

Postprint de: Gallego, Liliana Duque; Mediavilla, Mauro ; Pereira, Rosangela S. "Aplicación del enfoque de capacidades a las desigualdades educativas en Brasil" en Rambla, Xavier (coord.) La Educación para Todos en América Latina: estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012 ISBN: 978-84-15295-00-6

Aplicación del enfoque de capacidades a las desigualdades educativas en Brasil

Liliana Gallego Duque
Universitat Autònoma de Barcelona

Mauro Mediavilla
Universitat de Valencia

Rosangela S. Pereira
Universidade Federal de Mato Grosso

La Educación para Todos 2015 (EPT) ha planteado dos objetivos fundamentales: universalizar la educación primaria y reducir el analfabetismo. Para ello considera la existencia de múltiples desigualdades sobre las cuales es imprescindible actuar, pues en los objetivos planteados se hacen evidentes las preocupaciones sobre, primero, la vulnerabilidad y las situaciones desfavorables de la primera infancia, que puede afectar tanto el acceso como la calidad de la educación recibida; segundo, las disparidades entre géneros en la enseñanza primaria y secundaria; y por último, el analfabetismo en los adultos.

Este programa de EPT también resalta la educación y la necesidad de acción global en torno a ésta, como el eje central en el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, ya que la erradicación de la pobreza extrema y el hambre, la igualdad entre géneros, la reducción de la mortalidad de los niños, la mejora de la salud materna, el combate contra el VIH/SIDA, la sostenibilidad del medio ambiente y el fomento de una asociación mundial, también dependen de la educación.

Sin embargo, en la actualidad en algunas regiones del mundo se siguen observando grandes desigualdades educativas como lo es el caso de Brasil donde, a pesar de haber logrado que la tasa de alfabetización superara el crecimiento demográfico entre 2000-2007, el país sigue concentrando un porcentaje alto de niños sin escolarizar, cifra que fue del 0,7% en el 2008 (Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2011:47). Además, prevalece una alta proporción de estudiantes que no alcanzan unas competencias académicas mínimas a pesar de la larga escolarización, y un conjunto de estudiantes con problemas de atraso escolar.

Con respecto al analfabetismo de los adultos, Brasil figura entre los 10 primeros países del mundo, con aproximadamente 14 millones de analfabetos entre el 2005-2008, los cuales se

concentran en la región del Nordeste. Pero es importante resaltar que el país ha realizado importantes esfuerzos, dado que en el periodo 2000-2007 logró disminuir en 2,8 millones el número de analfabetos (Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2011:47,79)

Las interrelaciones entre educación y entorno pueden ser la clave para determinar por qué no se están logrando los objetivos trazados en EPT. En el “Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2011” se hace evidente que los factores asociados a la falta de libertades están aumentando las desigualdades y las privaciones en múltiples dimensiones, con connotaciones fuertemente asociadas al entorno:

[...] Los conflictos armados siguen arruinando la vida de millones de personas que se cuentan entre las más vulnerables del mundo. Las guerras están destruyendo también las posibilidades de recibir educación [...] más del 40% de los niños del mundo que no van a la escuela viven en países afectados por conflictos. En esos mismos países se registran algunas de las mayores desigualdades entre los sexos y algunos de los niveles más bajos de alfabetización de todo el mundo (Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2011:47).

Los conflictos armados o la violencia armada tienen una implicación directa en el logro real de educarse, por ejemplo en Brasil *dos tercios de los residentes de las favelas afectadas por la violencia no tienen el certificado de educación primaria*. Dicha violencia puede generar primero, ineducabilidad por la *desactivación de las posibilidades de aprovechamiento educativo por parte del menor* (Bonal y Tarabini, 2010:143); segundo, la interrupción de la escolarización; o tercero, un mayor gasto de recursos públicos en seguridad en vez de política educativa (OCDE 2010:28-30).

Pero la falta de libertades abarca también las económicas, como las que se presentan en el mercado laboral, pues la proliferación de puestos de trabajo informales o la falta de un empleo formal implica el no acceso a las prestaciones sociales y a la seguridad laboral. En las áreas urbanas de Brasil, el empleo informal como porcentaje del empleo total no agrícola fue del 50% para los hombres y del 52% para las mujeres entre el 2003-2005 (ODM, 2010:24). Ello implica la vulnerabilidad de los miembros de la familia, lo cual no solo afecta a los ingresos disponibles de la familia sino además a su bienestar y capacidad de agencia, aspectos que pueden tener fuertes implicaciones en la educación de los menores del hogar.

De tal manera que el análisis concienzudo de los objetivos de la Educación para Todos debe implicar una visión holística, en la cual se recurra a elementos teóricos que lleven a entender la interacción de los logros educativos con la presencia de las desigualdades. ¿Cuáles son los elementos que están impidiendo el logro de los objetivos educativos? ¿Por qué persisten las desigualdades a pesar de los esfuerzos en materia de política educativa? Con este fin, el capítulo centra su atención en, primero, la teoría de las capacidades, la pobreza multidimensional y la educabilidad como aspectos que pueden ser integrados para el análisis de la educación; segundo, en las desigualdades educativas en Brasil.

El marco teórico de las capacidades y la educación

El enfoque de las capacidades distingue entre los funcionamientos y las capacidades del desarrollo humano. Los funcionamientos se refieren a los diferentes estados a los cuales puede llegar una persona y las acciones que emprende para el logro de lo que quiere hacer o ser (Sen, 1985:39-41). Las capacidades, en cambio, se refieren al potencial de autonomía y las condiciones mínimas para llevar una vida digna (Sen, 1985). Este enfoque ha motivado la distinción entre los valores intrínsecos, instrumentales y posicionales de la educación. Los valores intrínsecos indican las aportaciones de la educación al desarrollo del individuo, los instrumentales la interacción entre este desarrollo y una serie de bienes colectivos, y los posicionales las ventajas relativas derivadas de unas acreditaciones educativas (Walker, M.; Unterhalter, E., 2007).

En los primeros años de vida el niño aprende a caminar, hablar y leer, posteriormente a atender, cumplir deberes en la escuela, estar en calma, hasta llegar a participar en la vida social de una comunidad, etc. (Walker, M.; Unterhalter, E., 2007:4), los cuales son realizaciones obtenidas o niveles de logros asociados que afectan los valores intrínsecos de la educación y que tienen implicancias en el bienestar o en la agencia. Todos estos aspectos tienen implicancias con la capacidad a ser educado (Lorela Terzi 2007, 25-43)

La capacidad a ser educado puede ser definida como la libertad para que un niño participe plenamente en el proceso de aprendizaje escolar. Esto por lo tanto implica factores que permiten a un niño atender en la escuela, una vez que físicamente asista a la escuela, sea capaz de participar y entender, y participar en el aprendizaje con confianza y éxito. En cierto modo, esto podría ser considerado como el pleno funcionamiento de la “mecánica” del proceso educativo (Vaughan, 2007:116).

Cuando observamos que la educación abre los horizontes, ayuda a definir una identidad propia, orienta al descubrimiento vocacional, lleva a la persona a sentirse segura para desenvolverse y alcanzar su autorrealización etc., estamos haciendo mención a unas realizaciones en las que están implicados los valores intrínsecos de la educación y que afecta el bienestar de la persona. Si bien estos logros son observables, también son de difícil medición, pero podemos acercarnos con indicadores indirectos, por ejemplo, el nivel de competencias académicas o, de forma negativa, el nivel de inseguridad o violencia del barrio o sector.

Por otra parte, si bien la educación tiene una implicación directa sobre el bienestar a través de sus valores intrínsecos, también se debe considerar cómo los bajos niveles de bienestar pueden condicionar los resultados educativos más loables. Ello parte de la relación existente entre los funcionamientos elementales y complejos, pues los primeros se convierten en la base de los segundos. Por ejemplo, si un niño ha sufrido desnutrición durante sus primeros años de vida es muy difícil que logre cumplir con los deberes de la escuela, entre otros logros.

También es posible distinguir cómo los valores intrínsecos de la educación son generados por logros en los cuales la misma persona ha desempeñado una parte activa es decir, ha empleado su agencia. Específicamente en la educación, el establecimiento individual de la lógica de su formación, y lo que hace cada persona para conseguirlo, están insertos en estos análisis. Aquí la heterogeneidad personal es clave para entender que las lógicas formativas pueden no responder a motivaciones comunes, pues actúa el criterio propio y las valoraciones diferenciadas. Sin embargo, la propia agencia se puede ver afectada por aspectos comunes como el atraso de curso escolar con respecto a la edad y también por las deficiencias en las competencias, pues establece barreras para la toma de decisiones propias dadas características como la baja autoestima y la falta de responsabilidad.

Otro aspecto fundamental es cómo las libertades afectan los valores instrumentales de la educación y, a su vez, estos ejercen un efecto en el bienestar y la agencia. Las consideraciones sobre cómo a través de la educación se van a lograr beneficios o también los motivos individuales o sociales que buscan llegar a algo de manera extrínseca se refieren a los valores instrumentales de la educación; por ejemplo, cuando se alude a la disminución de la pobreza o los niveles de desigualdad con el aumento de la alfabetización.

El valor instrumental que tiene la educación en el bienestar depende de la formación docente, del capital cultural familiar y la distribución del bienestar multidimensional entre grupos. Con ello, los resultados en términos de bienestar pueden ser igualitarios o desiguales como consecuencia lógica del impacto entre las categorías. En un contexto de pobreza la escuela puede actuar como un atenuante de los efectos negativos del entorno e incluso crear dinámicas positivas que implican el aumento de las libertades y el bienestar, tendiendo a sistemas más igualitarios. En el caso de un conjunto de personas que tienen pocos bienes culturales y un hábitus cultural marcado por dicha escasez, el valor instrumental de la educación que no tiene en cuenta lo anterior puede hacer aumentar la desigualdad educativa con respecto a grupos sociales que cuentan con ellos.

De esta manera, el bienestar está profundamente ligado a ser o estar educado. Si la persona no tiene esta oportunidad real, tampoco tendrá todas las herramientas con las cuales decidir sobre su vida, y así, verá limitado el bienestar que quiere alcanzar o el que podría alcanzar.

Como se ha señalado, la limitación en la capacidad de ser educado puede marcar las trayectorias y los logros a lo largo de la vida, por ejemplo, primero, la ausencia de educación en los niños plantea desventajas y dificultades individuales que en algunos casos son imposibles de compensar a lo largo de la vida (Lorela Terzi 2007, 30); segundo, la desigualdad dada por la clase social, la cual está marcada por asuntos de color, raza o etnia o incluso, por la estratificación social, es un factor determinante del nivel de competencias académicas, ambos se

traduce en un logro de bienestar menor e indispensable y costoso en términos de política social.

De otra parte, la forma en que cada persona ejerce su agencia en la educación depende de aspectos como la distancia entre su hogar y la escuela, la fatiga, el estrés y las privaciones familiares, lo cual limita la autonomía educativa. En edades tempranas los padres o tutores ejercen su agencia como elemento fundamental del desarrollo de la infancia, sin embargo, es posible asociar al *status quo* del bienestar del hogar y a los limitantes que encuentran los adultos para ejercer dicha agencia de manera efectiva, las carencias de desarrollo infantil, aspecto que se traduce, en buena medida, en el atraso escolar. Las prácticas educativas familiares y escolares pueden proporcionar indicadores de la carencia infantil.

También la libertad de agencia puede verse limitada por las motivaciones sociales y económicas, las cuales incluso pueden ir en detrimento de los valores intrínsecos de la educación al limitar las acciones propias. Por ejemplo, en aquellas sociedades donde se privilegia la educación de los niños más que el de las niñas por los aportes económicos que puede generar para la familia o por las normas culturales (Nussbaum, 2000).

Tabla 1. La interacción de los valores intrínsecos de la educación y los valores instrumentales con el Bienestar y la agencia.

	El nivel de logro (<i>achievement</i>) afecta a los valores intrínsecos de la educación	Las libertades (<i>freedom</i>) afectan a los valores instrumentales de la educación
Bienestar (<i>well-being</i>)	(1) •Consiste en abrir horizontes, definir la identidad, descubrir la propia vocación, y naturalmente, sentirse seguro para ello. •Son indicadores de ello el nivel de competencias académicas, y en negativo, el crimen y la inseguridad en el barrio.	(3) •Depende de la formación docente, el capital cultural familiar, y la distribución de la pobreza multidimensional entre grupos sociales. •Además de la clase social, en Brasil la 'raza y color' es muy determinante del nivel de competencias académicas.
Agencia (<i>agency</i>)	(2) •Consiste en establecer una lógica de formación propia. • El atraso de curso escolar indica un logro muy limitado de agencia. •Un indicador positivo sería el nivel de aspiraciones educativas.	(4) •La autonomía educativa se restringe por la lejanía de la escuela, la fatiga y estrés, las privaciones familiares, etc. •En Brasil, el atraso de curso depende en buena medida, entre otros factores, de las carencias de desarrollo infantil. •Las prácticas educativas familiares y escolares pueden proporcionar indicadores estadísticos de esta carencia.

La capacidad de ser educado y los resultados de la interacción entre los valores intrínsecos e instrumentales, influye en la libertad efectiva que pueden tener las personas, la cual está caracterizada por: primero, la *participación en los procesos de toma de decisiones* y segundo, *en la consecución de las oportunidades para lograr resultados valorados* (Sen, 1999:282-298). Con la potenciación de la educación la persona tendrá un mayor acceso a los derechos y a los procesos políticos, sociales y económicos, con lo cual podrá potenciar sus capacidades y enriquecer su vida.

El enfoque de capacidades también distingue los valores posicionales de la educación (Walker y Unterhalter, 2007). Estos valores surgen de las ventajas que los títulos educativos y las competencias académicas pueden proporcionar a un individuo en relación con otros. Por ejemplo, la competencia de leer y escribir es muy valiosa en este sentido en un contexto en que la mayoría de la población es analfabeta; del mismo modo, un título que acredite la finalización satisfactoria de la educación secundaria ofrece muchas ventajas en un entorno con una enorme proporción de personas que sólo han terminado los estudios primarios. Aunque no se restrinja a este tipo de valores, la enseñanza universitaria normalmente se analiza con respecto a las ventajas relativas que aporta. A pesar de la importancia de este aspecto, en el capítulo no lo trataremos puesto que no es la cuestión clave para entender las conexiones entre la población y la pobreza.

La pobreza multidimensional

La pobreza multidimensional parte de considerar que existen varias dimensiones por las cuales una persona o un hogar pueden encontrarse en situación de pobreza. En las mediciones multidimensionales generalmente se asume que varios atributos o dimensiones del bienestar de las personas pueden ser agregados en un índice y la pobreza se calcula estableciendo el umbral de acuerdo al índice. Sin embargo, existen otros enfoques en los cuales se definen los déficits o privaciones con respecto a umbrales establecidos para cada una de las dimensiones de bienestar del individuo (Bourguignon y Chakravarty, 2003: 27), y finalmente, se encuentra la medición que incluye ambos métodos como la presentada en el Informe sobre Desarrollo Humano (2010) y conocida como “línea de corte dual”.

Las visiones de pobreza multidimensional se relacionan en su mayoría con la falta de desarrollo de capacidades. En la siguiente tabla hemos incluido siete enfoques (ver tabla 2). Por ejemplo, UNICEF fue uno de los primeros en exponer una concepción de la pobreza multidimensional, sobre la cual consideró que puede ser provocada por la negación de la democracia, connotada por fenómenos como la desigualdad social, la distribución injusta de oportunidades y los limitantes en la satisfacción de las necesidades humanas (UNICEF, 1977).

En términos generales, la pobreza multidimensional reúne dimensiones que pueden ser identificadas como: primero, la falta de dotaciones o satisfactores y las necesidades en bienes y servicios; segundo, los estados o los logros (funcionamientos) obtenidos como el nivel de educación, la recreación, la participación social, etc.; tercero, las capacidades o las libertades, incluidos los derechos; y finalmente, la agencia, la cual está incluida, por ejemplo, en el enfoque de la Organización Mundial de la Salud como la autonomía personal activa y consistente con los intereses propios.

Las diferencias en los enfoques consisten en la propuesta metodológica que en algunos casos no se traduce necesariamente en un indicador, por ejemplo, la no correspondencia entre necesidades y satisfactores caracterizando las primeras como pocas y universales y las segundas como variantes de acuerdo al tiempo y el contexto. Otros enfoques incluyen propuestas normativas universales de capacidades con un criterio de mínimos requeridos como el que propone (Nussbaum, 2000).

Los indicadores más relevantes en el ámbito internacional han sido los Índices de Pobreza Humana I y II (IPH-I; IPH-II), y actualmente el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), en gran parte debido a su cualidad de comparabilidad internacional. En los análisis de pobreza multidimensional, la educación ha sido una de las dimensiones más relevantes al lado del estándar de vida y la salud.

En la actualidad, el Informe de Desarrollo Humano incluye el IPM que desde 2010 ha sustituido los IPH. Este último centraba su atención en “la exclusión del mundo de la lectura y las comunicaciones” medida a través de la tasa de analfabetismo de adultos (IPH-I) y la carencia de aptitudes de alfabetización funcional (IPH-II). Ahora bien, el IPM en su dimensión educativa incluye los años de instrucción y la matriculación escolar, variables que si bien son importantes y permiten una amplia comparación internacional, no son suficientes para caracterizar la privación educativa. A continuación se ampliará el concepto de educación como dimensión del bienestar para que así, junto con lo expuesto antes, se logren captar algunas ideas sobre los indicadores que deberían incluirse en el análisis de esta dimensión.

Tabla 2 Resumen enfoques de pobreza como falta de desarrollo de las capacidades

Enfoques		Variables
Negación de la democracia	UNICEF	Físico-biológicas Socio-económicas Socio-políticas.
Negación de los derechos del niño	CEPAL- UNICEF, 2010	Nutrición Agua Potable Saneamiento Vivienda Educación Información

No correspondencia entre necesidades y satisfactores	Escuela Escandinava Manfred Max-Neef Antonio Elizande Martín Hopenhayn	Categorías axiológicas Categorías existenciales.
Falta de bienestar y autonomía	Doyal y Gough OMS	Necesidades básicas universales Necesidades intermedias Indicadores de condiciones sociales
Negación de oportunidades de desarrollo. Programa para el Desarrollo de las Naciones Unidas.	El Índice de Desarrollo Humano IDH. 1990-2011	Longevidad Conocimientos Nivel de vida digna
	IDH ajustado por la desigualdad IDH-D	Salud Educación Ingresos
	El Índice de desigualdad de Género IDG	Salud reproductiva. Empoderamiento Mercado Laboral
	El Índice de Pobreza Multidimensional 2011	Salud Educación Estandar de vida
No expansión de las capacidades	Amartya Sen	Funcionamientos elementales Funcionamientos Libertades y derechos
No llegar a un mínimo requerido de las capacidades	Martha Nussbaum	La vida La salud corporal La integridad corporal Los sentidos, la imaginación y el pensamiento Las emociones La razón práctica La afiliación La capacidad de vivir con otras especies El juego El control del propio entorno

Nota: parte de esta tabla ha sido elaborada utilizando Álvarez, M. y Martínez, H. 2001

La educabilidad

La educabilidad es concebida como un proceso en el cual los factores asociados a la pobreza tienen un impacto en la educación, dicha pobreza tiene una connotación estrictamente multidimensional pues no solo la falta de ingresos tiene un impacto negativo en la educación. Otro aspecto que se resalta en la literatura de educabilidad es la implicancia de varios actores, es decir, la familia, los educadores, los agentes del contexto y el Estado,¹ dado que, según sus características y su relación con la persona educable, pueden existir efectos positivos o negativos. Por ejemplo López y Tedesco (2002) plantean cuestiones tales como:

[...] ¿Puede la familia lograr que sus hijos sean educables? La idea de educabilidad se instala cuando se analizan las dificultades de los sistemas educativos de garantizar sus objetivos en contextos de extrema pobreza y crisis social. [...] ¿Cuál es el mínimo de bienestar necesario para que los niños y adolescentes cuenten con los recursos -materiales, culturales y actitudinales- que el proceso educativo requiere de ellos? (López y Tedesco 2002:12).

De tal manera que el éxito educativo no solo depende de lo que la familia pueda hacer por sus hijos; de ahí que el diseño de los programas y las políticas para que la familia influya sobre la educación de sus hijos no es del todo eficiente, pues los factores externos pueden llegar a cambiar totalmente los resultados. Pueden encontrarse casos en los que situaciones de ventaja o adversidad familiar no estén directamente relacionados con los resultados educativos, dado que existen otras dimensiones del bienestar que pueden estar influyendo. De ahí que surjan cuestiones tan relevantes como:

“[...] ¿Es posible educar en cualquier contexto? ¿Cuál es el mínimo de equidad necesario para que las prácticas educativas sean exitosas? Cada vez se hacen más visibles las limitaciones de los sistemas educativos frente a escenarios tan devastados, en que sus alumnos no cuentan con condiciones mínimas que les permitan participar del proceso educativo. Aparece así la necesidad de destacar que hace falta un mínimo de bienestar para poder educar.” (López y Tedesco, 2002:7)

Al vincular las posibilidades de educar o no y el contexto, podemos hablar de diferentes escenarios de educabilidad o ineducabilidad, lo cual nos lleva a reflexionar sobre la

1

Rubén Kaztman y Alejandro Retamoso, 2007, aluden a que los principales ámbitos de educación del niño en edad escolar son: el barrio, la familia y la escuela como elementos que influyen y causan diferenciables de educación.

diferenciación de los pobres y el tipo de pobreza que puede persistir en una comunidad y sus efectos en la capacidad de educarse.

En los menores de un hogar pobre se puede dar la educabilidad por la oportunidad (ya sea porque sus condiciones de vida son mejores en términos de pobreza relativa, o porque sus ocios escolares o personales son coherentes con los desarrollos psicosociales, cognitivos, psicomotrices, motivacionales o demás necesarios para *vivir la experiencia escolar*), o también obtener la educabilidad por inversión (entendida como *el aprovechamiento de la oportunidad de escolarización para invertir en la posibilidad de escapar de la pobreza*) (Bonal y Tarabini, 2010). Sin embargo, también es posible que los niños de un hogar pobre sufran ineducabilidad por una serie de razones:., primero, carencia afectiva-normativa (las vivencias en el espacio familiar son el desencadenante de esta ineducabilidad, ellas *pueden estar marcadas por la ausencia o abandono, la distancia o incomunicación y la conflictividad*); segundo, por estigma (la cual *afecta las prácticas, las percepciones y las expectativas escolares del alumnado pobre; los mecanismos de estigmatización pueden ser escolares y sociales*); tercero, por violencia (*es un mecanismo desactivador de las posibilidades de aprovechamiento educativo, se refleja en sus prácticas, en sus opiniones, en su concepción del mundo*); y por último, ineducabilidad crónica (*refleja una situación límite, donde la multidimensionalidad de la pobreza se refleja simultáneamente en todas las esferas de actividad del menor; en todas sus actitudes y en todas sus prácticas*) (Bonal y Tarabini, 2010).

Ser pobre y estar en la escuela implica retos para quien se educa y para la sociedad, lo preocupante es que dicha situación de pobreza con características particulares, en algunos casos, se convierte en barrera infranqueable, que no permite soslayar la situación y algunos menores terminan sumando a los casos de ineducabilidad. El logro de los objetivos planteados en la EPT en América Latina está condicionado por la inclusión de los posibles escenarios en la formulación de los programas y las políticas educativas a implementar, lo que exige un microanálisis y no la supuesta concepción de unas características generales sobre las cuales se pueden lograr unos resultados específicos.

Convergencia entre los enfoques de las capacidades, la pobreza multidimensional y la educabilidad

El bajo nivel de capacidades es el elemento fundamental de la pobreza multidimensional, la cual a su vez puede incidir en los niveles de educabilidad o falta de ella. Si bien el enfoque de educabilidad ha sido desarrollado al margen de las consideraciones específicas de la teoría de las capacidades, en estas existen los siguientes puntos convergentes: primero, la implicación de

actores como el alumno mismo, la familia, los profesores y directores, y demás agentes de entorno; segundo, los retos que plantea la interacción entre la educación y el bienestar; y finalmente, los ámbitos y las heterogeneidades presentes.

En primer lugar, los alumnos son los protagonistas de su proceso educativo pero dependen también del bienestar de sus padres o cuidadores y de la agencia que ellos puedan y tengan capacidad de realizar. De hecho, en algunos casos, la situación al interior de la familia puede ser determinante para que el niño tenga educabilidad por oportunidad caracterizada por la normatividad y los valores que recibe en el entorno familiar que se identifican con la cultura escolar (Bonal y Tarabini, 2010:70) o padezca de ineducabilidad por carencia afectiva-normativa cuando se den aspectos como la ausencia o abandono, la distancia o incomunicación y la conflictividad en el seno de la familia (Bonal y Tarabini, 2010:100).

Sin embargo, es posible encontrar casos en los cuales el niño tenga educabilidad, aunque padezca de carencia normativa-afectiva, porque los profesores y los directores del centro y, desde luego, sus métodos de enseñanza como los modelos de escuela, permiten hacerle frente a dicha carencia y así llegar a resultados exitosos en términos educativos. Pero la interacción y el desarrollo del niño va más allá de la familia y los profesores, pues en su tiempo libre interactúa con otros actores como los vecinos o agentes del barrio, que pueden ofrecer ocios contraproducentes o riesgosos al implicar una serie de acciones y características complejas de las que puede ser participe el niño o joven y que le pueden llevar a un estado de ineducabilidad por el estigma, por la violencia e ineducabilidad crónica.

En segundo lugar, al analizar la educación y los problemas de bienestar se plantean dos retos: la igualdad de oportunidades educativas y la necesidad de un mínimo bienestar. En los debates de justicia desarrollados en la teoría de las capacidades se han planteado dos cuestiones ¿igualdad de qué? Y ¿qué es más justo, la igualdad de oportunidades o lograr un mínimo de bienestar para todos? En educación es imprescindible actuar buscando ambos objetivos de justicia.

Partiendo de una igualdad de oportunidades educativas, por ejemplo, escuelas con igual dotación, metodologías, contenidos, calidad docente y modelos educativos, añadiendo el acceso universal a la educación, pueden llevar a que los resultados entre los alumnos sean totalmente dispares, posiblemente encontrando casos de educabilidad e ineducabilidad. Ello puede suceder porque las oportunidades educativas no sean reales si no se parte de una base de mínimos de bienestar, es decir, un niño que durante sus primeros años de vida haya sufrido de desnutrición crónica no logrará desarrollar apropiadamente su capacidad de conocimiento, haciendo impropios los valores intrínsecos de la educación e inoperantes los valores instrumentales.

Por otra parte, partiendo de una situación de mínimos de bienestar, se asegura por ejemplo, una salubridad adecuada, niños nutridos, todos los hogares en viviendas que cumplen con requerimientos habitacionales, entornos caracterizados por niveles mínimos de seguridad y respeto, donde se pueda participar y convivir, además de escuelas habilitadas para educar y donde se pueda educar. Pero ello necesariamente no se traduce en una igualdad de oportunidades, por ejemplo, los niños pueden seguir sufriendo de discriminación o presentar menor nivel de rendimiento escolar porque el modelo de escuela no es apropiado para su educabilidad, con lo cual las oportunidades educativas son y seguirán siendo diferentes.

Por último, los ámbitos donde se desarrolla el alumno tienen características propias, su hogar, el barrio, los entornos locales, la escuela y el Estado son espacios heterogéneos que pueden ofrecer elementos aportantes, así como desestabilizadores o limitantes del desarrollo educativo del alumno. De lo anterior surge la siguiente cuestión ¿cómo igualar oportunidades educativas con contextos de educabilidad e ineducabilidad diferenciados en una misma sociedad?

La escuela es un espacio que afecta los valores instrumentales de la educación y que esencialmente tiene efectos en el bienestar y la agencia de quien se educa. Según la clasificación que realizan Bonal y Tarabini, podemos tener escuelas innovadoras, abiertas, resistentes al cambio, tradicionales y gerencialistas (Bonal y Tarabini, 2010: 51-63) las diferencias entre ellas están marcadas por el reconocimiento o no del alumno que atienden y las prácticas que establecen, ya sean con el propio alumno, la comunidad y la administración pública. Estas escuelas son clave en la generación de procesos de educabilidad, y por ende, un espacio que puede ir más allá de lo académico para hacer reales los valores instrumentales de la educación y ayudar a superar las barreras que plantea la pobreza.

Las carencias en el hogar y las necesidades habitacionales y urbanísticas marcan el entorno de pobreza, la cual va más allá, pues las características más asiduas de la pobreza son las bajas capacidades y la falta de derechos de las personas. Así, la pobreza también es heterogénea pues puede ser diferente en los ámbitos familiares y en los ámbitos vecinales o locales, impactando de forma diferencial sobre los valores instrumentales o intrínsecos de la educación.

En el ámbito familiar se puede gozar de buenas disposiciones materiales, un buen nivel de capacidades, derechos y agencia que pueden ayudar a la educabilidad pero ¿qué sucede en caso contrario? Según Bonal y Tarabini, la pobreza de la familia puede estar connotada por: primero, un ámbito estructurado- afectivo que *se caracteriza por una cierta estabilidad, tanto material como afectiva y normativa*, la cual ofrece buenas condiciones para la educabilidad del menor; segundo, un ámbito con carencia material, donde la pobreza está marcada por las bajas dotaciones y por ende el padecimiento de bajos funcionamientos, como estar desnutrido, impidiendo asumir

la actividad educativa y sus demandas, llevando así a resultados de bajas capacidades de conocimiento en los niños del hogar; tercero, con carencias normativa-afectivas, que caracterizan a la familia por las bajas capacidades adquiridas de, por ejemplo, razón práctica, afiliación, emociones, integridad corporal etc. -lo anterior según la lista de Nussbaum-, y que se manifiestan en estados de *violencia, consumo de drogas, embarazos precoces y falta de recursos afectivos y normativos* en la familia *que impiden hacer frente a los requisitos escolares*; y por último, el ámbito familiar con carencia múltiple, que reúne las características de los antes mencionados (Bonal y Tarabini, 2010: 42-44).

Los entornos locales de igual forma son heterogéneos y pueden ser socialmente favorecidos o desfavorecidos. Específicamente, el espacio local limita lo que los niños pueden hacer, pues los ocios están caracterizados y ofrecen pocas oportunidades de desarrollo de capacidades y muchos riesgos, con consecuencias sobre la educación. Cuando Nussbaum (2000) elabora una lista de las capacidades básicas, establece una relación directa entre ellas y el entorno, sus características y sus agentes: por ejemplo la capacidad de la afiliación, implica vivir con otros y establecer relaciones necesariamente en un entorno; igualmente, el juego se desarrolla en un espacio dentro de casa, en la calle, al aire libre, espacios recreativos o en la escuela.

Es posible encontrar una lógica entre el tipo de ocio, el entorno y las capacidades. Según Bonal y Tarabini (2010), en entornos de pobreza el ocio puede ser institucionalizado, estructurado, ausente, abandonado o de riesgo. El primero, ofrece oportunidades para el desarrollo de la capacidad de ser educado porque son actividades extraescolares guiadas o institucionalizadas. El segundo, aunque no es institucionalizado está basado en actividades estables y regulares con un papel central del juego y de convivencia. El tercero, es la inexistencia del ocio dado por los límites y riesgos del contexto y por las labores de trabajo infantil, con las consecuentes limitaciones de capacidades; su inexistencia se debe a una falta de control del entorno. En cuarto lugar, estos autores señalan un ocio abandonado por la ausencia de la familia, de dotaciones o de recursos culturales, así que no existen referentes ni protección. Finalmente, el ocio de riesgo se caracteriza por bajas capacidades de la reflexión sobre las propias prácticas y de control del entorno, pues no existe un plan de vida ni una concepción del bien, de tal manera que quienes practican dicho tipo de ocio se ven abocados en actividades ilícitas, manejo de armas, drogas, delincuencia común, bandas etc. (Bonal y Tarabini 2010: 44-46).

De esta manera, se evidencia la dinámica que existe entre capacidades, pobreza multidimensional y educabilidad. La pobreza multidimensional debe ser inclusiva de las privaciones más representativas de las personas que componen una sociedad, las particularidades que esta agrupe

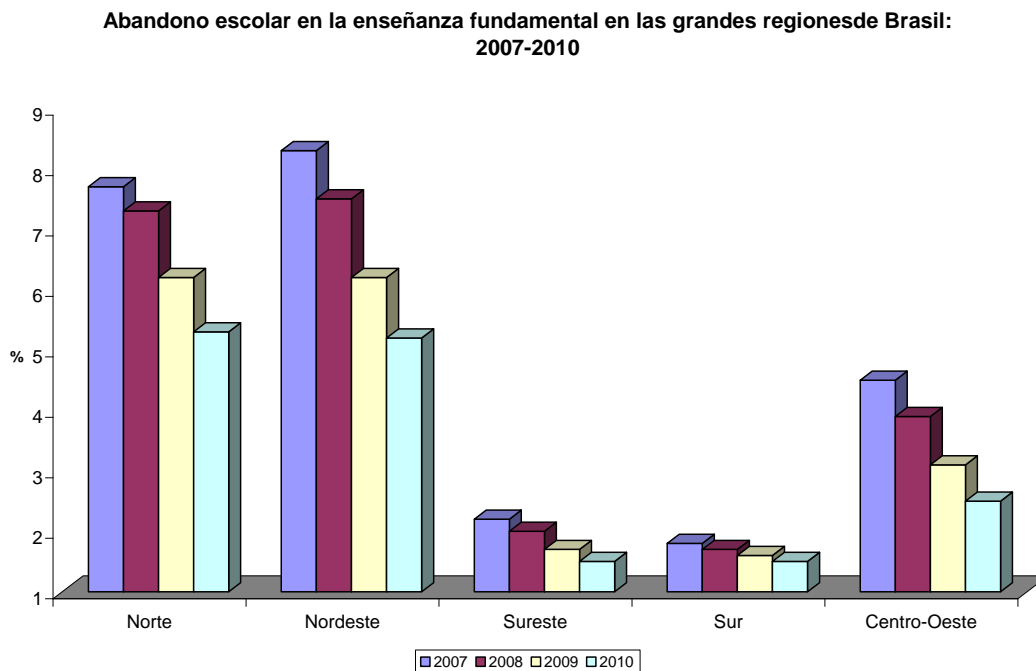
pueden indicar la existencia de uno u otro caso de educabilidad o ineducabilidad; ello bajo la influencia de la heterogeneidad de los agentes y los entornos.

Las desigualdades educativas en Brasil

En Brasil persisten las desigualdades educativas, las cuales son observables en variables como el abandono escolar, la sobre-edad, la baja aprobación y las bajas competencias académicas. Pero para descubrir cuál es la dinámica que lleva a tal desigualdad en Brasil y que establece claras distancias entre los niños educables y los que padecen ineducabilidad, debemos preguntarnos ¿cuál es la interrelación entre los logros y las libertades con el bienestar y la agencia al ser pobre en la escuela?

Al explorar las desigualdades educativas en Brasil, se encuentra que existen grandes distancias en los resultados educativos en el país por grandes regiones. Con respecto al abandono escolar en la enseñanza fundamental durante 2007-2010, encontramos que si bien en todas las regiones ha descendido, las regiones del norte y el nordeste tienen porcentajes de abandono más altos, exactamente de 5,3% y 5,2% respectivamente, frente a la región del Sureste y Sur que tuvieron 1,5% en el 2010. (Ver ilustración 1).

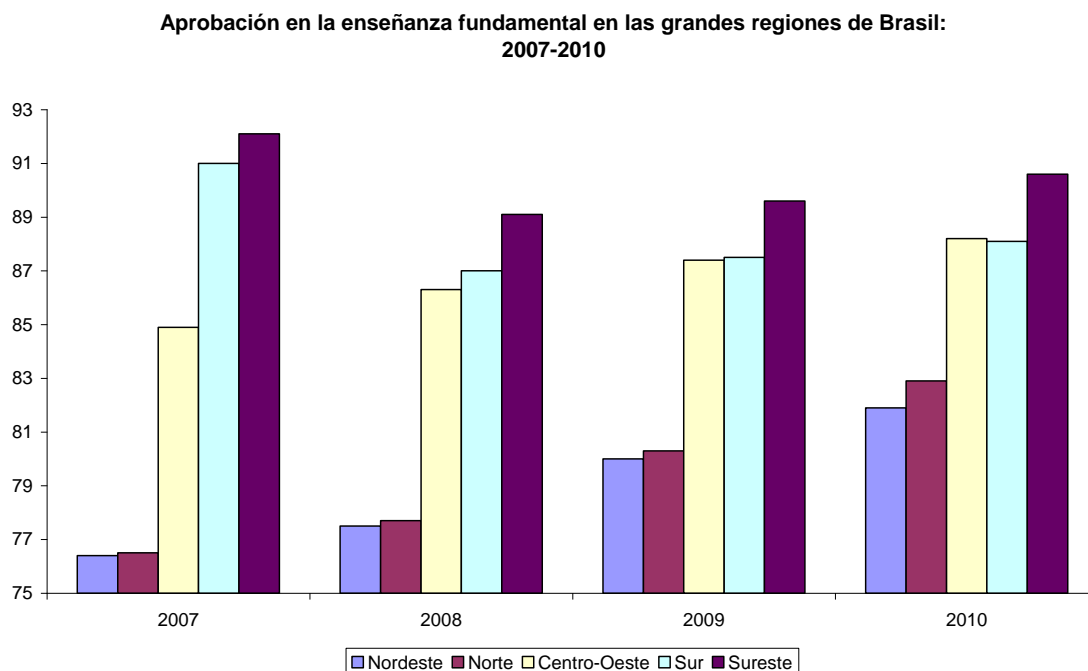
Ilustración 1:



Fuente: MEC/INEP/Censo Escolar

De otra parte, la brecha entre las regiones en lo referente a la aprobación de la enseñanza fundamental se va cerrando debido en gran parte al avance de las regiones del norte y nordeste que tuvieron una tasa de variación porcentual del 8,3% y 7,1% respectivamente, pero también porque las regiones del Sur y Sureste han disminuido en sus niveles de aprobación (Ver ilustración 2).

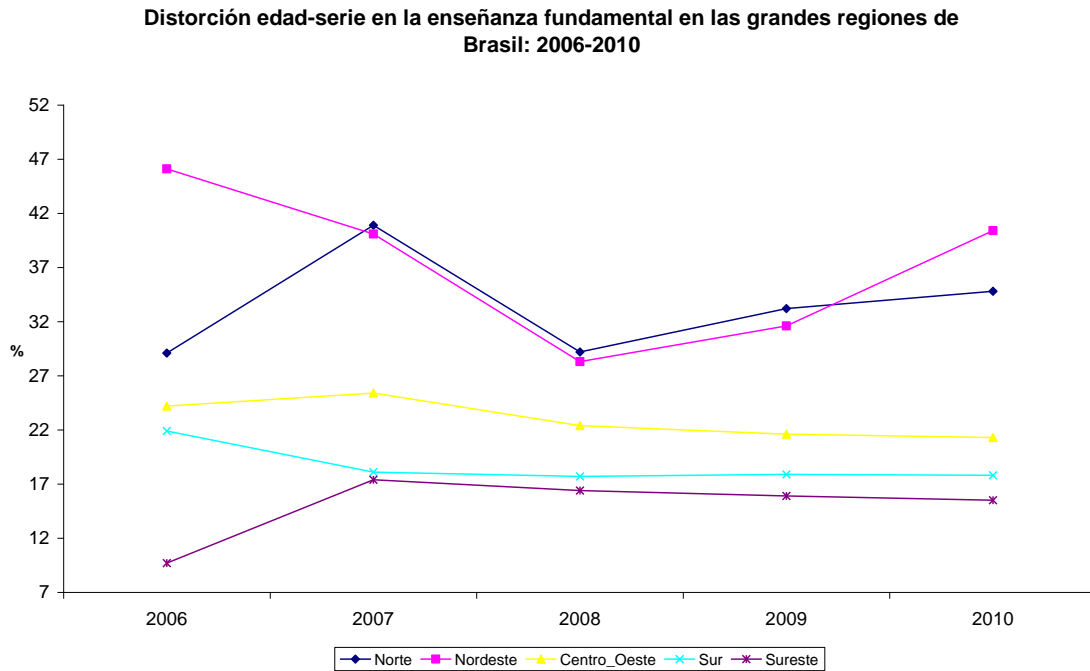
Ilustración 2:



Fuente: MEC/INEP/Censo Escolar

Pero uno de los factores que más preocupa son los altos niveles de distorsión edad-serie en la enseñanza fundamental en Brasil, que en 2010 fueron desde el 15,9% en la región Sureste hasta el 40,4% del Nordeste, observándose así una gran brecha entre las regiones del Norte y Nordeste con respecto al resto, pero además, con una tendencia creciente de estas regiones desde 2008 hasta 2010.

Ilustración 3:



Fuente: MEC/INEP/Censo Escolar

Ahora bien, tras observar estas desigualdades entre las regiones de Brasil los fenómenos que se develan indirectamente son los factores de educabilidad e ineducabilidad de algunos grupos y por ende las limitaciones para hacer efectivos los valores intrínsecos e instrumentales de la educación. Por ello es imprescindible darle paso al análisis sobre ¿cuál es la interrelación entre los logros y las libertades con el bienestar y la agencia, al ser pobre en la escuela en Brasil? Dado que existe una correlación entre ser pobre en la escuela, el abandono escolar, los bajos niveles de aprobación y la sobre-edad.

Claramente, los valores intrínsecos de la educación se ven afectados por la violencia que se vive en el entorno. Como se dijo antes, puede generar ineducabilidad por la impotencia de los profesores y la familia de revertir dicho proceso, aunque la violencia también puede provenir de esta última. La violencia afecta valores que van desde la identidad propia, hasta la autorrealización, e incluso los códigos aprendidos en dicho entorno agreste se insertan en la escuela. Si bien la violencia puede llegar a desenvolverse en lugares donde priman los bajos niveles de bienestar, lo que más afecta son las trayectorias futuras de quien las padece, es decir, el bienestar del niño o joven estará limitado por haber padecido de ineducabilidad por violencia.

De otra parte ¿de dónde procede la violencia? ¿Por qué los niños y jóvenes se enrolan en esta experiencia riesgosa y dañina? En parte, ejercen su agencia, pero una agencia irresponsable donde

priman las bajas capacidades como la falta de control del entorno y la incapacidad de utilizar su razón práctica bajo una concepción del bien. Sin embargo, existen procesos exitosos en los cuales los niños que son pobres en la escuela son educables por oportunidad o inversión, lo cual es el resultado de una agencia positiva procedente de ellos mismos o de otros actores implicados como su familia o sus profesores o los directores. En otros casos, se pueden dar limitantes para ejercer la agencia, la cual puede estar caracterizada por el estigma social y también llevar a ineducabilidad.

La desigualdad educativa en Brasil puede explicarse también por los limitantes para hacer efectivos los valores instrumentales de la educación, ya sea por un bajo bienestar y una reducida agencia. El primero encuentra una correspondencia con los casos de ineducabilidad crónica; esta última está asociada a un bajo nivel de bienestar al condensar situaciones tales como familias con mayor nivel de pobreza multidimensional y con vulnerabilidad social. El segundo factor, la agencia restringida, connota situaciones en las cuales el niño o joven sufre de carencia afectiva-normativa y de estigma escolar por la agencia negativa de sus familias y profesores, anulando los factores instrumentales de la educación (Ver tabla 3).

Tabla 3. El marco teórico de las capacidades y ser pobre en la escuela

	El nivel de logro (<i>achievement</i>) afecta a los valores intrínsecos de la educación	Las libertades (<i>freedom</i>) afectan a los valores instrumentales de la educación
Bienestar (<i>well-being</i>)	(1) <ul style="list-style-type: none"> • La violencia que se viven en el entorno y genera ineducabilidad y esta puede implicar bajos niveles de bienestar 	(3) <ul style="list-style-type: none"> • La ineducabilidad crónica condensa las situaciones extremas de obstáculos a la educación.
Agencia (<i>agency</i>)	(2) <ul style="list-style-type: none"> • La violencia es un tipo de agencia que genera ineducabilidad. • Las situaciones de educabilidad por oportunidades y por inversión muestran logros de agencia a pesar de las privaciones materiales. • En cambio, la ineducabilidad por estigma social denota una agencia muy restringida. 	(4) <ul style="list-style-type: none"> • Cuando la carencia afectiva-normativa y el estigma escolar impiden la educación de una criatura, la agencia de sus familiares y profesores ha anulado uno de los principales factores instrumentales de su educación.

Conclusiones

Niños con características propias, en entornos heterogéneos y problemas de bienestar -dada la pobreza y la incapacidad personal y social para igualar oportunidades y crear opciones bajo unos mínimos de bienestar-, connotan un espacio de desigualdades educativas en las cuales algunos

pueden salir airosos siendo educables y otros padecer de ineducabilidad, con trayectorias nefastas no solo nivel micro sino macro social.

La capacidad de ser y estar educado, que puede estar connotada por las diversas categorías de educabilidad o ineducabilidad, es una de las capacidades más relevantes, pues es tanto el resultado como el motor del desarrollo de una serie de capacidades indispensables en una persona, y por ende, el reflejo del nivel y el tipo de bienestar que se vive en una sociedad.

Vislumbrar las desigualdades que se viven en un entorno y que afectan los resultados en términos de justicia social en educación implica tener en cuenta cuáles son los valores intrínsecos e instrumentales de la educación en una sociedad y los problemas que existen para su consecución. Para ello necesariamente debe explicitarse cuál es la dinámica entre el nivel de logros y de libertades con el bienestar y la agencia.

En el caso de Brasil resaltan las disparidades regionales en variables como el abandono escolar, los niveles de aprobación y la distorsión en edad-serie. Bajo estas brechas se encuentran ocultos los casos de ineducabilidad crónica, por carencia afectiva-normativa y por estigma escolar, debido a factores como la violencia, las bajas capacidades en los miembros de las familias que impiden incluso realizar una agencia en pro de la educación de sus hijos, y la ineducabilidad por problemas de estigma escolar y por la falta de prácticas educativas que reconozcan y se adapten a la heterogeneidad de sus alumnos y el entorno.

Referencias

Albernaz, A.; Ferreira, F.; Franco, C. (2002). Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 32 (3), 453-476.

Alkire, S.; Fostes, J. (2007). Recuento y medición multidimensional de la pobreza. *OPHI Working Papers Series*, 7, 1-45.

Alvarez, M.; Martínez, H. (2001). *El desafío de la pobreza*. Bogotá: Siglo del Hombre (Eds). Fundación Social y Confederación Colombiana de ONG.

Araújo, C.; Luzio, N. (2005). *Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Bonal, X.; Tarabini, A. (2010). Ser pobre en la escuela: hábitos de pobreza y condiciones de educabilidad. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Bonamino, A.; Coscarelli, C.; Creso, F. (2002). Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação & Sociedade*, 23 (81), 91-113.
- Bonder, G. (2004). Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. Monográfico: *Género y Educación*, 6.
- Bourouguignon, F.; Chakravarty, S.R. (2003). The Measurement of Multidimensional Poverty. *Journal of Economic Inequality*, 1, 25-49.
- Cireno, D. (2004). Race, socioeconomic development and the educational stratification process in Brazil. *Research in Social Stratification and Mobility*, 22, 365-422.
- Doyal, L.; Gough, I. (1992). *A theory of human need*. Hong Kong: The MacMillan Press Ltd.
- Ferrer, G. (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina balance y desafíos*. Washington D.C.: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe –PREAL Preal.
- Franco, C. et al. (2007). Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de fatores intra-escolares. Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15 (55), 277-298.
- Gallego, L. (2012). La pobreza multidimensional: propuesta y cálculo de un índice para Medellín 2010. En: [Murilo Fahel](#) (Ed.). *Pobreza, Desigualdade e Desempenho Educacional*. Belo Horizonte: PUC Minas.
- Guimaraães, C.; Gonçalves, E.L.; Campos de Xavier Pinto, C. (2011). Diferenças intertemporais na média e distribuição do desempenho escolar no Brasil: o papel do nível socioeconômico, 1997 a 2005. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 28 (1), 5-36.
- Klein, R. (2006). Como está a educação no Brasil? O que fazer? *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14 (51), 139-172.
- Klein, R. (2007). A pré-escolar no Brasil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (2), 273-288.

Lamelas, N. (2007). Panorama Regional de indicadores en Brasil. *Estudios Económicos de Desarrollo Internacional*, 7 (1), 59-76.

Lopez, N.; Tedesco, J. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

LLECE (2006). Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la Calidad de la Educación. Estudio internacional sobre los factores asociados al logro educativo en Latinoamérica. En: J. Murillo (Coord.), *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica: 15 buenas investigaciones*. Santa Fe de Bogotá D.C.: Convenio Andrés Bello, 199-222.

Manfred, M.; Elizalde, A.; Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro. Development Dialogue*. CEPALUR Fundación Dag Hammarskjöld, n. Especial, 1-96.

MEC/INEP/CENSO ESCOLAR. www.serieestatisticas.ibge.gov.br

Ministerio da Educação (2008). *Microdados do SAEB 2005: Manual do Usuário*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Naciones Unidas (2010). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2010*. Nueva York: Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (DESA)

PNUD (1990-2011). *Informes de desarrollo humano 1990-2011*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.

Nussbaum, M; Sen, A. (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press

Nussbaum, M; (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. New York: Cambridge University Press.

OCDE (2010). *Reducir la violencia armada: Hacer posible el desarrollo. Conflictos y fragilidad*. Paris: OECD Publications.

OECD (2011) *¿Cómo algunos estudiantes superan su entorno socioeconómico de origen?* PISA in focus, 5, 1-4.

Pereira, R.; Rambla, X. (2009). La reproducción de las desigualdades educativas a través del fenómeno de la "sobre-edad" en Brasil. *Educação e Pesquisa*, 35 (2), 287-301.

- Proença, T. (2009). Brasil: la integración versus la exclusión del alumno negro en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (4), 1-11.
- Ravanello, A. (2010). Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. *Educação e Pesquisa*, 36 (2), 505-526.
- Rosemberg, F. (2004). Desigualdades de raza y género en el sistema educativo brasileño. En: Winkler, D.; Cueto S. (Eds.). *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina*. Lima: PREAL, 239-282.
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Soares, J.; Gonzaga, M. (2003). Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, 29 (1), 147-165.
- Soares, J.; Murta, A. (2006). Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro. *Dados*, 49 (3), 615-650.
- Terzi, L. (2007). The capability to be educated. En: M. Walker & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. New York: Palgrave Macmillan, p. 25-44.
- UNESCO (2011). *Educación para Todos. Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2011. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (1977). *Necesidades básicas y calidad de vida*. Oficina de Área Bolivia, Paraguay, Perú, Lima: UNICEF.
- UNICEF, CEPAL (2010). *Pobreza infantil en América Latina y el Caribe*.
- Vaughan, R. (2007). Measuring Capabilities: An example from girls' schooling. En: M. Walker & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. New York: Palgrave Macmillan, 109-130.
- Walker, M.; Unterhalter, E. (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. New York: Palgrave Macmillan.

Winkler, D; Cueto, S. (2004). *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina*. Washington D.C.: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe –PREAL.