

IDEAS Y PREGUNTAS PARA PENSAR LA EQUIDAD EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR *

NÉSTOR LÓPEZ **

En el V Taller Iberoamericano de Indicadores de Educación Superior, que tuvo lugar en septiembre de 2020, comenté que, a mi juicio, la equidad no se mide; lo que medimos son desigualdades. Mi planteo generó inquietud y se me pidió que lo desarrollara en un breve texto para poder seguir pensando esa idea entre quienes participábamos del encuentro. Obviamente es mucho más fácil instalar una frase provocadora en un panel que sostenerla por escrito. Este texto responde a ese desafío, y se presenta como una serie de ideas y preguntas que recorren dos momentos argumentativos. En una primera parte se presenta un modo habitual de pensar la relación entre equidad e igualdad, para desplegar luego cuán posible es -desde allí- medir la equidad. Los ejemplos que se toman en esta primera parte remiten a la educación básica. Tomando esas consideraciones como punto de partida, se añaden algunas notas que permiten imaginar formas de pensar la equidad en la educación superior y algunos modos de aproximarnos a ciertas medidas que algo nos puedan decir sobre la equidad de las políticas que la enmarcan.

LA EQUIDAD ES LA BÚSQUEDA DE LA IGUALDAD A PARTIR DEL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD

Esta afirmación es extremadamente potente. Es una oración que, en pocas palabras, tiene la capacidad de mostrar la articulación entre tres categorías fundamentales: equidad, igualdad y diversidad. Hay dos textos, publicados en los últimos años del siglo pasado, desde los cuales es posible desentrañar el sentido de esta frase.

El primero de ellos es *Nuevo examen de la desigualdad*, de Amartya Sen. Allí el autor destaca que toda teoría normativa del orden social que haya resistido el paso del tiempo está sustentada en un principio de igualdad. Puede tratarse de igualdad de libertades, de igualdad en el acceso a bienes elementales, igualdad de recursos, de tratamiento, o de derechos, pero en todos los casos encontramos como factor común la búsqueda de una igualdad como horizonte. Lo que diferencia a una corriente de pensamiento de las otras no es promover o no la igualdad, sino cuál es el tipo de igualdad que promueven. Como sintetiza Sen: igualdad, ¿de qué?

El autor destaca que este debate es inevitable, pues no es posible pretender la coexistencia de igualdades múltiples en diferentes dimensiones de la vida y esto se debe al hecho de que cada uno de nosotros somos diferentes a los otros. Si todos fuéramos exactamente iguales, la igualdad en una de las dimensiones de la vida se traduciría en igualdad en todas las restantes, pero es la diferencia entre los sujetos lo que genera esta relación de competencia entre los diferentes horizontes de igualdad posibles.

Imaginemos dos personas de culturas diferentes; ambas pueden tener exactamente los mismos ingresos, pero la forma en que esos ingresos se manifiestan en su calidad de vida -cualquiera sea el modo en que la definamos- va a ser distinta. Esto sucede porque estas personas no tendrán los mismos criterios respecto a cómo hacer uso de esos recursos, ya que seguramente lo harán desde matrices de prioridades diferentes. La igualdad en una de las dimensiones, en este caso en los ingresos, no se refleja en igualdad en las otras dimensiones, como puede ser el bienestar o la calidad de vida, por el solo hecho de que estas dos personas son diferentes. Ahora bien, si ante estas dos personas se decidiera dar prioridad a la igualdad en la calidad de vida, deberán ser provistas con ingresos diferentes.

* Buena parte de las ideas de este texto retoma argumentos que desarrollé en el libro "Equidad educativa y desigualdad social", publicado por IPE UNESCO en el año 2005.

** Consultor y analista de políticas sociales y educativas en América Latina.

Nos vemos imposibilitados de pretender la igualdad en uno de los ámbitos (la calidad de vida) si previamente pusimos como exigencia la igualdad en el otro (los ingresos). Entonces, ¿qué priorizamos? ¿Igualdad en los ingresos o igualdad en la calidad de vida? Esta pregunta, dirá Sen, no tiene solución técnica; su respuesta remite a un posicionamiento ético y se dirime en el campo de la política.

El segundo texto es *La nueva era de las desigualdades*, de Jean-Paul Fitoussi y Pierre Rosanvallon. Ellos toman este desarrollo de Sen e introducen la noción de equidad. Los autores presentan a la equidad como una instancia que se ubica por encima del análisis de las múltiples igualdades que entran en competencia, organizándolas y estructurándolas en torno a una igualdad fundamental. Establecer un criterio de equidad significa identificar cuál es la dimensión fundamental respecto a la cual definir un horizonte de igualdad y en torno a la cual se estructuran todas las desigualdades resultantes. En el ejemplo tratado antes, establecer que el criterio de equidad se centra en la igualdad en la calidad de vida implicaría aceptar que los ingresos que se dan a ambas personas deben ser diferentes. Ahora bien, desde esta perspectiva, esta desigualdad en los ingresos pasa a ser una desigualdad justa, en tanto permite acercarnos a ese horizonte de equidad y, consecuentemente, es una desigualdad legítima y tolerable. El principio de equidad adoptado parte del reconocimiento de las desigualdades intrínsecas de los sujetos y engloba en sí a todas las dimensiones de la igualdad, en un planteo ineludiblemente ético, en tanto no nos libera de la necesidad de responder a esa pregunta inevitable: igualdad, ¿de qué?

La equidad es una acción de carácter político que apela a la promoción y a la legitimación de un conjunto de desigualdades justas, entendiendo que -ante el hecho de que todos somos diferentes- ese es el único modo de acceder a aquella igualdad deseada. La equidad, entonces, es la búsqueda de la igualdad a partir del reconocimiento de la diversidad.

OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS, EL PASADO Y EL FUTURO

Equidad e igualdad se necesitan mutuamente, quedan unidas por un lazo imposible de desarticular. No se puede pensar equidad sin igualdad, en tanto no hay modo de definir una estrategia política de equidad si no se decidió previamente cuál es la igualdad fundamental, estructurante, que opera como horizonte y le da sentido. Del mismo modo, no hay forma de visibilizar ese horizonte de igualdad si no es a través de una política de equidad. Solo promoviendo y legitimando desigualdades justas se puede avanzar hacia esa igualdad deseada. La igualdad es el objetivo, la meta; la equidad es la estrategia.

Desde esta perspectiva, la noción de equidad tiene un carácter eminentemente político. Por un lado, porque lleva implícita una valoración ética en su definición, al exigir una toma de posición sobre cuál es la igualdad estructurante que se define como horizonte. Por el otro, porque en

tanto la equidad implica la búsqueda de la igualdad, esta igualdad fundamental que define los criterios de equidad no debe ser pensada como una situación dada, sino como un proyecto político, un principio de organización que estructura el devenir de una sociedad. La idea de igualdad, pensada como proyecto político, apela a la necesidad de un consenso que genere una dinámica orientada hacia el futuro. Solo en estas condiciones la noción de equidad se pone en acción, resignificando el presente ya no como determinación inevitable del pasado, sino como momento de construcción de ese futuro.

IGUALDAD, ¿DE QUÉ?

A los efectos de ilustrar este debate, cabe señalar que se ha trabajado mucho en dar respuesta a la pregunta que nos plantea Amartya Sen en el campo de la educación básica, en particular en el ciclo obligatorio. Se puede decir que existe cierto consenso en torno a cuatro igualdades que pueden operar como estructurantes de la política educativa. La primera remite a la igualdad de oportunidades de acceso; desde esta perspectiva, el sentido último de la política educativa es garantizar que cada niña o niño tenga la oportunidad de acceder a un servicio educativo a la edad que corresponde. La segunda es la igualdad en el trato que recibe cada estudiante y pone el foco en las estrategias pedagógicas y didácticas; esta igualdad adquirió centralidad en los orígenes de los sistemas educativos de la región, organizados desde una lógica que señalaba que, si se trata a todas y todos de igual modo, terminaremos generando iguales.¹

La tercera igualdad pone el foco en los logros educativos. Aquí el objetivo de la acción estatal es garantizar que la totalidad de las niñas, niños y adolescentes terminen al menos el ciclo obligatorio de enseñanza y que, en esa experiencia escolar, se apropien debidamente de los saberes correspondientes. El cuarto criterio se centra en la igualdad en la realización social de los logros educativos. Dicho en otros términos, un sistema educativo debe garantizar que el impacto social de la educación sea el mismo en cada uno de los escenarios sociales en que se despliega.

Lo interesante de esta enumeración es que permite visualizar que, si uno elige uno de los criterios, seguramente deberá promover ciertas desigualdades en otras de las dimensiones mencionadas, además de legitimar aquellas que serán efecto de la decisión tomada. Por ejemplo, si se opta por la igualdad de oportunidades de acceso, será como aceptable que luego algunos estudiantes terminen el ciclo educativo y otros no, entendiendo que ello expresa el mérito o la elección de cada uno. La igualdad en los logros, en cambio, exige promover desigualdades en el trato, pues requiere propuestas pedagógicas más sensibles a las particularidades de cada estudiante.

1. Imposible no pensar en este punto en aquella escena de la película *The Wall* y su "We don't need no education".

Si bien el principio de igualdad en el trato sigue muy vigente, cual dato inscripto en el ADN de los sistemas educativos de la región, puede sostenerse que la principal transformación que enfrenta la educación básica en estos días es el paso de políticas basadas en la igualdad de oportunidades -con plena vigencia hasta hace medio siglo- a otras basadas en la igualdad de los logros educativos, principio vigente en la actualidad.

¿SE PUEDE MEDIR LA EQUIDAD?

Aparece aquí esta pregunta central, difícil de contestar. Si bien hay varios trabajos que nos hablan de cómo medir la equidad, el desarrollo de los párrafos anteriores nos alerta sobre los riesgos que este intento conlleva.

En principio y, tal como se señaló, la equidad es un atributo de la política, es decir de la acción estatal, de un conjunto complejo de regulaciones, decisiones y asignaciones de recursos que se traducen en transferencias y prestaciones. En este punto cabe traer aquel ácido comentario de Amartya Sen cuando señala que, cuando nos encontremos ante fenómenos tan complejos como el de la pobreza -casi imposibles de definir- y veamos que se los mide hasta con decimales, no dejemos de sospechar. Frente al intento de medir la equidad, podría uno tener la misma advertencia: ¿podremos medir cuán justa es una desigualdad justa? ¿Habla ello de cuán justa es una política? La imposibilidad de medir la equidad no es una derivación lógica del propio concepto, sino una constatación empírica; dudo que lo que se suele medir como equidad realmente lo sea.

Frente a acciones de carácter redistributivo, se puede analizar en qué medida ciertas prestaciones se rigen bajo el espíritu de “dar más a quienes menos tienen”. Así, cabe pensar que una beca dirigida a sectores de menores ingresos es en sí una acción equitativa. Si bien esto podría ser cierto, no debe perderse de vista que esta beca no es una política, sino una transferencia que se inscribe en un entramado mayor de servicios y prestaciones que constituyen en sí la política; es muy probable que en esa política muchos otros de sus componentes se inscriban en una lógica opuesta. La beca puede además ser, como lo es en muchos casos, un instrumento que busca remediar el carácter regresivo de otros aspectos de la política de la que es parte, como, por ejemplo, prácticas escolares cuyos costos son excluyentes, y que podrían ser reconsideradas. Por último, sería interesante reflexionar sobre si una beca que exige determinados niveles académicos o de regularidad para su sostenimiento es realmente una acción que busca aportar algún grado de justicia.

Pensemos el caso de un niño que recibe esa beca, y accede a una escuela desprovista de recursos, precaria, sin las condiciones edilicias adecuadas para ejercer su derecho a la educación, un establecimiento donde la inversión por alumno es muy inferior a la inversión media. ¿Podemos afirmar que ese niño, al recibir la beca, es favorecido por una política de equidad? ¿Es la educación, en ese caso, una política equitativa? ¿Es adecuado aislar la beca del contexto y tomarla como un indicador representativo de

esa política? Podemos, en todo caso, poner el foco en la inversión por alumno y ver si es mayor entre quienes tienen menos recursos. ¿Será esta una buena medida?

El ejercicio es mucho más complejo cuando, a partir de leer a Nancy Fraser, sabemos que, para ser justa, toda acción estatal debe contener una función redistributiva y una función de reconocimiento. Frente a la desigualdad, el Estado debe responder con redistribución; frente a la diversidad, con reconocimiento. La irrupción de la agenda de diversidad en la política pública nos enfrenta con desafíos mucho más complejos, abordados aún de modo muy superficial desde los Estados.

Hablar de equidad ya no es dar más a quienes menos tienen, sino dar a cada persona en función de quién es. Es establecer vínculos con cada sujeto a partir del lugar que ocupa en la estructura social, y del reconocimiento de su identidad, desarticulando todo rasgo discriminatorio de la acción pública, y de la dinámica social en que se inscribe esa acción. Una política de equidad es, desde esta perspectiva, toda acción orientada a garantizar la plena vigencia del principio de no discriminación. ¿Podremos decir que una reasignación de recursos económicos hacia las escuelas a las que asisten estudiantes más pobres es una política de equidad, si no analizamos previamente los mecanismos formales y no formales de discriminación aún vigentes en esas instituciones, y que tienden a expulsar precisamente a esos mismos estudiantes?

Es oportuno volver aquí al planteo de Fitoussi y Rosanvallon, quienes presentan a la equidad como una categoría que se instala por encima de las múltiples igualdades que entran en competencia, organizándolas y estructurándolas en torno a una igualdad fundamental. No alcanza con mirar si una prestación es en sí adecuada o no para avanzar hacia la igualdad deseada, sino que la noción remite a las múltiples dimensiones de una política, a la complejidad de su entramado.

La afirmación inicial que da origen a este texto es que no podemos medir equidad; lo que medimos son desigualdades. Vemos desigualdades en la asignación de recursos, en el alcance de una beca; podemos describirlas, medirlas. Ahora bien, ¿alcanzan esas mediciones para hablar de equidad? ¿Podemos, a partir de esas mediciones, alzar el pulgar aprobatorio o bajarlo? El intento de generar mediciones de equidad a partir de aquellos (escasos) aspectos de la política que son posibles de ser cuantificados nos expone al riesgo de un ejercicio de descuartizamiento de la acción estatal que termina rompiendo con el objeto de estudio, corta el hilo de continuidad necesario entre el concepto y el indicador, y nos lleva a transmitir, a partir de esos datos, juicios de valor que difícilmente sean respetuosos de lo que sucede en las interacciones que el Estado establece con los sujetos a través de sus políticas.

¿ALCANZA CON MEDIR DESIGUALDADES?

Como se señaló antes, si la equidad es la estrategia para el logro de una igualdad fundamental, medir la equidad sería,

en primera instancia, poner el foco en esa estrategia, en la política. Otro camino posible sería inferir cuán equitativa es una política analizando el comportamiento que tiene esa desigualdad que se quiere eliminar, observando en qué medida nos acercamos al objetivo de esa política, a la igualdad deseada.² Podríamos decir, por ejemplo, que, si vemos que las desigualdades en los logros educativos entre diferentes grupos sociales se reducen, estamos ante una política que es equitativa.

Esta es una opción viable; de todos modos, esa conclusión no siempre es cierta. Un buen ejemplo para analizar es el modo en que se dio la expansión de la educación básica y, seguramente, también la superior. Si tomamos la educación secundaria, con un claro espíritu de selección en su matriz histórica, los primeros en graduarse en este nivel fueron adolescentes y jóvenes de los sectores más acomodados de la sociedad. Con el correr de las décadas, este nivel comenzó a ser transitado por clases medias y medias bajas y, luego, por sectores más desfavorecidos. Si uno hubiera analizado las desigualdades al inicio de ese proceso habría visto los efectos de una política muy selectiva que favorecía casi exclusivamente a los sectores más privilegiados; un siglo después, lo que vemos es que, entre los sectores más acomodados, casi la totalidad se gradúa en la educación media y que recién van accediendo a ello los últimos de la fila. Estadísticamente, esto se traduce en que los incrementos en los niveles de graduación de los sectores históricamente postergados son muy superiores a los de los más acomodados, lo cual resulta en una reducción de las desigualdades en el acceso, indicios que sin dudas valoramos positivamente. Ahora bien, ¿expresa ello que estamos ante una política equitativa? No necesariamente. Por el contrario, cabe pensar que estamos presenciando un momento avanzado de un largo proceso de expansión educativa que nunca renunció a su espíritu selectivo.

El hecho de que no se haya llegado al objetivo de esa igualdad fundamental nada nos dice sobre las características de las políticas que se están desarrollando. En todo caso, lo que sí podemos afirmar es que allí hace falta profundizar en políticas de equidad educativa.

NUEVAMENTE AMARTYA SEN

Un planteo habitual respecto a los objetivos de la educación básica es que este nivel debe proveer la capacidad para que cada alumno pueda elegir, a partir de un juicio fundamentado, su futuro educativo. Ello implica proporcionar los recursos adecuados para la toma de decisiones al respecto, así como para que puedan desplegarse proyectos educativos individuales acordes con las necesidades y preferencias de cada uno.

2. Es interesante señalar que, en tanto la educación es un derecho, la igualdad deseada en el ejercicio de ese derecho es una igualdad absoluta. O sea, así como en otras dimensiones de la vida existen desigualdades tolerables, en la educación no debiera ser admisible que las igualdades elegidas como estructurantes no se materialicen como tales.

Nuevamente Amartya Sen nos ayuda a pensar esto. Siguiendo su razonamiento, uno podría plantear que un primer análisis de las trayectorias educativas de las personas se centra en evaluar los logros efectivos de cada una de ellas a lo largo de su vida, en tanto aspectos constitutivos de las mismas. Así, nos centraríamos en analizar el nivel de instrucción alcanzado, el tipo de estudios cursados, la clase de establecimientos a los que fue, etc. A este conjunto de logros efectivos, observables en cada persona en tanto realización objetiva, el autor los denomina funcionamientos. Sen destaca que esta noción de funcionamientos está estrechamente relacionada a la “capacidad” de funcionar. La idea de capacidad remite al conjunto de funcionamientos que cada persona tiene opción de alcanzar, y refleja la libertad de las personas para elegir un tipo de vida u otro.

De este modo, el autor nos lleva a analizar las realizaciones efectivas a la luz del abanico de opciones entre las cuales fueron escogidas. La incorporación de la noción de capacidades propone un segundo análisis de las trayectorias educativas de las personas, al instalar la siguiente pregunta: ¿en qué medida los logros efectivos de un individuo son el resultado de un proyecto educativo elegido libremente o, por el contrario, expresan la única opción que tuvo a partir de su situación particular? Ambos planos del análisis -el de los funcionamientos y el de las capacidades- son fundamentales, pero es el segundo el que permite una comprensión que trasciende al sujeto y da cuenta de la situación social en que vive.

El primer análisis nos podría mostrar, por ejemplo, a dos personas adultas que tienen como máximo nivel de instrucción alcanzado la educación media completa. El segundo análisis podría enriquecer esta primera lectura al mostrarnos que uno de ellos decidió terminar allí su carrera educativa para dedicarse a otras actividades, en tanto la otra persona debió dejar a causa de las limitaciones que el sistema educativo le ponía por ausencia de oferta, arancelamiento u otro tipo de mecanismo de exclusión.

Desde esta perspectiva, el análisis de las capacidades -esto es, de las opciones reales con las que cada uno se encuentra a la hora de pensar su futuro educativo- instala una mirada crítica sobre el carácter equitativo de los sistemas educativos al juzgar, como señala Sen, “qué cartas ha repartido la sociedad a una persona”. Este análisis da cuenta de las opciones que ofrecen los sistemas educativos a personas de diferentes orígenes sociales, más allá de los resultados efectivos que ellas logren, y es este análisis el que permite conocer en qué medida las políticas educativas logran promover trayectorias individuales que puedan escapar a los determinismos sociales.

UNA IGUALDAD ESTRUCTURANTE DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

A partir de las apreciaciones volcadas hasta este punto, y en particular tomando en cuenta el aporte que hace la noción de capacidades que nos acerca Sen, sería legítimo plantear que la igualdad fundamental que debe estructurar

las políticas de educación superior es la igualdad de oportunidades para que cada persona pueda completar la carrera terciaria o universitaria que desea.

Un compromiso de este tipo requiere el desarrollo de un abanico de políticas sumamente complejo. En primer lugar, y como ya se señaló, esta agenda involucra a la educación media por dos motivos. Por un lado, por la relevancia que tiene que se avance en la universalización de este nivel, piso mínimo requerido para continuar estudios superiores. Por el otro, porque este nivel debiera proveer a cada estudiante los recursos necesarios para poder imaginar su futuro educativo y materializarlo. Esto es, que pueda elegir libremente si desea o no continuar con una carrera terciaria o universitaria y, en caso de desear hacerlo, cuál sería esa carrera.

En segundo lugar, garantizar la posibilidad de continuar sus estudios a quienes -habiendo completado la educación secundaria- desean hacerlo; esto es, en principio, el compromiso de universalizar la oferta de educación superior. Ello implica disponibilidad (toda persona debe tener oferta disponible, sea presencial o virtual, para la carrera deseada, independientemente de su lugar en la estructura social o en el territorio) y accesibilidad (esta oferta debe estar libre de toda forma de selección o discriminación).

En tercer lugar, el logro de esta igualdad fundamental implica el compromiso de acompañar a cada estudiante durante toda su carrera, cualquiera sea la trayectoria que le es posible en función de su situación social o cultural. Entran aquí todas las consideraciones que hacen a la educación inclusiva, al promover institucionalidades que tienen la capacidad de adecuar su propuesta en función de las particularidades de cada sujeto, en un acto de reconocimiento de su identidad y su situación individual. Ello llevaría a revisar aspectos tales como, por ejemplo, los regímenes de cursada y de regularidad.

La estrategia necesaria para el logro de esta igualdad estructurante -o sea las políticas de equidad educativa en el nivel superior- requiere ser afinada y analizada en profundidad. Este ejercicio será exitoso en la medida en que consolide la plena vigencia del principio de no discriminación y sostenga como marco de referencia la idea de que cada acción de Estado debe ser en sí misma un acto de redistribución y de reconocimiento.

¿QUÉ SE PUEDE MEDIR?

Tal como señalé en párrafos anteriores, debiéramos renunciar a la tentación de medir cuán justas son las desigualdades justas que se proponen como componentes esenciales de una política de equidad educativa en la educación superior. Llegaríamos seguramente a conclusiones erróneas, a enunciados falsos.

En todo caso, se puede ver los efectos de estas políticas en las trayectorias educativas de las y los jóvenes. Esto es, analizar el comportamiento de la igualdad fundamental.

Nuevamente, y tal como ya lo señalé, las conclusiones aquí también pueden ser erróneas, pero teniendo ciertos cuidados en el análisis puede colaborar a comprender mejor el panorama. En todo caso, lo que sí se puede afirmar es que, si hay desigualdades donde debería haber igualdades -esto es, si la igualdad fundamental no se materializa-, es necesario profundizar en políticas de equidad.

Cuando hablamos de educación superior, el diseño de indicadores que nos ayuden a comprender cuán lejos estamos de la igualdad deseada debe tomar como elemento central la idea de igualdad de oportunidades. En primer lugar, la igualdad de oportunidades de acceder a algún establecimiento de educación superior para estudiar la carrera deseada. La pregunta que debiéramos poder contestar es: ¿en qué medida quienes desean estudiar en una carrera terciaria o universitaria pueden hacerlo? Cuando se analiza la tasa de acceso al nivel superior entre quienes terminaron la educación secundaria, se busca una aproximación a esta idea. El problema es que esta forma de aproximación no contempla quiénes, en ese universo de base, deseaban realmente continuar sus estudios y quiénes no.

Por ejemplo, cuando se ve que entre los jóvenes de ingresos altos la tasa de transición desde la educación media hacia los estudios superiores es mayor que entre quienes tienen ingresos bajos, seguramente estaremos ante un indicador de discriminación. De todos modos, es sabido que la propensión a seguir una carrera es diferente según sexo, nivel socioeconómico u otros atributos de las personas (ya volveremos sobre este punto). En consecuencia, si se tomara como indicador la proporción de jóvenes que accedieron a una carrera superior entre quienes en realidad deseaban hacerlo, seguramente las desigualdades se reducirían, ofreciendo una aproximación más cercana a la idea de igualdad de oportunidades. Seguramente son pocas las fuentes que permitan producir este indicador, pero en todo caso es una pregunta simple de incluir en algunas encuestas de población.

¿Qué valor sería el deseado para este indicador? Cuesta imaginar cuántas de las personas que sueñan con hacer una carrera realmente lo hacen y seguramente es erróneo pensar que el 100% debiera hacerlo. De todos modos, cualquiera sea el nivel de concreción de ese sueño, ese valor debiera ser el mismo para todos los grupos sociales que uno considere. Si el nivel de concreción de ese deseo es más alto en ciertos grupos respecto a otros, estaríamos ante un caso en que no rige la igualdad de oportunidades, ante alguna forma de discriminación.

De igual modo puede ponerse el foco en el compromiso que debe asumir el Estado en acompañar las trayectorias de cada estudiante. ¿Cuántos de los que comienzan una carrera realmente la terminan? Nuevamente sería erróneo esperar que sea el 100%, en tanto cabe pensar que motivos personales como un cambio en el proyecto de vida, un desencanto por la carrera elegida u otros factores que no sean de fuerza mayor lleven a que un porcentaje de estudiantes decida libremente dejar sus estudios. Pero, nuevamente, cualquiera sea el porcentaje de estudiantes

que interrumpa sus estudios, este debiera ser el mismo al interior de todos los grupos que puedan considerarse. Si en algún grupo específico la tasa de graduación es inferior a otros, estaríamos otra vez frente a un escenario de discriminación, ante la no vigencia de la igualdad de oportunidades.

En ambos casos son las desigualdades en la dimensión donde se espera una igualdad fundamental las que nos alertan respecto a la necesidad de profundizar en políticas de equidad educativa. Los indicadores no nos dicen si esas políticas existen o no; solo nos señalan que la meta no está cumplida.

Las políticas de equidad en el campo de la educación tienen un efecto muy visible en el funcionamiento cotidiano de las instituciones educativas: la irrupción de caras nuevas. Circulan por los claustros jóvenes y adultos de grupos sociales hasta ahora ausentes en ellos. Caminar por esos pasillos se asemeja más a caminar por las calles; las barreras que marcan los límites entre el afuera y el adentro tienden a diluirse. Cuanto más heterogéneo sea el mundo de las y los estudiantes (esta oración pide a gritos usar la expresión “les estudiantes”, para representarnos esa heterogeneidad en su máxima expresión), más convencidos estaremos que nos encontramos ante una política que es realmente equitativa e inclusiva. Cabe aquí, para dar cuenta de este fenómeno, la invitación a recurrir a la tradición de indicadores orientados a medir heterogeneidad social y segmentación. Si la heterogeneidad social dentro de las instituciones de educación superior tiende a acercarse a la que se comprueba fuera de ellas, vamos por buen camino.

52

SOBRE PATRIARCADOS Y CLASISMOS

Finalmente, cabe cerrar con un comentario en relación con un tema sobre el cual ya se ha estudiado mucho y que remite, según quién se es, a la propensión diferencial a seguir una carrera terciaria o universitaria. Está fuertemente instalada en nuestras culturas la idea de que estudiar es para unos y no para otros, que unas carreras son de hombres y otras de mujeres y una serie de preconceptos más que terminan configurando el abanico de opciones que cada cual ve como posibles cuando piensa en sus deseos hacia el futuro (Sen insistiría: qué cartas ha repartido la sociedad a cada persona). Son marcas que se fueron cristalizando en el sentido común de la gente, que responden al interés de perpetuar lugares en la estructura de clases o roles a determinados géneros. En un análisis como el que se propuso en los párrafos anteriores, seguramente se podrán ir identificando y descubriendo múltiples mecanismos de discriminación que van configurando las trayectorias educativas individuales, pero cabe hipotetizar que uno de los más fuertes, de los más efectivos, sea precisamente la paleta de opciones que cada persona tiene en mente como posibles. Si la igualdad fundamental que da sentido a la política de educación superior es la igualdad de oportunidades para que cada persona pueda realizar la carrera que desea, esa política es inacabada si no iguala las posibilidades de desear.