólo a aquellas que son cuantitativas, esto es, se centran en el análisis de las desigualdades. En cambio, un análisis territorial debe poder mostrar que dos unidades son diferentes sin que ello implique que son cuantitativamente diferentes; son sólo diferencias cualitativas, que expresan la diversidad propia de nuestras sociedades.

El hecho de que sea la combinación de atributos lo que da un carácter singular a cada unidad territorial lleva a pensar una combinatoria de indicadores que dé cuenta de la diferencia más allá de la desigualdad. Es una mirada transversal que busca la forma en la que se combinan distintos aspectos que le dan originalidad a la unidad territorial, o que los vuelven distintos a otros sin que esta diferencia implique necesariamente una jerarquía o un gradiente.

Sobre el uso de la información.

Los instrumentos de procesamiento y análisis de la información a los que se debe recurrir deben corresponderse entonces con aquellos propios del análisis multivariado; y dentro de éstos, con los que permiten poner en relación a las distintas variables, observando no sólo diferencias cuantitativas sino también

cualitativas, permitiendo dar cuenta así de las particularidades de distintas configuraciones sociales.

En oposición a los índices, que sitúan a todas las unidades de análisis a lo largo de un único eje, las herramientas de análisis más poderosas para el abordaje de la diversidad de los escenarios educativos son las que permiten ubicar a cada uno de ellos en un espacio multidimensional, donde cada dimensión que define al espacio es una de las dimensiones que previamente fueron consideradas como relevantes para caracterización de los contextos. Así, las unidades territoriales se desplegarán en ese espacio abstracto conformado por las múltiples dimensiones adoptadas para el análisis, y se posicionarán de modos aleatorios o recurrentes, con mayores o menores distancias entre ellas, agrupadas o dispersas, y es en las formas que adquiere esa dispersión donde queda caracterizado el universo de territorios que configuran el espacio de intervención de las políticas educativas.

Las técnicas a partir de las cuales se pueden construir indicadores que reúnan las características que se fueron mencionando son, por ejemplo, el análisis de componentes principales, análisis factorial, análisis de correspondencias, escalamiento multidimensional o análisis de clusters. Éstos, entre otros, permiten abordar los distintos problemas que se han mencionado, al ofrecer la posibilidad de sistematizar la información, organizarla y hacerla comprensible sin por ello anular la riqueza de la diversidad de las unidades analizadas.

Estos análisis suelen representar diferentes momentos o pasos, en los que es prioritario conservar la capacidad descriptiva y analítica de la información seleccionada. Para captar la complejidad que representa una configuración social apelamos a un conjunto importante de variables que resaltan distintos aspectos. Sin embargo, estas distintas variables que utilizamos muchas veces están correlacionadas entre sí por estar aludiendo a un mismo fenómeno o una misma dimensión. En términos estadísticos existe entre ellas una porción de varianza común. Esta hace notar que existe una dimensionalidad latente que subyace a la medición empírica de cada variable. Técnicas como las de análisis factorial, el análisis de componentes principales, o el análisis de componentes principales categórico buscan captar las distintas dimensionalidades presentes en un conjunto de datos. ¿Cuál es la utilidad de trabajar con una cantidad menor de factores? A partir de éstos se puede representar en un plano de ejes cartesianos las asociaciones entre categorías de variables o unidades de análisis según el caso. Esto brinda una interpretación gráfica muy potente para el análisis ya que se puede ver la disposición de las distintas categorías en el espacio e interpretar las relaciones entre ellas.

Algunas de las técnicas que a partir del uso de factores realizan una representación gráfica analíticamente muy potente son, por ejemplo, el análisis de correspondencias múltiples y el escalamiento multidimensional. En el caso del análisis de correspondencias múltiples, se ubica a cada categoría de las variables originales en el espacio comprendido por los factores. Cada uno de estos factores, como se ha dicho, da cuenta de una dimensión, y su combinación define el espacio dentro del cual se van a ubicar las distintas

categorías de variables. Esta ubicación en el espacio puede dar cuenta de: a) La posición, al expresar el lugar que ocupa cada categoría en el plano formado por las dos dimensiones principales, y consecuentemente su identidad; b) La distancia entre unidades, permitiendo identificar proximidades y lejanías en el espacio; c) Oposiciones entre categorías a uno y otro lado de cada factor, que dan cuenta, además de la distancia, de la existencia de contraposiciones; d) Coocurrencia o aparición simultánea, es decir, la aparición en el mismo lugar del espacio de dos o más categorías de variables, que da cuenta de la asociación entre ellas; e) Concentración y dispersión, evidenciado gráficamente por la acumulación de categorías en una zona del plano y la menor cantidad en otras; y f) Trayectorias, continuidades y rupturas, que se hacen visibles cuando algunas categorías aparecen formando un camino en ese espacio, mostrando de esta manera una continuidad que va recorriendo distintas posiciones a lo largo de los factores desde un lugar al otro del espacio. En otros casos, por el contrario, se observan rupturas.

Toda la información que se observa en forma gráfica permite describir la forma en que se expresan las relaciones entre variables, la forma en que interactúan, se asocian y se distancian, permitiendo así comprender y dar cuenta de las distintas configuraciones sociales y problemáticas educativas que toman expresión en el territorio.

Por último, la utilización de estos métodos permite construir tipologías. El análisis de clusters busca conformar grupos de unidades territoriales que sean similares entre quienes lo conforman y distintas a las que no son parte del grupo. Las múltiples dimensiones consideradas conforman al grupo dándole una unidad, una singularidad, mostrando una particular combinación que tiene una identidad propia. A su vez, los distintos espacios que resultan de esa tipología son diferentes los unos de los otros, indicando que los grupos son distintos en sus características. Distintos en tanto están conformados por aspectos que, si bien no necesariamente pueden ordenarse jerárquicamente, dan cuenta de contextos distintos donde toma lugar la práctica educativa, expresando diferencias tanto materiales como sociales y culturales.

COMENTARIOS FINALES

El nuevo escenario social y educativo que se va configurando en la región, y el creciente compromiso que van asumiendo los distintos países en vistas hacia el futuro –que se expresan, por ejemplo, en las metas que asumen– obliga a una revisión profunda de las categorías de análisis con las que se está trabajando. Ya en el campo de la filosofía política, las crecientes expectativas que se tienen en torno a la educación de las nuevas generaciones reabren un debate respecto a qué podemos entender como justicia educativa. ¿Qué es un sistema educativo justo? Sin dudas el clásico principio de igualdad de oportunidades es limitado en sociedades que cargan en su historia con tremendas desigualdades estructurales y con prácticas discriminatorias que postergan a significativos grupos sociales la posibilidad de hacer un ejercicio pleno de sus derechos.

En el campo de las políticas sociales y educativas, tensiones como la de universal y focalizado, central o local, corto o largo plazo deben ser revisadas con el fin de crear un nuevo lenguaje desde el cual poder pensar políticas que estén al alcance de los nuevos desafíos que enfrentan nuestras sociedades. La búsqueda de un nuevo universalismo que responda simultáneamente al desafío de la redistribución y el reconocimiento se verá frustrada si no se puede revisar el lenguaje y las categorías desde las cuales se piensan y construyen hoy las intervenciones de los estados.

Ya en un plano más operativo, los diagnósticos desde los cuales se deciden y orientan las políticas merecen una profunda revisión, y es en este punto donde las reflexiones desarrolladas en este capítulo adquieren sentido. La mirada puesta en el sujeto, las aproximaciones dicotómicas a la realidad en torno a los pares indígena–no indígena, pobre–no pobre o urbano-rural, la fascinación por las variables intervalares y los índices, los análisis de factores asociados y las regresiones múltiples configuran un tipo de mirada de la realidad que poco aporta a la posibilidad de desarrollar estrategias sensibles a la diversidad de escenarios en que transcurre la vida cotidiana, a pensar en políticas que garanticen el acceso universal al conocimiento. En ese aspecto, la invitación que aquí se hace a prestar atención a los territorios, mantener viva la complejidad que se expresa en cada uno de ellos, estar atentos tanto a las diferencias cualitativas como a las cuantitativas, recurrir a métodos analíticos que permitan dar cuenta de la diversidad expresa, en el fondo, una invitación a repensar las implicancias políticas que tienen los recortes que se hacen en la selección de la información que se utiliza, y en la elección de los métodos de análisis que se le aplican.