



JUAN C. TEDESCO: CONCEPTOS DE SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION



Para pensar a la educación a través de los agentes que intervienen en ella, en la sociedad que

produce proponiendo sus modelos culturales y científicos. Objetivos y resultados, la dimensión histórica y el presente de la escuela, la universidad, la alfabetización, la educación de adultos: la adquisición del capital simbólico en su dinámica institucional y social.

especial
de tapa: Oscar Smoje

J.C. Tedesco - Conceptos de sociología de la educación

JUAN C. TEDESCO: CONCEPTOS DE SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION



Para pensar a la educación a través de los agentes que intervienen en ella, en la sociedad que

la produce proponiendo sus modelos culturales y científicos. Objetivos y resultados, la dimensión histórica y el presente de la escuela, la universidad, la alfabetización, la educación de adultos: la adquisición del capital simbólico en su dinámica institucional y social.

Juan Carlos Tedesco

**CONCEPTOS
DE SOCIOLOGIA
DE LA EDUCACION**



CENTRO EDITOR DE AMERICA LATINA

A Nilda, Sebastián y Pablo.
A Stella, Susana, Graciela, Jorge y Leo.

ADVERTENCIA

Este léxico pretende resumir algunas de las principales hipótesis que se manejan en torno a la educación como fenómeno social. Un recorte de la realidad de esta naturaleza implica ~~dejar de~~ lado una serie de niveles de análisis que la visión comprensiva de la educación exigiría considerar: el nivel psicológico, desde el cual es posible apreciar todo lo relativo al proceso de aprendizaje; el nivel didáctico donde se encuadran las metodologías diseñadas para que el aprendizaje sea efectivo; el nivel filosófico, que permite ubicar el hecho educativo en el marco de concepciones globales del hombre que fundamentan los fines de la acción pedagógica, etc. Además, el léxico ubica el problema preferentemente en el ámbito socio-geográfico de América latina, intentando con esta delimitación otorgar a las proposiciones teóricas un referente empírico relativamente preciso.

La claridad y la simplicidad del orden alfabético en el que están presentados los términos no es, precisamente, el más lógico de los encadenamientos conceptuales. Una sugerencia para superar esta arbitrariedad de la presentación (además de las múltiples referencias internas que se establecen en el texto) consistiría en leer de acuerdo a determinados órdenes de problemas. Los conceptos *analfabetismo*, *pre-escolar*, *escuela primaria*, *enseñanza media*, *enseñanza técnica* y *universidad* describen la situación educativa en los diferentes niveles del sistema. Esta descripción se complementa con los textos dedicados a *educación no-formal* (que da cuenta del problema de las acciones educativas externas al sistema) y a *docentes* (donde se analiza el papel y la situación de uno de los actores principales del proceso pedagógico). En los textos referidos a *costos*, *reforma* y *planificación* se enfatiza la dimensión política de la acción educativa, mientras que en *empleo*,

© 1980 Centro Editor de América Latina S. A. - Junín 981,
Buenos Aires.

Hecho el depósito de ley. Libro de edición argentina Impreso en noviembre de 1980. Pliegos interiores: Tipográfica del Norte S.R.L., Reconquista 1042, Buenos Aires; impreso en Talleres Gráficos FA.VA.RO. SAIC. y F., Independencia 32771

79, Buenos Aires.

estratificación y cambio social se tiende a analizar las relaciones fundamentales entre educación y estructura social. El análisis del concepto de *modelos* plantea este mismo problema pero es una dimensión fundamentalmente pedagógica. Por último, *capital cultural y socialización* están dedicados a enmarcar la acción educativa en el contexto de las acciones pedagógicas más generales, destacando los rasgos que las unen y los que, al mismo tiempo, le otorgan especificidad.

La bibliografía incluida al final de este libro intenta superar las inevitables limitaciones de una síntesis tan apretada como la que aquí se ofrece y las menos inevitables que derivan del que la realiza.

Superar el problema del analfabetismo es una de las metas más antiguas que las sociedades se han planteado desde el punto de vista educativo. Sin embargo, y a pesar de los progresos realizados, se está lejos de su erradicación. En América Latina, hacia 1970, una cuarta parte de la población mayor de 15 años estaba considerada por los censos como analfabeta. Si se aplicaran criterios un poco más rigurosos de medición estadística, esta cifra se incrementaría en forma notable. Además, el intenso crecimiento demográfico que se registra en la región (América Latina está creciendo a una tasa anual del 2,9 % frente a tasas del 0,8 % en Europa, 1,0 % en la URSS, 1,8 % en Asia del Este, 2,6 % en África y 2,8 % en Asia del Sur) explica que si bien en términos relativos los porcentajes de analfabetos disminuyen regularmente, la cantidad absoluta de personas en esas condiciones no ha sufrido variaciones significativas y en las últimas décadas, el número de analfabetos en América Latina se mantiene en una cifra que oscila alrededor de los 40 millones de personas.

Obviamente, no todos los países de la región participan de este problema con la misma intensidad. Algunos (Argentina, Uruguay, Chile, Costa Rica) han logrado expandir el alfabetismo al 90 % de la población; en el otro extremo, existen países (Guatemala, Honduras, El Salvador) donde los analfabetos abarcan prácticamente la mitad de su población adulta. Entre ambos grupos, se ubican aquellos donde entre un tercio y un quinto de sus habitantes no saben leer ni escribir. Asimismo, esos promedios globales para cada país ocultan diferencias internas sustanciales. El analfabetismo se concentra en las zonas rurales, en las mujeres, en los adultos y, desde el punto de vista étnico, en los indígenas (C. Filgueira, 1977; J. P. Terra, 1980).

Esta heterogeneidad de situaciones permite concebir al analfabetismo como la expresión de un conjunto de factores de índole económica, social, política y cultural que están en la base de su determinación. Al respecto, puede sostenerse que el proceso alfabetizador en América Latina tuvo características que lo diferencian claramente de los procesos clásicos vigentes en los países europeos. En ellos, los valores religiosos y políticos fueron los que originalmente impulsaron este proceso y lo hicieron en forma independiente tanto de la acción estatal en general como de la escolarización en particular. En este sentido, la alfabetización tuvo como protagonistas principales a las asociaciones religiosas, los sindicatos, los partidos, etc., y se llevó a cabo al margen de la acción pedagógica escolar (Cipolla, 1970).

En América Latina, en cambio, los países que superaron el problema del analfabetismo se corresponden con aquellos que comenzaron la expansión masiva de la escolarización a fines del siglo pasado. Si bien en estos casos también actuaron motivaciones fundamentalmente políticas (lograr la integración nacional ante el importante caudal de población migrante, incorporar a la población a un proceso mínimo de participación política, etc.), ellas fueron canalizadas por el Estado y su expansión estuvo vinculada estrechamente a la escolarización. Esta misma proposición puede aplicarse a algunos de los países que redujeron sustancialmente el analfabetismo en el siglo XX (México, Perú, Ecuador). También en ellos el factor que impulsó las acciones alfabetizadoras fueron fundamentalmente los requerimientos políticos que los sectores que controlaban el Estado percibían como necesidades a satisfacer. Pero al quedar en manos del Estado el proceso alfabetizador se caracterizó por una serie de limitaciones importantes. Por un lado, limitaciones financieras dadas por los recursos que el Estado podía asignar a esta tarea; por el otro, limitaciones de carácter

social, dadas ya sea porque las necesidades de los grupos de poder eran limitadas como porque la permanencia de esos grupos siempre estuvo caracterizada por la inestabilidad (Cepal, Ilpes, 1971).

Complementariamente, en aquellos países donde las formas de dominación social no exigían la alfabetización de sus habitantes, su avance quedó reducido al ritmo de expansión determinado por los requerimientos del proceso de desarrollo económico. Dadas las limitaciones de este proceso, el ritmo ha sido extremadamente lento y afecta en forma desigual a la población según las regiones, el sexo, la edad, etc.

Con respecto a las discontinuidades rural-urbana, los datos censales correspondientes a 1970 indican que en América Latina se pueden encontrar diversas situaciones:

- a. países de bajo analfabetismo con un grado relativamente alto de homogeneidad (Argentina, Uruguay, Costa Rica), donde no existen diferencias significativas entre el analfabetismo por zonas;
- b. países de bajo analfabetismo con alta discontinuidad (Chile), donde frente a un promedio global del 11 %, la capital ostenta un porcentaje del 5 %, el resto de las zonas urbanas el 10 % y en las zonas rurales el porcentaje se eleva a casi el 25 %;
- c. países de alto analfabetismo y alta discontinuidad (Guatemala, El Salvador, Honduras), donde la relación existente entre los analfabetos de las ciudades capitales y de las zonas rurales es prácticamente de uno a cinco;
- d. países de alta discontinuidad con tendencia a reducir significativamente el analfabetismo (Perú y Panamá), donde es evidente que las acciones alfabetizadoras —al menos durante esta etapa— han tenido efecto preponderantemente en las zonas urbanas, agudizando de esta manera las diferencias con las rurales (C. Filgueira, 1977).

En cuanto a las diferencias según sexo, la información disponible permite apreciar que las ma-

yores discontinuidades aparecen en los países con fuertes contingentes de población indígena. Parecería que tanto las pautas culturales como la inserción diferencial de hombres y mujeres en el mercado de trabajo determinan que los hombres estén más expuestos al sistema educativo que las mujeres.

Las diferencias por edad se vinculan, tal como se expresó más arriba, con el hecho de que la alfabetización depende de la acción escolar. A pesar de la divulgada expansión que han tenido las acciones de alfabetización de adultos, su incidencia cuantitativa parece haber sido muy poco relevante. Al mismo tiempo, los datos muestran que aunque la población joven se encuentra en una situación mucho más ventajosa que la adulta, el analfabetismo está lejos de ser un problema resuelto: en países como Brasil, por ejemplo, todavía la cuarta parte de los jóvenes entre 15-19 años de edad eran analfabetos en 1970 (J. P. Terra, 1980).

El avance de la alfabetización, al estar vinculado a la expansión de la escuela, no sólo adquiere un ritmo lento sino que asume ciertos rasgos que es preciso señalar:

— en primer término, determina que la población que ha quedado fuera del sistema escolar no tenga ya ninguna posibilidad de acceder al dominio de la lecto-escritura;

— en segundo lugar, su efectividad se ve limitada por los rasgos propios del sistema escolar. En este sentido, es bien sabido que la expansión de la escolaridad ha determinado un cambio curricular consistente en que los primeros años de cada ciclo comienzan a perder efectividad desde el punto de vista del aprendizaje de la lecto-escritura y del cálculo y son dedicados a otro tipo de funciones. En el caso del ciclo medio y superior, a resolver los problemas no resueltos por el ciclo que los precede y en el caso de la primaria, a funciones

Finalizado x desuso.

socializadoras, efectivas, etc. Esta mecánica determina que para muchos sectores de población —que sólo pueden proveer a sus hijos del acceso a uno o dos años de estudio— el esfuerzo educativo que realizan tenga muy escasa efectividad. El escaso valor de los primeros años del ciclo básico es uno de los factores, entre otros, que determinan lo que ha dado en llamarse "analfabetismo por desuso", que afecta básicamente a aquellos individuos con un aprendizaje no consolidado y que, luego, ante las escasas oportunidades de afianzar el dominio adquirido en la escuela, lo pierden totalmente.

La persistencia del analfabetismo, como de cualquier otra expresión del atraso social se agrava, además, por el aumento creciente de las exigencias sociales. Es evidente que la condición de analfabeto no se ha mantenido intacta en el último siglo. Carecer hoy del dominio de la lecto-escritura implica un grado de marginalidad social mucho más fuerte que el implicado hace cincuenta o cien años atrás. En este sentido, es evidente que la persistencia del analfabetismo está expresando la falta de cumplimiento en América Latina de ciertos objetivos, tales como la consolidación de la unidad nacional en torno a códigos culturales mínimos de integración. Esta situación adquiere su máxima expresión en países con fuertes contingentes de población indígena, donde ni siquiera se comparte un código lingüístico común. En estos casos, alfabetización es sinónimo de castellanización y su cumplimiento implica saldar el problema aún no resuelto de la discriminación étnica.

Planteadas en estos términos, la meta de la alfabetización universal supone tanto la voluntad política de integrar socialmente a los marginales como la transformación económica que brinde bases infraestructurales que hagan perdurables los logros alcanzados. Sobre esta base, será preciso diseñar las metodologías específicamente pedagógicas.

gicas que respondan en forma apropiada a los problemas que encierra cada grupo socialmente determinado al cual se dirige la acción alfabetizadora: indígenas/ no indígenas, rurales/ urbanos, hombres/ mujeres, etc.

CAMBIO SOCIAL Y EDUCACION

1. La relación o, más precisamente, el papel de la educación en el proceso de cambio social, involucra un complejo conjunto de problemas que —genéricamente expuestos— pueden englobarse en la pregunta por las funciones sociales de la educación. En última instancia, el análisis de la acción educativa se debate en dos posiciones extremas: aquellas que sostienen que la educación se define básicamente por su función reproductora del orden social existente y, por tanto, tiene un carácter conservador inherente a su misma naturaleza y aquellas que sostienen que la educación tiene una función innovadora, garantía de cambio y de progreso tanto a nivel individual como social.

Para intentar una primera aproximación a este problema es preciso delimitar conceptualmente el nivel de análisis en el cual se moverá el razonamiento y el ámbito de la realidad sobre el cual se está discutiendo. Desde este punto de vista, es preciso asumir que cuando en este texto se habla de educación estamos haciendo referencia a las acciones educativas institucionalizadas en ámbitos de tipo escolar. Quedan excluidas el resto de las acciones pedagógicas (socialización familiar, acciones informales, incidentales, etc.), cuya inclusión ubicaría el análisis en un campo mucho más vasto, en el cual resultaría teóricamente imposible predicar funciones y papeles semejantes a acciones institucionalizadas en el marco del Estado, acciones institucionalizadas fuera del Estado y acciones no institucionalizadas.

Asimismo, es preciso establecer qué tipos de fenómenos están involucrados en el concepto de "cambio social". En este sentido, la complejidad terminológica deriva de un hecho central a tener en cuenta en este análisis. A partir del surgimiento del capitalismo, el *cambio* pasó a ocupar un lugar completamente distinto al que ocupaba socialmente en las estructuras pre-capitalistas. El desa-

rollo de las fuerzas productivas adquirió un ritmo históricamente inédito que implicó, en el plano de las actividades productivas y del conocimiento científico-técnico un proceso permanente de renovación cuyos alcances sociales —si bien no son uniformes ni lineales— adquieren expresión constante. De allí que algunas teorías explicativas de la dinámica de la sociedad capitalista puedan sostener que su característica radica, precisamente, en la institucionalización del cambio, es decir, la incorporación de la innovación como hecho normal dentro de la estructura social, valorativamente aceptado y alentado.

Teniendo en cuenta estas precisiones, corresponde elucidar a qué tipo de cambio se hace referencia cuando se analiza el papel de la educación y se le asignan determinadas funciones con respecto a la organización social.

2. Retomando el problema planteado en el párrafo anterior acerca del nuevo carácter que adquirió el cambio en el marco de la estructura social capitalista, es preciso recordar que una de las consecuencias de la expansión capitalista fue la universalización de la acción pedagógica escolar. Esta concomitancia histórica no fue casual y permite comprender el origen de las concepciones que asociaron educación con cambio social, entendiendo a éste en términos de progreso. El pensamiento pedagógico y político que acompañó la expansión capitalista hasta las primeras décadas de este siglo se movió dentro de los marcos de esta asociación, en la cual el término progreso era entendido como crecimiento económico y como secularización de la vida social en su conjunto.

La acción pedagógica escolar cumplía, en este marco, una función clave en tanto garantía de la homogeneización cultural básica alrededor de los valores seculares propios del nuevo orden social. Si bien existieron notables diferencias se-

gún los países, la expansión de la educación formal implicaba universalizar un tipo de acción pedagógica con fuertes connotaciones innovadoras frente a la socialización extra-escolar brindada tradicionalmente por la familia o por la Iglesia. En esta diferencia y en el hecho que la expansión escolar significó ocupar un campo de acción socializadora anteriormente ocupado por otras agencias, radica la base de las teorías educativas clásicas que ponían en la educación un fuerte componente de cambio y de innovación. De allí, también, que las expresiones más claras de este tipo de pensamiento hayan surgido en contextos donde el acceso de la burguesía al poder implicó un conflicto profundo con los representantes feudales y con sus correlatos ideológicos, como es el caso de Francia, por ejemplo. Para el caso de América Latina, los representantes más claros de este tipo de pensamiento se dieron en el ámbito del Río de la Plata: Domingo F. Sarmiento y José Pedro Varela dedicaron una parte sustancial de su obra teórica y política al impulso de la expansión escolar como garantía de crecimiento económico y de un orden político y social que, para marcar su carácter novedoso, era definido como "civilización".

Algunas décadas más tarde y en función del nuevo contexto histórico provocado por las crisis del desarrollo capitalista, las guerras mundiales y las necesidades de la reconstrucción, el análisis del papel de la educación en el cambio social adquirió un contenido diferente al original.

En esta nueva versión de la función social de la educación, se abandonó el acento en el efecto valorativo de la acción pedagógica escolar y se lo puso en sus efectos directos sobre los beneficios individuales y sociales, medidos ahora en términos económicos. La formación del ciudadano —representativo del primer planteo— fue sustituida por la formación del recurso humano, considerado vital para el desarrollo económico a nivel

social y para el acceso a posiciones más elevadas en el plano individual (véase Estratificación social y educación).

Sin embargo, un conjunto de circunstancias históricas y comprobaciones empíricas negaron la vigencia del optimismo pedagógico que expresaban estas posiciones. Las guerras mundiales, el surgimiento del fascismo y del nazismo y, más contemporáneamente, las comprobaciones acerca del escaso efecto de la educación sobre la movilidad social, los ingresos, etc. pusieron de manifiesto que, considerada en forma aislada, la educación no es garantía de progreso material ni de un orden político democrático-liberal.

3. A partir de la crítica a las propuestas optimistas reseñadas en el punto anterior, en los últimos años la formulación teórica del papel reproductor de la educación ha asumido un carácter más sistemático y preciso, al punto que ya es posible contar con una teoría del sistema educativo que se engloba en una teoría general del papel de las acciones pedagógicas en el proceso de reproducción social (P. Bourdieu-Jean C. Passeron, 1977). En términos generales, estas teorías tienden a demostrar cuál es el papel específicamente escolar en dicho proceso. Según sus planteos no basta con apreciar que la pirámide escolar se corresponde con la pirámide social (véase Estratificación social y educación). El papel del sistema educativo radica fundamentalmente en legitimar esa escala de desigualdades con un argumento "natural": la capacidad, medida a través del éxito escolar. De esta forma, el sistema educativo actúa a través de un doble juego de factores: por un lado, define ideológicamente su papel como neutro frente a las diferencias sociales; el rendimiento escolar dependería de la inteligencia; todos los individuos tienen iguales oportunidades de acceso y desarrollo y el éxito en la educación garantiza el acceso a posiciones

Excluyente!

sociales elevadas. Esta imagen social de la acción pedagógica escolar (expresada en las posiciones optimistas resumidas en el punto anterior) es fundamental para que el sistema educativo cumpla cabalmente su papel reproductor ya que, por el otro lado, su organización interna es de tal naturaleza que el éxito depende de la posesión de un determinado capital cultural (véase) que se adquiere fuera de la escuela. De esta forma, el sistema educativo reproduce las desigualdades existentes ocultando, al mismo tiempo, el carácter arbitrario de dichas diferencias. Dicho en términos más sencillos, no se trata sólo que cada individuo ocupe el lugar socialmente predeterminado que le corresponde en la estructura de jerarquías sociales sino que es fundamental que acepte ese lugar sin conflictos. Es en esta dimensión —la aceptación, la legitimación o como quiera denominársela— que se ubica el papel del proceso educativo.

La consecuencia directa de este planteo radica en considerar la acción escolar en términos opuestos a los derivados de los postulados anteriores: la escuela es considerada en este esquema teórico como una agencia de imposición cultural donde predomina la orientación hacia los valores más conservadores del orden social: obediencia, respeto, autoritarismo, etc. En esta línea de análisis, se ubican todos los estudios sobre el rol ideológico de la acción escolar, tanto a nivel de los contenidos que ella difunde como de las relaciones sociales que establece en el proceso de aprendizaje.

Desde el primero de estos aspectos, los estudios más difundidos son aquellos destinados a mostrar los valores ideológicos en los que socializa la escuela a través de los libros de texto (G. Bini, 1977; S. Mollo, 1977). Desde el segundo, el tema más profusamente analizado ha sido el vínculo maestro-alumno y el papel del autoritarismo docente (Bohoslavsky, 1971).

4. Desde el punto de vista del desarrollo de la teoría educativa, es innegable que los estudios encuadrados en el marco del proceso de reproducción social han puesto de manifiesto algunas de las notas centrales que caracterizan la función del sistema educativo. Sin embargo, existen una serie de observaciones críticas a estos planteos que no pueden dejar de ser consideradas. Globalmente, estas observaciones cuestionan la validez del esquema anterior en función de su rigidez, ya que no permite introducir en el seno de una práctica social determinada como es la práctica educativa, ningún tipo de conflicto y de expresión de intereses y concepciones diferentes a los dominantes. Además, y en un nivel históricamente más específico, otra serie de críticas a estos planteos deriva del hecho que todo su desarrollo está basado en el supuesto que el sistema educativo cumple eficazmente su papel reproductor, ignorando de esta manera el hecho histórico más importante de los últimos años con respecto al sistema educativo, como es la crisis de la escuela y de sus funciones sociales.

En la línea de estas observaciones, puede señalarse que —por ejemplo— la definición de los destinatarios de la acción pedagógica escolar, es decir la definición del acceso al sistema educativo, nunca fue un problema resuelto sólo en función de los intereses dominantes. Las capas sociales excluidas presionan —con mayor o menor fuerza y amplitud según los contextos— por aumentar su cuota de participación en el acceso, e históricamente la ampliación de la cobertura del sistema no ha sido producto de concesiones sino de conquistas.

Un comentario similar puede efectuarse con respecto a los contenidos de la enseñanza. En este sentido, los análisis históricos también ponen de manifiesto que el sistema educativo no está al margen del debate y de la dinámica de la confrontación ideológica que existe en el marco de

la sociedad global. Obviamente, las expresiones de este debate en el seno del sistema educativo tienen una modalidad peculiar, propia del carácter institucional del sistema. En el nivel universitario asumen características completamente diferentes a las que pueden eventualmente adquirir en la enseñanza media o en la enseñanza primaria. Un análisis detallado de este problema excede los límites de este trabajo y requeriría estudios empíricos específicos. Sin embargo, el núcleo central de la observación pasa por el señalamiento de la existencia de un determinado margen de posibilidades (cuya importancia también depende de la correlación de fuerzas a nivel social más general) para que las clases subalternas —en términos gramscianos— lleguen a expresar sus opciones culturales e ideológicas a través del sistema educativo.

Por último, se ha señalado que las teorías del sistema educativo como aparato reproductor tienden a ignorar la crisis actual de la escuela que, fundamentalmente, es la crisis de su papel social reproductor. Al respecto, es posible resumir este planteo partiendo de los rasgos que definen la actual situación de la cultura burguesa. Esquemáticamente presentada, es evidente que la evolución del capitalismo industrial ha provocado una serie de cambios culturales significativos; en el plano de la producción, el cambio tecnológico tiene no sólo un ritmo intenso sino una tendencia a dicotomizar cada vez más el modo de inserción del trabajo humano, ya que la creatividad se concentra en un sector reducido de actividades y personas y la simplificación se expande a un número de tareas cada vez mayor; la hiperespecialización, a su vez, está planteando la conciencia de la imposibilidad de comprensión global de los fenómenos, todavía no atenuada por las incipientes concepciones interdisciplinarias. A nivel político la crisis de las formas de participación tradicionales, con la consolidación de las fuerzas po-

pulares por un lado y el poder transnacional creciente por el otro, es un hecho evidente al cual habría que agregar la tendencia a la marginalidad de vastos sectores de población, especialmente los jóvenes, que se está expresando en las economías desarrolladas (Germani, 1979; Birnbaum, 1970); en el nivel de las relaciones sociales globales (incluidas las políticas) son notorios los cambios en las formas de socialización familiar, particularmente en el rol de la autoridad y la permisividad; en este ámbito es donde la ambigüedad resulta más contrastante, ya que están coexistiendo formas cada vez más refinadas de autoritarismo con modalidades permisivas inéditas.

Frente a este panorama, es evidente que la escuela no ha respondido en forma dinámica. Los estudios al respecto confirman que si algo caracteriza la acción pedagógica escolar es su arcaísmo, su fijación en el pasado y su creciente autonomía frente a los cambios externos. La burocratización y rigidez del sistema escolar, que resiste exitosamente todos los intentos de cambio y reforma (véase Reformas educativas) es una muestra clara de este fenómeno, acompañado por un vaciamiento de funciones sociales que —más concretamente— son funciones culturales. El interrogante que surge de estas apreciaciones consiste en plantearse hasta qué punto el sistema educativo reproduce el orden cultural dominante y qué cuota real de importancia tiene su tarea reproductora, en el marco de las actuales estructuras sociales. Especificar este interrogante para las sociedades de América Latina implicaría introducir, además, las variables propias de estructuras dependientes, con grados de heterogeneidad cultural muy significativos y con modelos de desarrollo no siempre coincidentes. El estado del conocimiento, a esta altura del desarrollo de las ciencias sociales en América Latina, sólo permite presentar el interrogante.

El concepto de capital cultural comenzó a ser utilizado en forma teóricamente sistemática a través de los trabajos de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1977) sobre la reproducción cultural y el papel de la acción pedagógica escolar. En un texto reciente, Bourdieu (1979) ha avanzado en la definición del concepto de capital cultural a través del análisis de los tres estados diferentes de su existencia. Según este planteo, el capital cultural existe en un estado incorporado al individuo (hábitos y disposiciones durables del organismo), en un estado objetivado en bienes culturales (libros, cuadros, maquinas, etc.) y en un estado institucionalizado (que se expresa fundamentalmente en los títulos escolares).

La incorporación de capital cultural se efectúa a través de acciones pedagógicas cuya naturaleza ya fue analizada a través del proceso de socialización (véase). El producto de esta incorporación son hábitos cuyas características se definen a través de tres rasgos principales: la durabilidad (es decir la capacidad de engendrar prácticas estables en el tiempo), la transferencia (definida como la capacidad de aplicación a la mayor cantidad de campos de acción posibles) y la exhaustividad (o sea, la propiedad de reproducir en sus prácticas la mayor cantidad de principios correspondientes a la cultura de un grupo social).

Retomando en cierta medida la conceptualización de Berger y Luckman (1968) sobre las dos fases de la socialización (primaria y secundaria), Bourdieu y Passeron también distinguen la formación de un hábito primario que caracteriza la inculcación producida en el trabajo pedagógico familiar y que corresponde tanto a la idiosincracia paterna como al lugar que ocupa la familia en la estructura social, por un lado, y los hábitos secundarios, producidos por toda acción pedagógica posterior por el otro. En este sentido, la acción

educativa primaria brindaría la matriz original de acumulación de capital cultural y la efectividad de toda acción pedagógica posterior dependerá del ajuste que tenga con respecto a la primaria. Además, el capital cultural incorporado es el que permite la apropiación del capital cultural objetivado. En este sentido, los objetos culturales admiten dos tipos de apropiación: una, material, que supone capital económico y otra, simbólica, que supone capital cultural. La apropiación cultural de un cuadro, un libro, una máquina, etc., supone la posesión de los elementos que hacen posible su consumo o su utilización y, en este sentido, es posible comprender la ambigüedad que existe en la apropiación de los bienes culturales objetivados, ya que su propiedad material no garantiza su utilización y su aprovechamiento.

El estado institucionalizado del capital cultural revela su conexión más formal con el sistema educativo. A través de los títulos, el capital cultural adquiere una independencia relativa de sus portadores biológicos concretos y del capital cultural efectivamente incorporado. Los títulos acreditan la posesión de cierto capital cultural, que puede ser —por el intermediario del diploma— convertido en mercancía con valores determinados según las leyes del mercado.

A través de la enunciación de los estados de existencia del capital cultural es posible advertir su significativa importancia para la teoría educativa. De las múltiples posibilidades de análisis, la más frecuentemente empleada ha sido la que permite estudiar el rendimiento diferencial del aprendizaje escolar en niños de origen social distinto. Desde este punto de vista, el éxito del trabajo pedagógico escolar, es decir su rendimiento, depende de la distancia entre el hábito que la escuela pretende inculcar y el hábito adquirido en el proceso de socialización primaria familiar. La acción pedagógica escolar está organizada suponiendo que los niños acceden a ella con una dota-

ción de capital cultural interiorizado que les permite recibir e incorporar los elementos específicos de capital cultural que la escuela pretende inculcar. Del conjunto de aspectos susceptibles de ser analizados en este punto, el lenguaje es uno de los ejes centrales. No resulta casual que la mayor magnitud de fracaso en la acción pedagógica escolar se registre precisamente en los primeros grados de la escuela primaria, dedicados al aprendizaje de la lecto-escritura. En este punto, el concepto de capital cultural y el análisis de su papel en la explicación del rendimiento escolar pueden conectarse en forma directa con la teoría y las comprobaciones empíricas efectuadas en las clásicas investigaciones sociolingüísticas de Basil Bernstein (1978).

A pesar de haber sido desarrollados en forma independiente, no sería demasiado forzado sostener que uno de los elementos centrales del hábito primario que definen Bourdieu y Passeron esté constituido por el código lingüístico en el sentido que lo define Bernstein.

Para Bernstein, la conexión entre proceso de socialización y código lingüístico no difiere de la establecida por Bourdieu, Passeron, Berger o Luckman: [Cuando un niño aprende su lengua o, cuando aprende los códigos específicos que determinan sus actos verbales aprende al mismo tiempo las exigencias de la estructura social en la cual está inserto] (Bernstein, 1975, pág. 193). Pero sus análisis mostraron la existencia de dos códigos lingüísticos diferentes, asociados a las pautas de socialización vigentes en familias de distinto origen social. Así, Bernstein distingue entre el código lingüístico elaborado y el código restringido; las diferencias entre ambos se refieren tanto a los aspectos sintácticos, gramaticales o de vocabulario como a las estructuras de significación que operan en cada uno de los códigos. De acuerdo a estos criterios, Bernstein ha sostenido que, a nivel lingüístico, ambos códigos pue-

den definirse por el carácter más o menos previsible de los elementos sintácticos que un individuo utilizará en su discurso: "En el caso de un código elaborado, el locutor opera su selección entre una gama bastante extensa de opciones posibles y es muy difícil prever los elementos organizadores. En el caso de un código restringido, el número de opciones posibles es a menudo extremadamente limitado, y se tienen muchas más posibilidades de prever los elementos que serán seleccionados" (Bernstein, 1975, pág. 129).

Desde una perspectiva psicológica, la distinción se establece a partir del grado en que cada código permite expresar las intenciones (afectos, estados de ánimo, informaciones, etc.) bajo la forma de un discurso explícito. El código restringido impide dar cuenta de los matices, las diferencias individuales, etc. y orienta hacia los aspectos extraverbales una cantidad significativa de estos elementos. A la inversa, el código elaborado facilita la expresión verbal de los matices, las diferencias y las particularidades individuales y personales.

Más allá de una serie importante de rasgos característicos de ambos tipos de códigos, el aporte central de Bernstein fue asociar el surgimiento de cada uno de ellos con condiciones sociales o, mejor dicho, con determinados tipos de relaciones sociales y de relaciones del individuo con los objetos. El código actúa, en este sentido, con un carácter dialéctico: es expresión de esas relaciones y, a su vez, las determina. Su surgimiento está asociado al proceso de socialización en su conjunto, pero particularmente a cuatro órdenes de situaciones de intercambio lingüístico: situaciones de inculcación moral, de aprendizaje cognitivo, de imaginación o invención y de comunicación psicológicas. Según Bernstein, "si en estos cuatro tipos de situaciones las variantes restringidas son la forma lingüística predominante, [...] la comunicación está organizada fundamentalmente según un código restringido que está basado sobre roles

colectivos y que produce significaciones dependientes de la situación, es decir, tipos de significación particularistas [...]. Al contrario, si en estos cuatro tipos de situaciones, la forma de discurso predominante es una variante elaborada [...] la comunicación está organizada fundamentalmente según un código elaborado, basado en roles individualizados y que conducen a enunciar significaciones universalistas independientes del contexto". (Bernstein, 1975, pag. 239).

Las condiciones sociales en las que surgen ambos códigos permitieron verificar —a través de estudios empíricos— que mientras los niños de clase baja emplean solamente el código restringido (sea cual sea el contexto en el cual se produce el intercambio) los niños de clase media y alta utilizan ambos códigos en el contexto adecuado. La aplicación de esta teoría al análisis del rendimiento escolar es muy sugestiva. No cabe duda que la escuela es un ámbito donde se utiliza un código lingüístico elaborado; desde este punto de vista, para los niños de clase baja el ingreso a la escuela supone un cambio simbólico y social en tanto se los somete no sólo a un discurso elaborado sino a vínculos sociales y objetales que promueven la utilización de dicho código. El bajo rendimiento aparecería así no en función de bajas aptitudes intelectuales sino en virtud de diferencias culturales y de identidad social que se expresan en la organización escolar.

COSTOS Y FINANCIAMIENTO

Un viejo proverbio árabe, citado por Jacques Hallak (1977) en uno de los capítulos de su libro sobre economía de la educación, resulta muy pertinente para definir este problema: "en la vida, nada es gratis". La educación formal, aunque para muchos no tenga demasiado que ver con la vida, tampoco lo es. La cuestión de fondo, sin embargo,

consiste en determinar quién asume esos costos y a quiénes se beneficia con ellos. Tradicionalmente, la mayor parte de los países concibieron la enseñanza básica como obligatoria, lo cual implicaba necesariamente la gratuidad del servicio cuyos costos quedarían a cargo del Estado. Sin embargo, la gratuidad absoluta de la enseñanza, aun la de aquella que se define como obligatoria, está lejos de ser una realidad. Los economistas de la educación han señalado la existencia de tres tipos de costos que son asumidos por las familias en magnitudes diferentes según los casos: una parte de los costos directos de la enseñanza (aportes financieros para equipamiento de la escuela, edificios, etc.); una parte o todo el costo de mantenimiento de los alumnos (utiles, ropa, etc.), cuyo peso real suele ser importante y que, además, está en relación directa con los ingresos de la familia, de manera tal que son más importantes en las familias de menores recursos; y los costos totales del lucro cesante que supone mantener un hijo en la escuela sin que se incorpore a la fuerza de trabajo (o permita la incorporación de otro miembro de la familia). Este último tipo de costos depende de diversos factores —entre los cuales se destaca obviamente, las oportunidades de empleo existentes— y resulta de particular importancia en contextos rurales donde la utilización estacional o constante de la mano de obra infantil es frecuente.

Esta somera enunciación pone de manifiesto no sólo la importancia de los costos asumidos por las familias, sino el hecho que, en situaciones donde no se aplican políticas especiales las familias de menores recursos son las que sienten el esfuerzo financiero en magnitudes mayores.

La otra fuente de financiamiento es, obviamente, el Estado. En este aspecto, el análisis de sus magnitudes, sus prioridades (tanto en relación al presupuesto total del Estado como a la distribución interna del presupuesto educativo por niveles, áreas, etc.) pone de relieve, en un sentido particu-

larmente ilustrativo, el rol del Estado como expresión de intereses sociales determinados y de las relaciones de poder en cada momento histórico. Al respecto, y para mayor claridad en el análisis, es preciso restringir el campo de atención a un área geográfica determinada (en este caso, América Latina) y ubicar el problema en el marco general de algunas tendencias relativamente definidas.

En primer lugar, los estudios sobre costos por alumno parecen indicar que existe una tendencia progresiva al encarecimiento de la educación, debido sobre todo al aumento salarial de los docentes (que, si bien son universalmente bajos, representan más de las dos terceras partes del presupuesto educativo) y a la disminución de la proporción de alumnos por docente. Además, los costos por alumno son sustancialmente mayores a medida que se asciende en los niveles del sistema: el costo de un alumno universitario suele ser veinte o treinta veces superior al de un alumno primario, de manera tal que la expansión considerable que han sufrido los niveles medio y superior de la enseñanza estarían incidiendo en la tendencia al incremento de los costos.

Una investigación reciente sobre el problema de los costos de la educación en América Latina (Moura Castro, 1980), ha permitido apreciar un hecho que, si bien no es sorprendente, no deja de ser llamativo por su magnitud: la distribución de recursos en las escuelas difiere notoriamente según el tipo de alumnado, la localización geográfica y el nivel de estudios que se analice. Según este informe: “En Brasilia, los costos sociales globales de la escolarización en los establecimientos particulares de enseñanza primaria son 1,44 veces mayores que los de las escuelas públicas del mismo nivel, en tanto que entre las escuelas secundarias de las ciudades satélites y las de la capital, la diferencia es casi de 2,09 veces. En Costa Rica, las escuelas secundarias particulares urbanas tie-

nen costos 3,9 veces mayores que los referidos a las públicas" [...]. "Una diferencia igualmente importante fue encontrada con respecto a las distancias entre la escuela y los centros de poder" [...]. "Cuanto más lejos, peor. El caso de Perú es bastante representativo pues, si en Lima las escuelas son construidas con material de buena calidad y presentan condiciones aceptables de conservación, las escuelas del interior, en su mayoría, se encuentran en condiciones precarias. En Bolivia, esta situación es todavía más dramática, con cerca del 67 % de las escuelas rurales construidas con material primitivo" [...]. "Si se examina la estructura y funcionamiento de las escuelas que atienden diferentes grupos etarios, hay una inferencia inevitable. Las escuelas funcionan en el supuesto de que las necesidades educativas son tanto más simples, más limitadas y menos exigentes cuanto más joven sea el alumno [...]. Mientras las universidades públicas pueden llegar a tener piscinas para sus alumnos, las escuelas primarias funcionan sin agua corriente [...]. Es imposible evitar la conclusión de que existe un elevado grado de regresividad en los sistemas educativos latinoamericanos. Los grupos o capas peor atendidos son exactamente aquellos cuya posición socio-económica es más ventajosa" (Moura Castro, 1980, págs. 210-11).

Por otra parte, algunos estudios sobre la magnitud del esfuerzo financiero público destinado a educación en el conjunto de América Latina muestran que se estaría produciendo una tendencia global claramente regresiva.

Sobre un análisis de los últimos veinticinco años, se ha podido sostener la hipótesis de una "paulatina pérdida de vitalidad en el crecimiento del gasto educativo en la región" [...]. "Entre 1950 y 1954, el gasto educativo regional creció 3,6 veces más rápido que el PNB; en el período siguiente, 1954-1960, la relación había disminuido a 2,1 y hacia fines del decenio pasado, su valor

había descendido a 1,5 (1965-1970). A comienzos de la presente década, ambas magnitudes crecían a una tasa similar. Como conclusión, y si bien se carece de datos con posterioridad a 1973, la tendencia observada es elocuente: América Latina disminuye cada año su esfuerzo educativo como proporción del producto nacional" (H. Gertel, 1978, pág. 12-13).

Costos mayores y menor disponibilidad de recursos representan una fórmula donde parece inevitable la caída en la calidad del producto. En este argumento se apoyan algunos trabajos acerca de la (re)evaluación educativa explicada no sólo en función de una abundante oferta de mano de obra educada frente a una demanda restringida en el mercado de trabajo (ver Empleo y educación), sino también por un descenso evidente en la calidad de los aprendizajes afectuados en la escuela. En un nivel menos académico, muchos padres de familia piensan algo semejante cuando perciben que sus hijos aprenden lo mismo que ellos aprendieron varias décadas empleando el doble de tiempo atrás.

Al respecto, la investigación empírica existente (Moura Castro, 1980) permite inferir que la concentración de gastos en escuelas que atienden a familias de altos ingresos se vincula con la presión que este sector expresa hacia la calidad de la enseñanza. "Es el activismo burocrático y político quien en buena medida va a determinar quién recibe y qué", y no necesariamente quien más precisa.

Sin embargo, en los últimos años se ha difundido una literatura muy vasta con predicciones catastróficas acerca del gasto educativo. Según estos autores, estaríamos ante una crisis profunda derivada de la imposibilidad financiera de satisfacer las demandas universales de educación. No sería posible, según estos autores, aumentar más los gastos en educación mientras que —sin embargo— la meta de la escolaridad de la población

todavía no se ha logrado. En este argumento se apoyan muchas de las propuestas educativas basadas en la des-escolarización y en el uso de tecnologías educativas modernas y supuestamente más baratas (ver Educación no formal). En realidad, y dejando de lado argumentos relativos a la viabilidad o no de las nuevas propuestas, la demostración acerca del agotamiento de las posibilidades financieras destinadas a educación no es demasiado satisfactoria. Por un lado, estos análisis no toman en cuenta la distribución interna del presupuesto y por el otro, no cuestionan la validez de los criterios vigentes para la asignación de fondos a las distintas áreas del gasto público.

Otra línea de argumentación en favor del congelamiento del gasto público en educación deriva del planteo según el cual estos gastos no tienen ningún efecto sobre la disminución de la desigualdad social (medida tanto por la distribución del ingreso como por el papel de la educación en la movilidad social). Obviamente, nadie puede sostener seriamente que la educación modifique por sí sola la estructura social. Algunas investigaciones prueban que, a lo sumo, el gasto en enseñanza primaria tiene efectos favorables en la distribución del ingreso. Sin embargo, nada demuestra que la reducción del gasto educativo pueda llegar a tener efectos más favorables que éstos (véase Educación y estratificación Social).

El problema de los docentes puede ser analizado desde diferentes perspectivas: la composición cuantitativa, las condiciones de empleo, la formación profesional, la definición del rol docente, etc. Todos estos aspectos han sufrido modificaciones históricas importantes, que siguen muy de cerca los cambios producidos en el sistema educativo tanto desde la perspectiva de sus funciones sociales como desde la dinámica interna del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, es preciso distinguir dos niveles de análisis diferentes. Por un lado, el nivel propio de la actividad pedagógica, es decir del ejercicio de la profesión docente entendida como la aplicación de un conjunto de normas, destrezas, conocimientos y técnicas destinadas al logro de un producto determinado: el aprendizaje. Por el otro, es preciso analizar la forma y las condiciones sociales del ejercicio de la actividad docente, ya que —a diferencia de las profesiones liberales— ella se ejerce en un ámbito institucional determinado (la escuela) que forma parte de un sistema integrado al aparato del Estado en su conjunto.

En la definición tradicional del rol docente, la característica básica era precisamente el ajuste o la articulación coherente entre la formación profesional recibida, los postulados de la teoría pedagógica vigente, la práctica dentro de la institución escolar y los objetivos de la acción pedagógica escolar. La escuela hoy considerada "tradicional" era, paradójicamente, una agencia socializadora alternativa a las realmente tradicionales (familia e Iglesia). Ella representaba la difusión de valores secularés y de los instrumentos culturales básicos para el acceso al conocimiento. En este marco, el maestro era un real "agente de cambio" frente a la socialización externa; la didáctica tradicional lo ubicaba en el centro del

proceso de aprendizaje y le otorgaba la autoridad que imponía el dominio de un saber socialmente legítimo. La legitimidad de los contenidos que transmitía jugaba, además, el rol motivador básico del proceso de aprendizaje de manera tal que la dinámica didáctica se basaba en *intereses sociales* y no en intereses individuales.

La importancia de la función social de la escuela y del maestro dotaban a su figura de un prestigio social muy alto que, de alguna manera, compensaba las deterioradas condiciones de empleo que siempre acompañaron el ejercicio de su profesión. La formación de los maestros socializaba para este ejercicio en el marco de nociones casi misionales (el apostolado docente, la vocación, etc.) que, en definitiva, otorgaban al ejercicio profesional una dimensión fundamentalmente ideológica.

Pero esta articulación relativamente coherente entre las diferentes dimensiones de la actividad docente fue propia de las primeras épocas de expansión escolar. En la actualidad, el sistema educativo y la escuela se han consolidado como agencias socializadoras y ya no actúan como alternativa frente las restantes. Por otro lado, los contenidos de la cultura escolar ya no son la avanzada del conocimiento sino su retaguardia. La incorporación de los avances científico-técnicos al currículum escolar es no sólo lenta sino dificultosa y la pérdida de legitimidad de los contenidos ha arrastrado consigo la pérdida de legitimidad de la autoridad docente.

Estos factores, unidos a la masificación de la enseñanza, han devaluado el prestigio de su profesión y las deterioradas condiciones de empleo encuentran cada vez menos compensaciones en gratificaciones simbólicas y afectivas.

Los estudios más recientes sobre la profesión docente han podido constatar estas modificaciones y sus principales consecuencias. Desde el

punto de vista cuantitativo, la profesión docente se ha masificado en forma concomitante con la expansión de la matrícula escolar. Según datos de las últimas décadas, el cuerpo docente en América Latina creció desde 1950 a 1975 de 651.000 personas a 3.221.000 personas. El tradicional predominio femenino se mantiene, especialmente en el nivel primario, pero la diferencia sustancial con la situación tradicional consiste en que la formación otorgada por el magisterio habilita generalmente para el ingreso a la universidad y el espectro de posibilidades para la mujer —tanto ocupacionales como de estudio— se ha ampliado considerablemente. En estas condiciones, el estudio y el ejercicio de la docencia son asumidos cada vez menos en términos de vocación y de misión social y más en términos de un empleo transitorio que brinda buenas condiciones para continuar estudios universitarios. Algunas investigaciones llevadas a cabo en diferentes países de América Latina indican que los porcentajes de docentes que continúan carreras universitarias son muy significativos y que, en proporciones considerables, esos estudios no se vinculan con la problemática educativa.

En cuanto a la dinámica interna del empleo docente, también han podido detectarse algunas modalidades que afectan el proceso pedagógico. Dado que la expansión de la escolaridad se produce en las áreas socio-económicas más deterioradas (rurales y marginales urbanas) la oferta de nuevos puestos se da precisamente en estos lugares. Este ingreso particular a la docencia supone que estos puestos juegan el papel de puestos de entrada a la carrera docente y tienden a ser abandonados rápidamente en busca de un puesto urbano dotado de mejores condiciones tanto para el ejercicio profesional como para la realización de otras actividades. De esta manera, resulta que los ámbitos sociales más críticos y donde se requeriría una acción pedagógica más

intensa y más calificada profesionalmente quedan a cargo de los docentes más inexpertos y menos estables.

Este problema se vincula con un factor más general: la importancia de las actitudes docentes frente al alumno y sus consecuencias sobre el rendimiento escolar. Al respecto, un conjunto de investigaciones llevadas a cabo en diferentes contextos muestran que el rendimiento escolar depende en buena medida de los preconceptos que el docente tiene acerca de las posibilidades de éxito de los alumnos. En este sentido, las experiencias más conocidas fueron las llevadas a cabo por R. Rosenthal y L. Jacobson (1971) acerca de lo que ellos denominaron *efecto Pygmalion* en los resultados del aprendizaje. Sintéticamente expuestas, estas experiencias consistieron en predisponer a un conjunto de docentes acerca de las excelentes calidades intelectuales de un grupo de alumnos (con datos figurados acerca de inexistentes test de inteligencia) mientras a otros docentes no se les daban estas referencias. El éxito escolar de los primeros fue notoriamente superior al de los segundos, a pesar de que desde el punto de vista del cociente intelectual no existían diferencias. Experiencias y observaciones parecidas han sido comprobadas especialmente en el caso de docentes que actúan con alumnos de origen social bajo, donde el prejuicio acerca de las pocas posibilidades de aprendizaje de los alumnos termina por confirmarse en función del desinterés de los docentes en su tarea, la escasa estimulación a la que someten a sus alumnos, y la ausencia de respuestas técnico-metodológicas apropiadas para resolver los problemas de aprendizaje que se plantean.

Las comprobaciones acerca del efecto de las actitudes docentes sobre el rendimiento escolar de los alumnos replantean —sobre un nuevo eje— el problema de la formación docente. En este

sentido, la literatura pedagógica ha enfatizado la significación del hecho según el cual toda la renovación científica que se produjo en el ámbito de las ciencias de la educación no ha logrado penetrar más que marginalmente en el sistema educativo y sus prácticas, que siguen atadas a los moldes tradicionales. Resulta frecuente, en los estudios sobre el tema, atribuir la impermeabilidad del sistema educativo a factores tales como la burocratización y la masificación del sistema, la carencia de medios materiales de trabajo que permitan aplicar las nuevas metodologías, la insuficiente difusión de sus principios entre los docentes o las fallas en la formación profesional derivadas principalmente del hecho que las nuevas orientaciones son enseñadas con las mismas metodologías tradicionales, de manera tal que el maestro conoce teóricamente los nuevos postulados pero no su utilización y su aplicación práctica. En estudios más profundos se ha planteado que, en realidad, el problema radica en que las nuevas metodologías son resistidas en tanto modifican el rol docente tradicional al eliminar la correlación entre lugar de *saber* y lugar de *poder* en la relación pedagógica. El docente, en los nuevos esquemas didácticos, debe limitarse a organizar la experiencia del alumno centrando el aprendizaje en las actividades y no en la copia, la observación o la repetición de informaciones brindadas por él.

Si bien todos estos postulados son válidos y destacan aspectos importantes del problema, las investigaciones descriptas más arriba permitirían afirmar que la efectividad de la tarea docente supone la formación de determinadas actitudes sociales que —no casualmente— vendrían a replantear lo más rescatable del rol docente tradicional: el sentido culturalmente valorativo con el que encaraba su función y su trabajo. Parecería que solo dotando al maestro de este sentido es

posible dar un encuadre adecuado a las nuevas metodologías del aprendizaje, especialmente en América Latina donde todavía resta mucho camino por recorrer en la tarea de incorporar al conjunto de la población a la acción pedagógica escolar (véase Modelos).

EDUCACION NO FORMAL

El concepto y la problemática de la educación no formal han adquirido en los últimos años una notable difusión. La literatura pedagógica, los organismos internacionales y los centros de investigación dedican cada vez mayores esfuerzos a elucidar tanto el significado como las potencialidades y problemas involucrados en las estrategias de acción educativa no formal. La definición más divulgada es aquella que ubica el problema en un contexto administrativo. Desde este punto de vista, la educación no formal comprendería todas las actividades educativas intencionales y sistemáticas llevadas a cabo fuera de los marcos de las instituciones escolares. Entendida en estos términos, el concepto de educación no formal no puede evitar un cierto carácter residual y ambiguo, ya que engloba situaciones muy heterogéneas, sobre las cuales es difícil tener un panorama relativamente preciso.

Una primera aproximación al problema permitiría distinguir al menos dos grandes niveles de análisis de la educación no formal. El primero de ellos se vincula con lo que pueden denominarse las expresiones más tradicionales de esta modalidad de acción educativa y que, en términos globales, abarcan las acciones de alfabetización y educación de adultos por un lado y las acciones de capacitación profesional por el otro. El segundo nivel se refiere a las expresiones más recientes de educación no formal que se vinculan con una definición de este concepto en términos de alternativa a la educación formal. Esta manera de entender la educación no formal se entronca con una particular concepción crítica del sistema escolar que ha tenido una difusión notable en los últimos años y que será preciso analizar con cierto detalle.

Antes, sin embargo, es necesaria una somera referencia a las acciones llevadas a cabo en el

marco de la primera acepción de la educación no formal señalada más arriba. La justificación de su origen radicó en ciertos rasgos deficitarios del sistema educativo formal que estas acciones se proponían resolver. El primero de ellos es el problema de la cobertura. Desde esta perspectiva, el sistema educativo formal, particularmente en los países subdesarrollados, no ha logrado brindar a la totalidad de la población un mínimo de escolaridad básica. Al estar estructurado sobre la base de las edades vitales de los individuos, aquellos que en el período de edad correspondiente no tuvieron posibilidades de acceder a la oferta educativa disponible, quedan excluidos de toda posibilidad de superar ese déficit por la vía del sistema formal. Fundada en este razonamiento, la *educación de adultos* fue concebida como estrategia para superar ese déficit y sus acciones más importantes se encuadraron en los programas de alfabetización. A pesar que estos programas lleven ya muchos años de existencia, los resultados son poco relevantes. Salvo en aquellos casos en que se encararon campañas masivas de alfabetización en el marco de profundos cambios sociales y políticos, el resto de los programas regulares de alfabetización y educación de adultos no ha logrado superar las discriminaciones producidas por la escolaridad formal.

La segunda de las dimensiones señaladas para las expresiones "tradicionales" de la educación no formal se refiere a la capacitación y formación profesional. Este tipo de estrategias no se funda en déficits cuantitativos del sistema educativo formal sino en sus fallas cualitativas expresadas en la dificultad y rigidez para adaptarse a las cambiantes exigencias del mercado de trabajo y a la evolución acelerada del conocimiento científico-técnico. Mientras en etapas anteriores de la evolución social podía considerarse que el conocimiento y las habilidades adquiridas en el transcurso de la educación formal servirían para toda

la vida, actualmente es preciso someterse a un reciclaje permanente que permita superar la rápida obsolescencia del conocimiento. En esta línea de acción, la educación no formal se expresó en programas sistemáticos de capacitación a través de modalidades muy diversas que incluyen desde formas escolares hasta la utilización de medios masivos de comunicación (la actualmente denominada "educación a distancia") o el aprendizaje en el mismo proceso de producción. La diversidad de formas y contenidos involucrados en estas acciones es muy grande. Sin embargo, puede sostenerse que —al estar dinamizados por las exigencias del mercado de trabajo o por necesidades productivas— la iniciativa es generalmente privada y el mayor dinamismo se registra en los sectores más modernos del aparato productivo. Los estudios realizados sobre el tema —particularmente los referidos al sector industrial— han podido comprobar que por lo general las actividades no formales de educación encaradas en esta línea de acción tienden a beneficiar a los mismos que benefició la educación formal.

Mientras estas expresiones de enseñanza no formal —tanto las destinadas a resolver los problemas de cobertura como de contenidos— se presentaban con un carácter complementario de las acciones del sistema formal, en los últimos años ha tomado cuerpo una concepción que plantea la relación entre sistema formal y no formal en términos de alternativas excluyentes.

Esta nueva concepción recoge los argumentos ya conocidos acerca de la rigidez y la selectividad del sistema formal, pero une a estos planteos una crítica más global donde tienen un lugar preponderante los factores pedagógicos y económicos. Desde el punto de vista pedagógico, el sistema escolar está basado en relaciones jerárquicas y autoritarias, donde el docente concentra todo el poder, sintetiza las concepciones ideológicas dominantes y no posibilita ningún tipo de participa-

ción —sea de los alumnos o de la comunidad— en la elaboración de los programas de acción pedagógica por un lado y en el mismo proceso de aprendizaje por el otro. Este tipo de vínculo —intrínseco a la institución escolar— es considerado uno de los factores principales que limitan las posibilidades y los efectos de la acción pedagógica formal. Desde el punto de vista económico, se considera que los países han llegado al límite de sus posibilidades en cuanto a la parte del presupuesto susceptible de ser destinada a educación y, sin embargo, la meta de la escolarización básica universal todavía no ha podido alcanzarse. Sobre esta base, la alternativa de la educación no formal —considerada más económica que la formal— se convierte en la única salida posible para resolver este problema en un lapso histórico relativamente corto.

El análisis de esta propuesta admite, por lo menos, dos tipos diferentes de comentarios. En primer lugar, es evidente que el diagnóstico que efectúan acerca de los rasgos característicos del sistema educativo formal —si bien puede considerarse fenomenológicamente válido— está apoyado en la abstracción de las condiciones que explican la aparición de esos rasgos. Todo el planteo radica en suponer que el sistema formal ha adquirido las características señaladas por la crítica debido a factores intrínsecos a su funcionamiento y no en función de determinantes estructurales que pertenecen a la sociedad global. En tanto la raíz del problema es colocada en la institución escolar, la respuesta radica en desescolarizar la educación. Sin embargo, si los determinantes estructurales se mantienen intactos, ¿en virtud de qué razón no actuarían, con efectos similares, sobre las nuevas modalidades de educación no formal? (A. Solari, 1977).

Con respecto al argumento económico, el análisis también merece algunas objeciones. En este planteo, no casualmente, las propuestas de edu-

cación no formal han tenido una receptividad muy alta en algunos organismos financieros internacionales, como en el Banco Mundial, por ejemplo. La idea de diseñar una estrategia educativa que resulte menos costosa que la escuela básica universal resulta muy tentadora para estos organismos, pero su propuesta está inevitablemente asociada a la creación de un sistema dual, donde la escuela —costosa, jerárquica, credencialística, etc.— se mantenga para aquellos sectores de población que pueden tener acceso a ella y la nueva estrategia no escolar —barata, supuestamente participativa y basada en el escaso valor de las credenciales— se destina al resto de la población.

Visto desde esta perspectiva, la originalidad de la propuesta desaparece. Históricamente, han sido numerosos los intentos de diversificar las formas de acción educativas en función de sus destinatarios sociales. Claro que ésta es la primera vez que la diversificación se propone frente al sistema escolar como tal. Sin embargo, la lógica del argumento no resiste un análisis riguroso. Tal como lo ha sintetizado Aldo Solari (1977): "Puesto que se acepta, explícita o implícitamente, la necesidad de crear sistemas paralelos y desiguales, se atribuye al inferior posibilidades de promover la movilidad social de ciertos grupos que, paradójicamente, se le niegan al superior. Que esto pudiese ocurrir significaría algo más que una absoluta novedad en la historia de la educación: sería un verdadero milagro".

EMPLEO Y EDUCACION

~~Las relaciones entre educación y empleo —para decirlo en términos más precisos— el papel de la educación en el mercado de trabajo, ha sido objeto de una creciente atención en los últimos años, sobre todo a partir de la difusión de las concepciones economicistas de la educación.~~

Los primeros análisis de este problema se efectuaron en el marco de los proyectos planificados, particularmente los enfocados desde el punto de vista de los recursos humanos. Desde esta perspectiva, el problema central estaba radicado en los déficits cuantitativos y cualitativos de mano de obra requeridos para el desarrollo económico y la estrategia tendía, por consiguiente, al logro de un ajuste entre la demanda y la oferta de trabajo. La demanda (generalmente proyectada) era el factor dinamizador de una situación que, se daba por supuesto, tendía a la expansión y al crecimiento. Dicha expansión implicaría un aumento sistemático de las exigencias de calificación para el desempeño y la educación formal debía, como contribución al ajuste y al desarrollo equilibrado, otorgar el tipo de conocimientos y habilidades requeridas por el mercado de trabajo.

Más allá del éxito o del fracaso de estas orientaciones planificadoras en cuanto a las modificaciones que pretendieron introducir en el sistema educativo, el hecho más destacable que determinó la superación de estos planteos fue la propia evolución del aparato productivo y la dinámica del mercado de trabajo.

En primer lugar, el supuesto de la demanda creciente de mano de obra o, en todo caso, del pleno empleo, se mostró muy lejos de la realidad. La evolución tecnológica —determinada en este sentido por las condiciones sociales de la producción— mostró un sesgo muy marcado hacia el ahorro de mano de obra y, aun en situaciones de alto crecimiento económico, la expansión del sistema educativo fue siempre superior a las necesidades y a la capacidad de absorción del mercado de trabajo. Esta situación, que en líneas generales puede considerarse universal, tuvo un impacto mucho más significativo en los países subdesarrollados. En ellos, como se sabe, el crecimiento demográfico es más intenso, el desarrollo industrial menos integrado (de manera tal que la

producción de bienes intermedios y de capital, que tiene efectos ocupacionales multiplicadores de significativa magnitud, ocupa un lugar de escaso peso en la producción industrial), las políticas económicas son poco estables y fuertemente influidas por necesidades externas y no por determinantes internos, etcétera.

En segundo lugar, el mercado de trabajo parece no comportarse de acuerdo a la racionalidad teórica supuesta por los economistas. Según sus esquemas, la demanda de educación estaría en función de la rentabilidad de la inversión en años de estudio, dado el bajo costo de la educación formal y los altos ingresos que permitiría obtener. El aumento de la demanda social de educación por encima de las posibilidades de absorción del mercado de trabajo provocaría una reducción de los salarios de los educados, lo cual desestimularía la demanda educativa restableciéndose de esa forma el equilibrio anterior. Este esquema ha sido desmentido por la realidad en varios niveles diferentes.

Si concentramos la atención en los países subdesarrollados, el hecho más evidente es que en ellos no existe un mercado de trabajo sino varios y que el papel de la educación formal varía según el contexto en el cual nos ubiquemos. Esta diferenciación parece existir también en los países avanzados, donde la segmentación y la heterogeneidad del aparato productivo se define a través de la coexistencia de diferentes modelos de organización del trabajo (manufactura, mecanización, automatización, etc.), cada uno de los cuales se regula por criterios de reclutamiento, promoción, etc., diferentes. En los países subdesarrollados, sin embargo, la situación es diferente en el sentido que una parte significativa de la población está fuera del mercado de trabajo, es decir no cuenta como oferta y debe apelar a crear sus propias estructuras de sobrevivencia. Si bien este sector (marginal, informal o como quiera

que se lo denomine) no cuenta en calidad de fuerza de trabajo para el sector moderno, su presencia social tiene efectos nada despreciables desde la perspectiva del funcionamiento global de la estructura. Sea por su calidad de consumidores, sea por su potencialidad política, el hecho es que el Estado no ha podido dejar de efectuar ciertas políticas asistencialistas entre las cuales cuenta la extensión del servicio educativo. El acceso a la educación, en este marco, no ha provocado modificaciones de importancia ni en su situación de empleo (salvo en los casos que se asocian con traslados de la condición rural a la de marginal urbano) ni en su situación de ingresos. Sin embargo, esto no impide que continúen demandando educación y que el Estado responda positivamente a esas demandas o incluso, se adelante a ellas.

En cuanto al sector moderno, la expansión educativa en el marco de un mercado de trabajo poco dinámico en la generación de nuevos puestos, ha provocado los fenómenos ya conocidos de devaluación educativa y sub-utilización de capacidades (véase Universidad)

✓ Pero además de estos aspectos, existen otros que resulta importante destacar. En primer término, el problema del empleo se asocia cada vez más al problema juvenil: el desempleo, la sub-utilización de capacidades, la devaluación de los estudios, etc., afectan más intensamente a los jóvenes. De esta forma, el problema de la juventud se ha convertido en un problema social de considerable magnitud, frente al cual el sistema educativo ha pasado a cumplir una función socialmente novedosa: es la única o la principal vía institucional de integración de los jóvenes durante cada vez mayor cantidad de años. Al darse de esta forma, la calidad de la enseñanza, sus contenidos, etc. (es decir, los aspectos vinculados a sus funciones clásicas) comienzan a perder importancia frente a la función de "antesala" que cumple el sistema educativo deteniendo el ingreso

al mercado de trabajo de cada vez mayor cantidad de jóvenes.

En segundo lugar, las relaciones entre educación y mercado de trabajo replantean el problema del papel reproductor del sistema educativo. Al respecto, es sabido que en sociedades estratificadas, la estructura del empleo (con las características asociadas a cada puesto en términos de ingreso, prestigio, etc.) materializan la escala de desigualdades. Ahora bien, si en esa sociedad existen instancias que se encargan de cumplir la función preliminar de garantizar que cuando los sujetos llegan al mercado de trabajo ya están estratificados de tal manera que la competencia por cada tipo de puestos se haga entre los competidores "legítimos" desde el punto de vista del sistema, entonces el mercado de trabajo no desarrolla mecanismos propios para lograr la estratificación en la competencia. En este sentido, la educación fue siempre uno de los elementos estructurales claves para garantizar que el acceso al mercado de trabajo estuviera dotado de los rasgos diferenciadores básicos. La posesión de un título universitario, por ejemplo, era de por sí una fuerte garantía de la pertenencia a los estratos sociales que legítimamente podían postularse para determinados puestos, lo mismo puede decirse del resto de las credenciales educativas. Sin embargo, la creciente masificación de la enseñanza ha provocado una especie de crisis en el carácter "credencialístico" de la educación, en tanto que la posesión de un determinado nivel educativo ya no es garantía suficiente de la posesión del conjunto de condiciones que exige el sistema para seguir reproduciendo la estructura de desigualdades. Este hecho ha permitido que buena parte de las funciones seleccionadoras que antes cumplía el sistema educativo se trasladan ahora al mercado de trabajo, que debe desarrollar sus propios mecanismos para seleccionar y "filtrar" postulantes. En este sentido, puede sos-

no guarda - 1/10/1978 a / us en el trabajo en Cuba y otros

tenerse que en realidad la posesión de determinados niveles educativos —a medida que su posesión se va masificando— acredita cada vez menos para el acceso a los puestos para los cuales ese nivel permitía tradicionalmente acceder. Es por ello que se produce la devaluación, el incremento de los umbrales mínimos para participar de la competencia por un puesto, etcétera.

Sin embargo otra hipótesis que se ha postulado en los últimos años a partir de los resultados de algunas investigaciones sobre las trayectorias de los alumnos de diferente origen social dentro del sistema educativo, plantea la alternativa según la cual el sistema continuaría cumpliendo su función reproductora operando a través de la segmentación interna. Desde este punto de vista, el sistema educativo no es homogéneo y no brinda a todos los que acceden a él un aprendizaje similar. La diferenciación interna (cuyas expresiones más significativas son las que se manifiestan en el carácter público o privado del establecimiento o a través de los rasgos de cada una de las modalidades que el sistema ofrece después de la escolaridad básica) cumplirían este papel seleccionador, reforzado luego por los mecanismos propios del mercado de empleo, donde los criterios particularistas parecen tener una importancia considerable (y no incluida en los análisis efectuados a partir de los modelos economicistas neo-clásicos). En este sentido, algunos estudios efectuados para determinar cuáles son efectivamente los criterios de reclutamiento que rigen en el mercado de trabajo y qué papel juega la educación, han mostrado que los empleadores valorizan fundamentalmente el título en el momento del reclutamiento inicial, pero en las etapas posteriores juegan un papel fundamental los criterios basados en rasgos de personalidad (lealtad a la empresa, regularidad, obediencia, etc.) (C. Biasutto, 1978).

ENSEÑANZA MEDIA

La enseñanza media es, probablemente, el ciclo del sistema educativo cuya definición resulta más equívoca. Históricamente, comenzó siendo un ciclo cuya función se definía a partir de las necesidades de preparación para el desarrollo de estudios superiores universitarios. Más tarde, incorporó modalidades que tendían a brindar una capacitación específica para el desempeño en determinados puestos de trabajo. En las últimas décadas, ha comenzado a considerarse que por lo menos una parte del ciclo medio es necesario como formación básica común al conjunto de la población y, por lo tanto, debería ser incluido en el ciclo obligatorio. Pero la aparición de nuevas funciones no ha desplazado a las anteriores, sino que se agrega o yuxtapone a ellas, originando así este panorama de ambigüedad y crisis que caracteriza la enseñanza secundaria y alimenta sucesivos proyectos de reforma que no logran consolidarse.

En un somero balance histórico, puede sostenerse que aproximadamente hasta el último cuarto del siglo pasado, la enseñanza media se definía a partir de las características de la formación preuniversitaria. El bachillerato era, en este sentido, la única modalidad existente y sus alumnos se reclutaban en una pequeña élite destinada a formar la cúpula dirigente. El currículum se caracterizaba por la intención de otorgar una visión enciclopedista de la totalidad del conocimiento y sus establecimientos más representativos eran, no casualmente, anexos a las principales universidades.

La urbanización, la mayor complejidad del aparato productivo y la expansión de la escolaridad primaria crearon condiciones que obligaron a la progresiva diversificación del ciclo medio. Las nuevas modalidades se estructuraron sobre la base de un doble objetivo: satisfacer las demandas

sociales y productivas al mismo tiempo que resguardar las funciones clásicas del bachillerato y su reclutamiento elitista. La escuela normal, por ejemplo, fue diseñada para satisfacer los requerimientos de la expansión de la escuela primaria y abrir una opción ocupacional socialmente aceptada para la incorporación femenina a la vida activa. Las escuelas técnicas, a su vez, fueron impulsadas pensando tanto en los requerimientos de la incipiente y artesanal industrialización como en la necesidad de desviar de las opciones tradicionales de enseñanza media a los hijos de estratos populares que aspiraban a continuar estudios post-primarios.

Sin embargo, la funcionalidad de este esquema fue quebrada tanto desde las perspectivas de las demandas sociales externas como desde la propia estructura del conocimiento y su expresión curricular en el interior del sistema educativo.

Para que las nuevas modalidades de enseñanza media cumplieran su función de conservar el carácter selectivo del bachillerato, debían adoptar un carácter de carreras terminales que no habilitaran para el ingreso a la universidad. Pero como en América Latina los que logran terminar la escuela primaria pertenecen, en su mayoría, a los estratos sociales medios y altos, resultó muy difícil controlar la presión ya sea por el ingreso masivo al bachillerato o, en su defecto, por transformar las nuevas modalidades especializadas en versiones cada vez más parecidas a la formación general preuniversitaria.

Según la importancia de los estratos medios, la crisis derivada de estas presiones surgió más o menos tempranamente en los distintos países de América Latina. En el caso argentino, por ejemplo, los primeros síntomas datan ya de principios del siglo y los proyectos de reformas fallidas pueden encontrarse en forma recurrente desde 1900 en adelante. En otros países se manifestaron más

tarde, pero asumen en líneas generales el mismo contenido.

Pero a estos factores, es preciso agregar el hecho que la evolución misma del conocimiento puso en crisis la validez del intento enciclopedista de estructurar una modalidad de enseñanza que resumiera la totalidad del conocimiento. En primer lugar, a todo lo largo del siglo XX se ha producido un traslado del eje cultural dominante, que pasó de las humanidades clásicas a las ciencias y a la técnica. En segundo lugar, el desarrollo científico-técnico provoca una rápida obsolescencia de la información, que cede su lugar de privilegio frente a los métodos para obtenerla. Frente a este proceso, la enseñanza media —particularmente en América Latina— ha mostrado una notable resistencia a modificar su estructura curricular definiendo un campo que rescata lo central del nuevo modelo cultural y que pueda ser, socialmente, distribuido a masas considerables de población. De acuerdo a este planteo, la crisis de la enseñanza media deviene de la articulación de estos dos factores: la masificación y la posibilidad de traducir en términos de cultura escolar los aspectos más dinámicos del modelo de cultura social.

A partir de estas consideraciones, dividiremos el análisis que sigue en dos secciones diferentes. En la primera de ellas se intentará ofrecer un panorama de la evolución cuantitativa de la enseñanza media en América Latina y en la segunda algunos de los problemas cualitativos considerados más importantes.

Hasta la primera mitad del siglo, la enseñanza media en América Latina mantuvo un fuerte carácter elitista. En los países de mayor expansión (Uruguay, Argentina, Chile, Costa Rica y Panamá) lograba incorporar apenas entre el 10 % y el 15 % de los jóvenes entre 14 y 19 años de edad. En el resto, los porcentajes se ubicaban por debajo del 5 %. Además, este reclutamiento se con-

centraba en las modalidades de enseñanza general frente a las técnicas y en los varones frente a las mujeres, salvo en el caso del magisterio donde, como ya fue dicho, la matrícula fue siempre predominantemente femenina.

A partir de 1950, en cambio, el crecimiento de la enseñanza media tuvo un ritmo muy intenso que se mantiene hasta la actualidad. Según las informaciones más recientes, los países antes mencionados alcanzaron tasas de escolaridad que se ubican alrededor del 50 % de la población en la edad escolar correspondiente, mientras en el resto (salvo casos excepcionales como Haití, Guatemala o Honduras), ha alcanzado magnitudes cercanas o superiores al 25 %.

La intensidad del crecimiento de la enseñanza media ha sido notoriamente superior a la registrada en el ciclo primario y este fenómeno caracteriza tanto a los países que ya resolvieron en forma relativamente satisfactoria el problema de la enseñanza básica universal como a aquellos que aún mantienen excluidos de ella a porcentajes significativos de población. Este fenómeno reviste una singular importancia con respecto a la interpretación de la función social de la escuela media y a los factores que explican su crecimiento. En términos globales puede sostenerse que en América Latina las tendencias en materia de política educativa se han dirigido más a aumentar la participación de los sectores que logran superar el filtro de la escuela primaria que a garantizar el cumplimiento efectivo de un mínimo de escolarización obligatoria para la población en su totalidad.

En virtud de estas tendencias, es lógico advertir que mientras en términos de escolaridad básica los países de América Latina tienen un grado de heterogeneidad muy alto, en cuanto a los niveles medio y superior son relativamente más homogéneos. En 1975, por ejemplo, países de singulares niveles de atraso económico como Bo-

livia, El Salvador, Nicaragua o Paraguay tenían tasas de escolaridad media similares a Brasil y Colombia, mientras que Ecuador y República Dominicana mostraban tasas escasamente inferiores a las de México y Venezuela.

Los análisis realizados sobre este tema han podido apreciar que las tasas de crecimiento de la matrícula no guardan siempre una relación estrecha con tasas de crecimiento económico o con indicadores de crecimiento urbano. Parecería más bien que los factores explicativos se vinculan con las demandas sociales de las capas medias y con la capacidad de estos sectores para canalizar sus presiones sobre las estructuras del poder político.

El crecimiento de la cobertura fue acompañado por algunas transformaciones de importancia en la composición interna de la matrícula. En primer lugar, es evidente que ya la enseñanza media no es un ciclo donde se discrimine en forma significativa la participación de la mujer. Salvo algún caso aislado, en la mayor parte de los países la matrícula femenina oscila alrededor del 50 % del total de la matrícula del ciclo medio. Sin embargo, la distribución por modalidades indica que ciertos caminos educativos continúan cerrados para el acceso femenino. Así, por ejemplo, mientras en 1970 el 82 % de la matrícula de las escuelas normales era femenina, sólo el 44 % de la matrícula de enseñanza técnica tenía ese carácter y, dentro de ellas, la participación femenina se concentraba en la rama comercial.

En segundo lugar, el aumento de la matrícula ha provocado —contrariamente a lo esperado por los objetivos manifiestos de algunas políticas educativas— un incremento de la importancia de la enseñanza general frente a las modalidades técnicas. Para América Latina, en su totalidad, los datos indicaban que mientras en 1960 la enseñanza técnica representaba casi el 26 % de la matrícula, en 1970 ese porcentaje había descendido

al 23 %; complementariamente, la enseñanza general creció en su participación del 65 % al 68 %.

Este aumento se vincula con algunos fenómenos específicos tales como el traslado de la formación docente al nivel terciario en varios países de la región, con la consiguiente transformación de las escuelas normales de nivel medio en bachilleratos generales o la creación de ciclos básicos de enseñanza general y la diversificación recién a partir del segundo o tercer año de enseñanza media. Sin embargo, más allá de estas transformaciones puntuales, la persistencia de la importancia de la enseñanza media general sólo puede ser explicada satisfactoriamente si se consideran las características de la estructura social y las pautas de evolución del mercado de empleo en América Latina. En este sentido, es evidente que los sectores de mayor dinamismo en cuanto a la expansión del empleo han sido las actividades terciarias y que la formación general sigue siendo la vía más apta para el acceso a este tipo de puestos, tanto por la formación que otorga como por la valoración social que se hace de ella.

A su vez, este tipo de comportamiento no puede desligarse de las características que ha tenido la evolución del ciclo superior de enseñanza (véase Universidad). También desde este punto de vista, la enseñanza media general es el camino que permite un acceso más fácil al ciclo superior y en ese sentido continúa siendo el más codiciado por los sectores sociales que aspiran a una carrera educativa prolongada. En síntesis, sea por su predominio en la matrícula total o por la mimetización que las otras modalidades han sufrido a favor del bachillerato general, lo cierto es que su hegemonía en el ámbito de la enseñanza media continúa vigente.

Los datos anteriores muestran con claridad que la enseñanza media es, a pesar de sus limitaciones, un ciclo de masas. En este sentido, las expectativas cuantitativas planteadas por las polí-

ticas diseñadas a partir de 1950 han sido cumplidas con relativo éxito. Sin embargo, la expansión cuantitativa ha provocado el aumento de la significación de una serie importante de problemas cualitativos ya existentes y es responsable, por sí sola, de otro conjunto nuevo de factores críticos que han comenzado a señalarse más recientemente.

En términos globales, los diagnósticos sobre la enseñanza media en América Latina coinciden en enfatizar —además de ciertos problemas organizativos— que ella no ha logrado modificar su estructura curricular. En la actualidad, y a pesar de los numerosos intentos de reforma, continúa ofreciendo los mismos contenidos que hace tres o cuatro décadas atrás; al desactualizarse curricularmente, ha debido exacerbar los rasgos formales y rituales del proceso pedagógico que tiende, necesariamente, a ser más autoritario cuanto menos significativos son, desde el punto de vista cultural, los contenidos que difunde.

Estos aspectos han podido apreciarse a través de los resultados de un estudio reciente (R. Vera, 1979) sobre los diagnósticos que avalaron proyectos de reforma en seis países de América Latina. De acuerdo a los resultados de ese trabajo, existe un consenso generalizado para caracterizar la enseñanza media en varios de sus principales aspectos. Desde el punto de vista de los programas, los estudios enfatizan su carácter desactualizado en relación a los contenidos y enciclopédico en cuanto a la estructura y profundidad con que se imparten.

Estas características, además, se expresan en un desapego muy significativo frente a la problemática vital del adolescente al cual se dirigen. En cuanto a las técnicas metodológicas, predominan las verbales y expositivas frente a cualquier tipo de trabajo experimental; además, mantienen un fuerte sesgo directivo e individual, dejando las

actividades participativas y grupales como expresiones marginales de escasa vigencia.

La administración de la enseñanza media está caracterizada como jerárquica y centralizada, con escasos vínculos tanto horizontales como verticales. De allí que predomine un fuerte espíritu reglamentarista y burocrático. La estructura global del ciclo, por su parte, se define por su carácter "inicial" (es decir, que exige una definición al comienzo del ciclo difícilmente modificable después) y "puntual" (en el sentido que determina una orientación exclusiva).

La vigencia de estos rasgos y su notable persistencia son uno de los factores más significativos para la interpretación de los efectos de la expansión cuantitativa de la enseñanza media. En cierta forma, también aquí se cumple la hipótesis según la cual cuando un nivel se masifica, pierde su valor de diferenciación; la pérdida de dicho valor se expresa, en el plano de la organización escolar, a través del empobrecimiento de sus contenidos y de las experiencias de aprendizaje que se brinda a los alumnos.

ENSEÑANZA TÉCNICA

La institucionalización de la formación técnica en el marco del sistema escolar tiene dos expresiones fundamentales: la que adquiere como modalidad dentro del ciclo medio y las diferentes instancias de formación profesional cuya existencia suele caracterizarse por su relativa independencia con respecto a la estructura tradicional del sistema educativo. En tanto el crecimiento industrial ha sido el factor dinamizador natural de estas modalidades de enseñanza, su expansión cuantitativa y las formas organizativas a través de las cuales se desarrolla muestran un grado de dispersión muy grande según los países. Sin embargo, puede afirmarse que a partir de 1960 aproximada-

P. B. ... 21. 10. 20 ...
mente y como consecuencia de la generalización de las concepciones desarrollistas, se produjo una fuerte homogeneización del discurso educativo sobre la base, entre otros elementos, de la crítica al sistema educativo tradicional por el escaso rol asignado a las modalidades técnicas de enseñanza.

Los numerosos intentos de reforma educativa (véase) diseñados a partir de esa fecha incluyeron entre sus objetivos manifiestos la expansión cuantitativa de las modalidades técnicas y el mejoramiento cualitativo de sus contenidos, métodos e infraestructura. El supuesto que orientaba estos planteos partía de la confianza en el crecimiento industrial y, en consecuencia, en el aumento de la demanda de empleo calificado.

Estas orientaciones de política educativa produjeron algunos resultados visibles que, sin embargo, están lejos de las expectativas manifiestas de los planes educativos. En la enseñanza media (véase), el predominio de las modalidades clásicas se ha mantenido, aunque en algunos países la enseñanza técnica ha llegado a absorber más del 25 % de la matrícula (J. De Simone, 1976; Unesco, 1974). En cuanto a la formación profesional un número cada vez mayor de países cuenta con organismos específicos destinados a la formación de trabajadores en diversas especialidades (SENA en Colombia, SENAI en Brasil, INA en Costa Rica, INCE en Venezuela, etc.), pero si bien la expansión cuantitativa de estos organismos es notoria su influencia en la formación de la fuerza de trabajo todavía es considerada insuficiente. Según estimaciones efectuadas en 1973, un poco más del 2 % de la fuerza de trabajo en América Latina era atendida por instituciones de enseñanza técnica y profesional (J. De Simone, 1976).

Pero —contrariamente a los diagnósticos economicistas de la década del 60— los problemas cuantitativos de la enseñanza técnica no parecen

derivar de cuestiones puramente valorativas (estereotipos familiares tradicionales) o de informaciones deficientes sobre el funcionamiento del mercado de trabajo. En todo caso, a esta altura del desarrollo social puede apreciarse que esos comportamientos familiares están sólidamente apoyados en algunos rasgos de la realidad y que su presencia tiene muy poco de irracional. Más bien lo irracional sería que no existieran.

Así, por ejemplo, los datos sobre composición de la población económicamente activa en América Latina muestran que entre 1960 y 1970 el empleo industrial se estancó o, incluso, tendió a disminuir. Por otra parte, si bien la composición interna de la mano de obra industrial se ha caracterizado por el aumento de los puestos calificados y técnicos, la forma particular que tiene en América Latina la introducción del progreso tecnológico ha influido para que surjan algunas modalidades que afectan el peso de la formación técnica escolar. Como se sabe, América Latina no autogenera innovaciones tecnológicas de envergadura; en los países de mayor desarrollo industrial (Argentina, Brasil, México) se ha podido detectar una fuerte actividad innovativa menor, es decir, limitada al ajuste de equipos diseñados fuera para adaptarlos a las condiciones locales (J. Katz, 1976). Estas modalidades explican las razones por las cuales la formación técnica en el mismo proceso de producción tenga una importancia crucial (mayor a la que tiene normalmente en cualquier estructura productiva), ya sea porque la tecnología es única en el país o porque las adaptaciones menores exigen un conocimiento específico del funcionamiento del equipo tecnológico en la empresa.

Estos hechos están en la base de, por ejemplo, la notable dispersión de niveles educativos asociados a puestos técnicos de trabajo que se advierte en las investigaciones específicas sobre el tema (J. C. Tedesco, 1977).

A su vez, el estancamiento del empleo industrial y los factores que afectan el reconocimiento del valor de la formación técnica escolar explicarían también, aunque parcialmente, otro de los hechos advertidos en torno a este problema: porcentajes significativamente bajos de los egresados de la enseñanza técnica son empleados por la industria. En el caso argentino, por ejemplo, los datos censales permitían estimar que un tercio de los egresados de la enseñanza técnica estaba ocupado en empleos que no se vinculaban con la formación recibida. A su vez, otro tercio estaba empleado en puestos por debajo de sus calificaciones formales. Esta subutilización de capacidades, que acompaña el fenómeno de la devaluación educativa (véase Empleo y educación), permitiría apreciar que a partir de ciertos niveles educativos básicos, las exigencias educacionales asociadas a cada puesto de trabajo dependen cada vez más del nivel de la oferta que de las exigencias técnicas para el desempeño.

Pero en América Latina —especialmente en los países donde el grado de universalización de la escuela primaria es todavía bajo— existe otro factor que afecta el desarrollo y el papel de la enseñanza técnica. En dichos países, los que logran terminar la escuela primaria constituyen un porcentaje muy reducido de la población y, como tal, representan un grupo socialmente mucho más homogéneo que el que logra esa meta en los países donde la escolaridad básica está más extendida. Como se sabe, la elección de una modalidad de enseñanza media está en función de las expectativas de carrera educacional que tienen tanto el alumno como su familia. En este sentido, y en tanto los candidatos a ingresar en el ciclo medio pertenecen a estratos sociales con expectativas de educación prolongada, las preferencias se orientan hacia las modalidades de enseñanza general. Inclusive aquellos que optan por la enseñanza técnica, lo hacen también con una expectativa

educacional prolongada, lo que determina que una vez finalizado el ciclo no se inserten en el mercado de trabajo sino que continúen estudios superiores.

El caso de la evolución de algunas modalidades de enseñanza técnico-profesional que fueron diseñadas con carácter terminal (es decir, que no habilitaban para estudios superiores) muestra este mismo fenómeno desde otra perspectiva. La presión social sobre ellas por parte de los sectores sociales donde se recluta su alumnado ha tendido permanentemente ya sea a suprimir dicho carácter terminal o, en su defecto, a la creación de una vía propia de continuación superior. Como ejemplo ilustrativo de esta dinámica particular de evolución puede apreciarse el caso de las escuelas de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional en Argentina (D. Wiñar, 1970) o los ejemplos de mimetización de las modalidades técnicas con respecto a las modalidades de enseñanza general que se advierten en otros países de América Latina (R. Vera, 1979).

A partir de estos factores, los términos dentro de los cuales se efectúa la consideración del problema de la enseñanza técnica en los últimos años se han modificado sustancialmente. Por un lado, las tendencias profesionalizantes en el ámbito de la escuela media han sido objeto de serias críticas (C. Biasutto, 1978) tanto desde la perspectiva de la evolución tecnológica (ya que resulta cada vez más difícil proyectar necesidades futuras de formación profesional específica) como desde una perspectiva social más general (a través de la cual se considera que la profesionalización persigue objetivos destinados a desalentar las expectativas educacionales prolongadas y que este objetivo termina por considerar educativamente las diferencias sociales).

Sin embargo, las críticas no eliminan la necesidad de dar respuesta educativa a dos problemas centrales: por un lado, la necesidad de dotar al

conjunto de la población de los elementos básicos de la cultura científico-técnica para garantizar así un nivel básico de comprensión de la realidad social contemporánea; por el otro, la necesidad de preparar la fuerza de trabajo con niveles de capacitación adecuados a una realidad futura y relativamente impredecible. Si bien no existen recetas político-educativas válidas para cualquier realidad social las tendencias recientes en esta materia se apoyan en algunos patrones básicos que orientan la adopción de decisiones. Al respecto, y teniendo en cuenta las características de América Latina, la primera prioridad (una vez garantizada la escolaridad básica universal, por supuesto) radica en la efectiva incorporación de los principios científico-técnicos al curriculum de la enseñanza formal, en todos sus niveles y modalidades. Desde este punto de vista, el humanismo contemporáneo se define como un humanismo científico. El segundo elemento pasa por reconocer que el intenso cambio tecnológico y ocupacional plantea demandas que no pueden ser satisfechas en forma separada ni por el sistema educativo y productivo.

Junto con estas iniciativas parece también importante considerar la necesidad de implementar programas de formación no específicamente técnica que, como se sabe, desempeñan un papel diferente según los estratos tecnológicos que se consideren: en los más tradicionales parecería importante poner énfasis en aspectos administrativos y comerciales que permitieran al pequeño empresario y al trabajador por cuenta propia un manejo más racional de sus actividades; y en los más avanzados, en cambio se destacaría la formación relativa a las actividades que implica participar en la gestión y en las dimensiones institucionales cada vez más complejas que acompañan al desarrollo tecnológico.

Llegados a este punto, sólo restaría decir que la adopción de estas estrategias y la definición de

sus contenidos no constituye un problema meramente curricular; trasciende, incluso, el marco de las políticas educativas mismas, para inscribirse en el ámbito de los planes globales y, en última instancia, de los estilos de desarrollo que se adopten.

ESCUELA PRIMARIA

En los textos legales vigentes en América Latina, el ciclo escolar primario se define como el nivel de enseñanza obligatorio y común al conjunto de la población ubicada en el tramo de edad que comprende, aproximadamente, de los seis a los catorce años. La obligatoriedad supone su carácter gratuito e implica, por lo tanto, que el Estado es el principal responsable de garantizar la oferta de sus servicios.

Esta concepción de la enseñanza básica surgió, históricamente, en la segunda mitad del siglo pasado. En dicho período, y como expresión de la necesidad de fortalecer la consolidación de los estados nacionales después del largo ciclo de luchas internas que se produjo a partir de la emancipación política, prácticamente todos los países asumieron en forma manifiesta la tarea de garantizar un mínimo de escolaridad para el conjunto de la población.

En la concepción dominante de la época, la escolaridad básica estaba concebida como una condición necesaria para la vigencia de un ordenamiento político encuadrado dentro de los marcos de la democracia liberal. Su función, en este sentido, era fundamentalmente homogeneizadora: se trataba de dotar a la población de un conjunto común de ideas, valores, actitudes e instrumentos intelectuales sintetizados en un programa basado en el dominio de la lecto-escritura, el cálculo y los conocimientos básicos de historia nacional, geografía y lengua.

En algunos países, la definición de contenidos básicos provocó un amplio debate en torno a la cuestión religiosa e implicó no sólo una definición del problema de los contenidos sino también del papel de los distintos agentes educativos: el Estado, la familia y la Iglesia (J. C. Tedesco, 1970).

Pero la vigencia de la democracia liberal fue, como se sabe, la aspiración de sólo un sector de las capas dirigentes de los estados nacionales latinoamericanos. En contraposición a ellos, otros sectores postularon el mantenimiento de las formas de explotación tradicionales, la exclusión de la población de la participación política activa y la concentración del poder en élites que autorregularían su renovación. En este esquema, no sólo la escuela primaria universal era innecesaria sino incluso contradictoria con estos intereses.

Lo peculiar de la evolución social de América Latina fue que ambos sectores e intereses pudieron articularse de tal forma que dieron lugar a estructuras sociales caracterizadas por la coexistencia de formas de producción y de relaciones sociales perteneciente a modos de producción diferentes. Esta heterogeneidad estructural explica, en última instancia, que los sistemas educativos de la región se caractericen en su conjunto por mantener a porcentajes muy altos de población excluidos del acceso a un mínimo de escolaridad básica y garantizar, al mismo tiempo, ciclos educativos largos a otros sectores de población cuantitativamente desproporcionados frente a la base de la cual se parte. Es así como en varios países de América Latina coexisten porcentajes muy altos de analfabetismo y de individuos sin ningún año de instrucción junto a porcentajes de matriculación en enseñanza media y superior que son en muchos casos, semejantes a los de países con un grado de desarrollo productivo avanzado (véase Enseñanza media y Universidad).

El bajo cumplimiento de la meta de la escolaridad básica común adquiere significados y mag-

nitudes distintas según los países. En este sentido, resulta habitual en la literatura sobre este tema, sostener la existencia de por lo menos tres grandes tipos de situaciones (Unesco, 1974; C. Filgueira, 1977).

1) La primera de ellas estaría constituida por países como Argentina, Uruguay, Chile y Costa Rica, en los cuales la escasez relativa de población frente a los requerimientos del aparato productivo y las formas de inserción en el mercado mundial provocaron fenómenos de temprana urbanización y surgimiento de estratos medios. En estos casos, la enseñanza básica comenzó a expandirse desde fines del siglo pasado y han alcanzado en estos momentos tasas de escolaridad que superan el 90% de la población ubicada entre los 6 y los 14 años de edad. Salvo en el caso de Chile, este grupo de países no muestra grandes discontinuidades entre las áreas rurales y las urbanas lo cual confirma (como en el caso del analfabetismo) la relativa independencia de la expansión de la escolaridad básica de los requerimientos directos del aparato productivo.

2) En el otro extremo de la escala se ubican aquellos países donde —todavía en 1970— alrededor de la mitad de los niños en edad escolar no logran matricularse en la escuela primaria. En este grupo se encuentran países como Haití, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Bolivia y Ecuador. Estos países se caracterizan por la presencia de importantes contingentes de población indígena, cultural y económicamente marginal, y por la supervivencia de estructuras productivas tradicionales. En función de estos factores, las discontinuidades entre las áreas rurales y las urbanas son muy altas y el crecimiento de las tasas de escolaridad tiene ritmos marcadamente lentos, salvo en países como Bolivia y Ecuador donde los procesos políticos recientes han dado lugar a políticas de expansión de cierto éxito.

3) El tercer grupo de países muestra porcentajes

de matriculación que oscilan entre el 60% y el 80% y abarca países que poblacionalmente representan una parte considerable de la región: Brasil, Colombia, Venezuela, México, Panamá, Paraguay y Perú. En este grupo hay situaciones muy distintas que responden a las peculiaridades nacionales. Los procesos políticos vigentes en países como Panamá, México y Perú explican los fuertes crecimientos que se advierten en los últimos años en estos países; en otros casos, como Brasil por ejemplo, se puede apreciar la paradoja de un país con un ritmo de crecimiento económico significativo que, sin embargo, coexiste con índices de marginalidad social que lo asemejan a los países más atrasados de la región.

Dada la diversidad de situaciones, resulta muy complejo encarar el análisis de la totalidad de los países de América Latina. Sin embargo, hay ciertos factores y problemas comunes que, si bien tienen expresiones y matices diferentes, son aspectos que es preciso considerar en cualquier análisis de la situación de la escolaridad básica.

1) En primer lugar, es preciso tener en cuenta que las tasas de escolaridad no son un indicador que de cuenta de la situación real de la escuela primaria. En el caso de América Latina los índices de abandono prematuro de los matriculados son significativamente altos y neutralizan en gran medida los efectos del crecimiento de la matrícula. Las cifras de este fenómeno difieren según las distintas metodologías utilizadas para el cálculo, pero sin entrar en mediciones rigurosas puede sostenerse que en la mayor parte de los países, alrededor de la mitad de los inscriptos abandonan la escuela antes de completar el cuarto año de escolaridad. En los países de mayor desarrollo educativo los desertores alcanzan a un tercio de los inscriptos y sólo en raras ocasiones están por debajo de esa proporción. Estos promedios nacionales son, obviamente, mucho más altos en las zonas rurales y al darse antes de completar los

cuatro años de escolaridad puede suponerse que coloca a los desertores en calidad de futuros analfabetos.

Los factores que explican el bajo poder de retención de la escuela primaria son diversos, y en los estudios efectuados sobre este tema se ha hecho común dividirlos en exógenos y endógenos al sistema educativo. Entre los primeros se ha podido demostrar que la retención escolar tiene vinculación directa con el origen socio-económico de los alumnos y, más específicamente, que la retención está en función de factores tales como el trabajo infantil, la nutrición, la migración familiar, los estímulos culturales del medio ambiente, los estímulos verbales que recibe el niño durante su primera infancia, la valoración de las familias hacia la escuela, etc. Entre los segundos, en cambio, se destacan los problemas de inadecuación curricular a las necesidades de los alumnos, los déficits de la oferta escolar (distancia hogar-escuela, escuelas incompletas, coeficientes muy altos de relación maestro-alumnos, etc.), los problemas derivados de la calidad de la formación docente especialmente en los primeros grados de enseñanza, etcétera.

Pero si bien esta división de factores puede ser útil a los efectos de la exposición, es preciso partir de la base que no son categorías independientes. En realidad, los factores endógenos son la expresión que asumen en el interior del sistema educativo algunos de los factores externos a él que determinan su funcionamiento. Por esta razón es posible apreciar que allí donde los factores exógenos tienen mayor gravitación, los problemas derivados de factores endógenos son también más agudos.

La significativa magnitud del problema del abandono prematuro permite sostener que su existencia está expresando más que una falla de funcionamiento una característica estructural de la enseñanza básica en América Latina. En este

sentido si se analiza el problema desde el funcionamiento interno del sistema educativo, podría pensarse que la calidad del servicio que se ofrece expresa la imposibilidad de constituir un ciclo común de enseñanza en el marco de estructuras sociales segmentadas. La escuela primaria en América Latina está enfrentando, por esta razón, problemas que se derivan tanto de la existencia de porcentajes considerables de población que no acceden a ella, como los problemas propios de sistemas más desarrollados donde la enseñanza primaria no es un ciclo terminal sino que debe preparar para los escalones siguientes del propio sistema educativo. Enfrentada a esta doble circunstancia, la enseñanza primaria no ha logrado constituirse nunca en un ciclo común ni siquiera para los que logran tener acceso a ella. Al respecto, pueden analizarse algunos problemas que muestran este rasgo con claridad:

a. Desde el punto de vista curricular, los análisis del rendimiento del aprendizaje están demostrando continuamente que los alumnos llegan al 2º ó 3er. grado de escuela primaria sin un dominio acabado de la lecto-escritura. En el mismo sentido, numerosos trabajos han puesto de relieve los inusitados índices de repetición que afectan al conjunto del ciclo primario pero especialmente a los primeros grados de enseñanza. Estos datos estarían mostrando dos aspectos importantes de la dinámica de la escuela primaria en la región. Por un lado, la tendencia a diluir en una duración más larga el aprendizaje efectivo de la lecto-escritura. Esto puede ser producto de la dedicación de los primeros grados a funciones no cognitivas; de ser así, se estaría adoptando una modalidad curricular que supone la permanencia en la escuela durante períodos largos, supuesto sólo válido para una minoría de alumnos. De esta forma, el esfuerzo de vastos sectores de población por mantener a sus hijos en la escuela durante dos o tres años, se neutraliza por el tipo

de aprendizajes a los cuales se dedican estos años.

Pero otra hipótesis —apoyada en los datos sobre repetición— podría sostener que en realidad la población que accede a la escuela carece de los elementos básicos de capital cultural (véase) indispensables para un aprendizaje mínimamente efectivo de la lecto-escritura. Desde este punto de vista, el aprendizaje estaría organizado suponiendo la posesión de estos elementos por parte de población que proviene de sectores históricamente marginales. En este caso, la falta de adecuación pedagógica vendría no sólo a neutralizar los esfuerzos sino a legitimar —ahora simbólicamente— la marginalidad social y cultural.

Otro ejemplo, complementario del anterior, lo constituye la expansión de un tipo de enseñanza común a contextos socio-geográficos diferenciados. En este sentido, el caso más evidente está representado por el tipo de organización escolar y de contenidos que se ofrece en las escuelas primarias rurales donde, a pesar de todas las innovaciones y ensayos de experiencias pilotos, lo que predomina es un tipo de establecimiento con rasgos similares a los urbanos (contenidos curriculares, formación del docente, criterios de evaluación, etc.). El funcionamiento de una escuela de este tipo produce resultados que oscilan entre el fracaso escolar de los niños o su éxito escolar y —como consecuencia de ellos— el aumento de los incentivos a la migración y al abandono de la condición rural. Es decir que, cuando se sostiene una política común en contextos diferenciados, los resultados tienden de una u otra manera a fortalecer el margen de diferenciación.

b. Un tercer ejemplo lo constituye la segmentación interna que se produce en la escuela primaria según el tipo de agencia educativa que la controle. Al respecto las últimas décadas han mos-

trado en América Latina un creciente proceso de privatización de la enseñanza que tiende a establecer una diferenciación interna en función del origen social de los alumnos y de la calidad de los servicios que se prestan. En este sentido, y particularmente en los países de menos desarrollo educacional, los servicios educativos estatales están dirigidos a las capas sociales populares mientras que los establecimientos privados reclutan sus alumnos en los estratos medios y altos. Aunque formalmente puedan mostrar programas comunes, es evidente que las diferencias no sólo desde el aspecto educativo sino también en cuanto a la valoración social de los estudios, son muy notorias.

Este conjunto de circunstancias, entre otras, han producido un alto grado de escepticismo acerca de la posibilidad de lograr la efectiva universalización de la enseñanza básica siguiendo el modelo clásico de expansión de la escuela primaria. En este marco, el debate acerca de las políticas educativas (véase) y de las alternativas no formales de educación (véase educación no formal) se ha enriquecido considerablemente en los últimos años.

ESTRATIFICACION SOCIAL Y EDUCACION

Las ciencias sociales se han ocupado permanentemente del tema de la división social y su ordenamiento jerárquico. S. Ossowsky (1965), en un libro clásico dentro de esta problemática, recapituló los diferentes esquemas teóricos propuestos para el análisis de la estratificación social y los criterios utilizados para establecer la cantidad y las relaciones entre los diferentes agrupamientos. No corresponde, en los límites de este trabajo, volver sobre esta problemática. Sin embargo, y sea cual sea el esquema que se adopte, no hay dudas que en el marco de las sociedades

capitalistas, la población se estructura en un orden de participación diferente en la propiedad de los medios de producción, en la apropiación de la riqueza, del poder y —tema que aquí corresponde analizar más en detalle— del conocimiento.

En este sentido, si el análisis se mueve en el plano empírico de la correlación entre ciertos indicadores de participación (por ejemplo, ingresos como indicador de participación en la riqueza y años de estudio como indicador de participación en el conocimiento), todas las investigaciones al respecto confirman que entre ambos tipos de indicadores existe una correlación muy estrecha. El origen social es, de esta forma, una variable que explica y predice con bastante exactitud la trayectoria educativa y ocupacional de un individuo.

Al respecto, no habría más que comparar las pirámides educativas (distribución de la población según años de estudio) con las pirámides de estratificación social (distribución de la población según indicadores de jerarquización social) para advertir que existe una correspondencia global muy fuerte.

Esta comprobación; sin embargo, no tiene en sí misma nada de sorprendente y no agota el problema del papel de la educación en la formación de una estructura jerárquica de posiciones sociales; al contrario, es a partir de ella que es posible comenzar a reflexionar sobre este problema. En este análisis están en juego una serie de aspectos fundamentales que se vinculan con el papel de la educación en la movilidad social y en la democratización de la vida social en su conjunto. Para ordenar esta problemática tan compleja, haremos referencia primero a las comprobaciones empíricas más relevantes obtenidas en estudios efectuados en el ámbito de América Latina y luego a sus consecuencias sobre la forma de conceptualizar el papel de la educación en el marco de la estructura social.

En primer lugar, corresponde analizar el fenó-

meno de la distribución de la educación. Los estudios al respecto han incorporado recientemente algunos aportes metodológicos sofisticados que fueron originalmente utilizados para estudiar variables más claramente cuantificables (distribución de ingresos por ejemplo). Carlos Filgueira (1977), aplicando una metodología basada en los índices Gini, estudió la distribución de la educación en quince países de América Latina utilizando los datos censales de 1960 y 1970. Sus resultados muestran que —salvo los países que han logrado un éxito relativamente fuerte en la universalización de la enseñanza básica como Argentina, Uruguay y Chile— la alta concentración de la mayor cantidad de educación en un sector reducido de la población es un hecho generalizado en América Latina.

En segundo lugar la comparación entre 1960 y 1970 muestra que esta estructura de distribución tiende a mantenerse estable a pesar de la expansión educativa generalizada. En consecuencia, las distancias relativas que separan a los individuos se conservan inalteradas. "El sistema como un todo tiende a desplazarse hacia arriba, pero las diferencias internas que acompañan este movimiento no reducen las desigualdades en forma equivalente" (C. Filgueira, 1977 pág. 52).

En segundo lugar, corresponde analizar el papel de la educación en la distribución de ingresos. Uno de los aspectos a través de los cuales se materializó la influencia economicista en educación fue la hipótesis según la cual los gastos en educación debían ser considerados como inversión. Esta hipótesis involucraba dos consecuencias diferentes: por un lado, el aumento en la inversión educativa implicaría un crecimiento global de la economía; por el otro, la inversión educativa individual se materializaría posteriormente en un aumento de las "tasas de retorno", es decir de los ingresos percibidos por el desempeño del individuo en el mercado de trabajo. De esta forma,

y a través del mercado de trabajo como intermediario, la expansión educativa contribuiría al mejoramiento de las desigualdades sociales.

Varios estudios relativamente recientes, la mayoría de los cuales fueron llevados a cabo en EE. UU., tienden a demostrar que el papel de la educación en la movilidad social y en la neutralización de las desigualdades es mucho menos importante de lo que se suponía. El peso de los factores extraescolares determina que los niños lleguen a la escuela con dotaciones diferentes de capital cultural (véase). El sistema educativo, a su vez, ofrece servicios de calidad diferente según el origen social de los niños, de manera tal que los hijos de familias pobres acceden a escuelas pobres, escasamente dotadas tanto en personal como en material didáctico (véase Costos), y cuando egresan de la escuela, el mercado de trabajo actúa de tal manera que aun para los mismos niveles educativos ofrece puestos de diferente productividad e ingresos (véase Empleo y educación). Desde este punto de vista, algunos autores han sintetizado el problema diciendo que la desigualdad existe antes del ingreso a la escuela, durante la permanencia en ella y después del egreso.

Pero si bien el efecto directo de la educación sobre la movilidad social y los ingresos es bajo, de esto no se deduce que es lo mismo estar educado que no estarlo o que da lo mismo gastar en educación que no gastar. Algunos estudios llevados a cabo en países de América Latina permiten apreciar que el efecto del gasto educativo tiene mayor importancia en el sector que accede a la enseñanza básica (Jallade, 1974). Otros trabajos confirman, a su vez, que la tendencia más seria al deterioro de la inversión educativa se advierte en los niveles medios de educación (Muñoz Izquierdo, 1974). Los individuos que superan la enseñanza básica pero no logran terminar la superior tendrían acceso a puestos cuyos ingresos

→ Salario - productividad del trabajador
(no hay relación directa)

tienden a ser cada vez menores en relación a la inversión educativa realizada. Esto se explica en virtud de la evolución del mercado de trabajo de las pautas que rigen en sus diferentes sectores. Pero en un nivel de análisis más estructural, parecería evidente que ya no es posible seguir considerando que entre inversión educativa y determinación de salarios exista una relación directa. El planteo neoclásico según el cual el salario expresa la productividad y la productividad depende fundamentalmente de la calificación de la mano de obra se ha mostrado inconsistente, tanto en el nivel de la teoría como de las comprobaciones empíricas (Carciofi, 1979). De esta forma, el análisis de la educación con respecto a la desigualdad social pierde su tono estrechamente economicista y se abre a una visión más otalizadora cuyos aspectos centrales intentaremos resumir a continuación.

En primer lugar, los estudios sobre expansión educativa medidos a través del crecimiento de las tasas de escolarización muestran dos aspectos centrales. El primero de ellos, ya señalado, radica en que la demanda de educación por parte de las familias no está en función unívoca de las demandas del aparato productivo. En este sentido, parecería preciso abandonar la idea tecnocrática del ajuste y la regulación perfecta del sistema social a partir de los determinantes del aparato productivo, para introducir como eje del análisis el concepto de contradicción y conflicto entre diferentes intereses y sectores sociales alrededor de la participación en los órdenes institucionales y en los beneficios.

La expansión escolar más allá de las posibilidades estructurales de absorción, genera contradicciones que en algunos casos pueden ser resueltas sin alterar el equilibrio del sistema social y en otros no. Una salida u otra dependen de circunstancias históricas concretas, pero lo cierto es que el esfuerzo del sistema social para

absorber las tensiones generadas por estas contradicciones no puede ser subestimado fácilmente. Este movimiento plantea la consideración del segundo de los problemas que es preciso analizar en este punto: la expansión del sistema educativo no implica necesariamente la movilidad social del sector que aumenta su participación. Una de las formas más importantes que el sistema social ha adoptado para absorber las contradicciones que implica el aumento de las tasas de escolaridad ha sido, precisamente, el desplazamiento de las diferencias. El "desplazamiento hacia arriba" señalado por los estudios empíricos de distribución educativa está expresando un hecho que caracteriza la dinámica del mantenimiento de las desigualdades. En el caso del sistema educativo, parecería que cuando las oportunidades de acceso a un nivel se democratizan, ese nivel pierde su "rendimiento social y profesional" (Passeron, 1972) y la función diferenciadora se traslada al nivel que se heterogeneiza progresivamente (escuelas privadas frente a escuelas públicas, modalidades intelectuales frente a modalidades manuales, etc). Por otra parte es preciso distinguir la diferencia entre la movilidad social de los individuos y las relaciones jerárquicas entre los grupos. El hecho que haya mayor movilidad social, es decir, mayores oportunidades para que un hijo de familia de bajos recursos llegue a posiciones ocupacionales medias o altas, no elimina la existencia de relaciones desigualitarias entre los grupos que forman la sociedad. Dicho en otros términos, el problema de la movilidad social no se confunde con el problema de las relaciones de dominación que existen entre un grupo y otro. Como lo expresara gráficamente Passeron, "El hecho de que los hijos de un ministro tengan la misma oportunidad de transformarse en barrenderos que los hijos de un barrendero para transformarse en ministros no basta de por sí para

cambiar la relación de ministro a barrendero" (Passeron, 1972).

Sin embargo, esta visión relativizadora acerca del papel directo de la educación en la modificación de la estructura de desigualdades sociales no elimina la posibilidad de considerar su rol en una instancia social más amplia que ha sido definida genéricamente en términos de participación. En este sentido, mayores o menores niveles y calidades de educación provocarían condiciones diferentes de participación social en todos los órdenes: económico, político, cultural, etc. Pero este problema trasciende el marco de la relación entre educación y estratificación social para remitirnos al ámbito más global del papel de la educación en el proceso de cambio social (véase Cambio social y educación),

El concepto de modelo tiene, en el ámbito de la teoría pedagógica, dos usos diferentes. En una perspectiva contemporánea, las ciencias de la educación utilizan este concepto en el mismo sentido con el cual fue extrapolado de las matemáticas al conjunto de las disciplinas científicas. Desde este punto de vista, el modelo es una construcción teórica abstracta donde, a partir de ciertos supuestos, se establece el lugar que ocupa uno de los elementos que componen dicha construcción y, fundamentalmente, se estipulan las relaciones entre ellas.

Pero en una perspectiva más clásica, la teoría pedagógica incorporaba los modelos como los arquetipos ideales que definían los fines y objetivos de la acción educativa. Desde este punto de vista, la teoría pedagógica convertía la incorporación o no de estos modelos en un componente que permitía diferenciar el enfoque dentro del cual se orientaba la práctica pedagógica. La educación "tradicional", por ejemplo, se definía precisamente por sostener que el proceso educativo tenía lugar en el contacto del niño con los modelos más representativos de la cultura (obras maestras del arte y la literatura, teoremas matemáticos, conocimientos científicos rigurosos, etc.). El movimiento de la llamada "escuela nueva", en cambio, se caracterizó por negar valor educativo a los modelos y sostener que las actividades educativas debían definirse a partir de lo que se denominaban "intereses" naturales de los niños (G. Snyders, 1975).

Es dentro de esta perspectiva clásica de análisis de los modelos que se intentará, a continuación, efectuar un balance de las teorías pedagógicas y del papel de los distintos componentes de la práctica educativa.

De acuerdo a lo ya expresado, la educación tradicional se caracteriza por el intento de poner

al alumno en contacto con los grandes modelos. Toda la actividad educativa se deduce de los rasgos que definen dicho vínculo: el rol del maestro, el rol del alumno, el papel del método de enseñanza y sus particularidades, los contenidos, la disciplina, la evaluación, etcétera.

En primer lugar, y dado que la distancia entre los modelos y la realidad cotidiana del niño es de una magnitud muy significativa, es imprescindible la presencia de un intermediario que permita efectivizar el vínculo. Este es, precisamente, el papel del maestro, quien en la medida que sirve de mediador participa de los rasgos atribuidos al modelo. A él le corresponde organizar las dificultades de manera tal que se encadenen gradualmente de lo simple a lo complejo y esta organización otorga a los contenidos un carácter artificial que, sin embargo, aparece como pedagógicamente necesario. A su vez, el acceso a los modelos es definido como el producto de un esfuerzo sistemático y ordenado, razón por la cual los ejercicios, la repetición y el conjunto de la disciplina escolar constituyen un componente fundamental de la actividad pedagógica.

En este sentido, la dinámica de la actividad escolar tal como se define en la concepción tradicional, se caracteriza por diferenciarse claramente de la dinámica de la vida extraescolar. En la escuela no hay lugar para los impulsos, los arrebatos, las distracciones y los intereses dispersos y momentáneos. La escuela constituye, a través de sus ritos, un mundo diferente del mundo cotidiano y familiar.

Esta distancia entre el contexto escolar y el familiar se justificaba, además, porque históricamente la escuela venía a ocupar un espacio de socialización (véase) antes ocupado por la familia. Era preciso, incluso, que la escuela re-convirtiera socialmente a los alumnos en el marco de determinados valores y normas, fenómeno que caracteriza la acción escolar en todo proceso de cambio

social significativo (CEPAL, 1968). En este sentido, un aspecto de la concepción educativa tradicional ignorado muy a menudo, radica en que los modelos y la organización del vínculo con ellos debían cumplir un requisito pedagógico central: suscitar interés y entusiasmo. Sin este componente el aprendizaje (definido en este caso como la identificación con el modelo y la interiorización de sus elementos básicos) sería imposible. Este aspecto del problema es el que ponen de manifiesto los análisis históricos de la educación, cuando analizan el desarrollo real de las prácticas educativas tradicionales. Estas prácticas fueron efectivas en los momentos en que los modelos elegidos para definir los contenidos de la enseñanza estaban dotados de un alto grado de prestigio y legitimidad social y al menos entre los destinatarios legítimos de la acción pedagógica escolar. Expresado en términos de la teoría del proceso de socialización (véase), puede sostenerse que la interiorización de los modelos se acompaña siempre con una determinada carga de afectividad, cuya intensidad depende del marco institucional en que se establece y del grado de necesidad que se defina socialmente.

En virtud de estas consideraciones, la evolución de la concepción educativa tradicional y, por lo tanto, del papel de los modelos, admite dos niveles distintos de análisis: el de la teoría pedagógica y el de las prácticas educativas reales. Si bien ambos niveles están vinculados entre sí, el problema central que debe dilucidarse gira precisamente alrededor de la incapacidad que ha mostrado la teoría pedagógica para modificar la realidad de la práctica educativa. En la explicación de otros conceptos (véase Docentes) se abordó este problema en relación a ciertos aspectos colaterales. En lo que sigue se intentará una respuesta desde un nivel de análisis más general y comprensivo.

Como se sabe, la crítica a las concepciones tra-

dicionales se enmarcó en el denominado movimiento de la *Escuela Nueva* que, si bien engloba posiciones muy diferentes, se articula alrededor de por lo menos dos postulados centrales: en primer lugar, la valoración del presente y el rescate de la niñez como una etapa vital con rasgos y necesidades propias que se justifican más allá de un mero planteo de preparación para el futuro. En segundo lugar, la noción de respeto a los intereses, iniciativas y necesidades del niño, cuyas actividades pasan a ocupar el centro de la relación pedagógica, tradicionalmente ocupado por el maestro. Ambos planteos implican, con respecto al problema que venimos discutiendo, un cuestionamiento profundo al postulado central de los modelos adultos. Este cuestionamiento ha adquirido un carácter más explícito en expresiones recientes de algunas corrientes pedagógicas apoyadas en categorías de análisis psicosociales que han tomado la institución escolar como variable central. Gerard Mendel y Christian Vogt (1978, pág. 240) resumieron claramente este planteo: "...por primera vez en la historia de la humanidad, el adulto no representa ya el modelo".

Más allá de la necesaria ubicación histórica de estos planteos (surgidos no casualmente en el marco de estructuras sociales representativas de la formas capitalistas avanzadas) es evidente que reflejan una problemática que toca el fondo del problema educativo: ¿cómo es posible postular una práctica educativa que sobrepase los modelos adultos y la necesidad social de su reproducción? Y, más precisamente aún, ¿cómo es posible generar un tipo de práctica educativa de esa naturaleza en un marco institucional definido como ámbito específico de un Estado históricamente determinado? La teoría pedagógica ha mostrado, en este sentido, un notable desarrollo en la crítica a la validez del esquema tradicional y dicha crítica adquiere relevancia en la medida que los modelos

en lo que pretende socializar la escuela dejan de ser modelos socialmente legitimados y vigentes en la cultura global. Pero la incapacidad para generar un nuevo modelo de práctica pedagógica no parece radicar en problemas técnicos sino en factores estructurales específicos. En este sentido, la supervivencia de las prácticas educativas tradicionales estaría en función de un doble juego de factores: por un lado, como la institución escolar se ha masificado la socialización en el marco de los modelos afecta a porciones muy grandes de población. Esto implica poner a una masa socialmente significativa en contacto con los modelos culturalmente válidos. Pero ¿cuáles son los modelos más representativos de la cultura moderna? Una respuesta global no podría dejar de señalar aspectos tales como la creatividad científica, la innovación, la democratización de las relaciones sociales, etc. Sin embargo, parecería que la estructura social no está en condiciones de absorber las consecuencias de una socialización masiva en el marco de estos modelos. Ante este límite estructural, la institución escolar ha comenzado a sufrir un vacío de funciones y la cultura escolar se autonomiza cada vez más pero sobre la base del empobrecimiento. Mientras el sistema era selectivo, resultaba relativamente posible definir modelos (y su traducción en fines, actividades, contenidos, etc.) que orientaran la socialización de los destinatarios legítimos de la actividad escolar. Cuando la institución comienza a romper esas barreras selectivas, una manera de neutralizar los efectos sociales de la socialización masiva ha consistido en vaciarla de contenido o en segmentar la socialización escolar de acuerdo al origen de sus destinatarios.

En las sociedades más segmentadas y culturalmente heterogéneas, el problema de los modelos asume además otro carácter. Allí, la escuela está organizada en función de modelos que se definen como tales a partir de un determinado contexto

cultural que no tiene un mínimo de continuidad en la sociedad en su conjunto. Planteados como objetivos de la acción escolar en contextos diferentes, el acceso a estos modelos (es decir, la distancia entre el alumno y el modelo) es cualitativamente distinta a la que se presenta en el contexto cultural de origen. Este es el caso, en América Latina, de la educación rural sometida al mismo curriculum que la escuela urbana y adquiere su máxima expresión en países donde la población indígena representa un porcentaje significativo de la población total.

PLANIFICACION EDUCATIVA

La planificación educativa en su significado político (esto es, dejando de lado el concepto de planificación didáctica, que tiene una historia y un significado diferente) comenzó a desarrollarse a partir de la post-guerra. Someramente expuesto, el planteo se originó a partir de algunos estudios económicos a través de los cuales se comprobaba que el crecimiento de la producción no podía ser explicado en su totalidad por los factores tradicionales (equipos, materias primas, superficie, etc.). Era preciso, según estos estudios, apelar a la presencia de un "factor residual" en la explicación del crecimiento económico. Hacia 1960, T. W. Schultz (1968) publicó su famoso estudio sobre el valor económico de la educación donde brindaba un soporte teórico consistente a la hipótesis que atribuía el "factor residual" al peso de la educación en la productividad de la mano de obra. Con este soporte científico, la educación dejó de ser considerada en términos económicos como un consumo para ser entendida como una inversión. Desde esta perspectiva, los planes globales de desarrollo y crecimiento económico comenzaron a incorporar capítulos especiales dedicados a señalar la forma a través de la cual el sistema educativo debía contribuir a los objetivos propuestos en dichos planes.

En este proceso el tradicional enfoque de la educación como factor de "progreso" propio de las concepciones iluministas del siglo XIX fue reemplazado por un planteo que —si bien le daba una fuerza y una justificación supuestamente más sólida— limitaba y condicionaba el efecto de la expansión educativa a los determinantes de la producción y el crecimiento económico.

Las metodologías diseñadas para llevar a cabo los cálculos que permitieran orientar las decisiones políticas en este campo fueron evolucionando rápidamente. En un primer momento, se utiliza-

ron las "comparaciones internacionales" divulgadas por los estudios de Harbinson y Myers, según los cuales los países se ordenaban de acuerdo a un índice de desarrollo que correlacionaba datos económicos, sociales y educativos. La hipótesis de estos trabajos consistía en sostener que para lograr los niveles de crecimiento de los países más avanzados era preciso alcanzar sus niveles educativos. Paralelamente a este enfoque, otros trabajos plantearon la utilización de una metodología diseñada a partir del supuesto según el cual existe una correlación estrecha entre puesto de trabajo-productividad-calificación y años de estudio. Este enfoque —conocido generalmente como el método de los recursos humanos— tuvo una amplia aceptación en casi todos los países e influyó de manera particularmente intensa en América Latina, donde durante casi toda la década del 60 y aún en la actualidad se siguen efectuando estudios de esta naturaleza. El gran atractivo de este método es que permite, siguiendo ciertas tendencias históricas del comportamiento del empleo en relación a la educación y a la productividad efectuar proyecciones que podrían predecir y orientar las acciones políticas para satisfacer las necesidades en términos de personal educado para alcanzar determinados niveles de crecimiento.

En los últimos años, finalmente, se han divulgado concepciones que se apoyan fundamentalmente en la rentabilidad de las inversiones educativas, tanto a nivel social como individual. Según este planteo, las prioridades deben fijarse en función de los niveles de educación más rentables y ésto se mide a través de técnicas de cálculo costo-beneficio en las cuales el salario aparece como indicador de productividad.

Cada una de las técnicas someramente presentadas ha sido objeto de críticas tanto desde dentro mismo de las concepciones economicistas como desde fuera de ellas. Las "comparaciones inter-

nacionales" suponían una relación causal unívoca desde la educación hacia la producción y no a la inversa. Suponían, además, que los países más avanzados eran un modelo único hacia el cual había que orientarse y que el camino adoptado por ellos podía ser repetido linealmente por los demás. Las proyecciones de recursos humanos resultaron casi siempre erradas en márgenes muy considerables y este fracaso fue adjudicado al hecho de suponer constantes las tendencias históricas, no poder prever los efectos de la evolución tecnológica sobre el empleo y las calificaciones y —por último— suponer la existencia de una relación fija entre nivel educativo, calificación y producción. Las técnicas basadas en la "rentabilidad" fueron criticadas por considerar el salario como medida de productividad, ignorando aspectos tales como los factores sociales e institucionales en su determinación. Además, estas concepciones suponen que los individuos se comportan frente a la educación como frente a un producto en el marco de un mercado de competencia perfecta, aspecto que está lejos de ser una realidad empíricamente comprobable. Por último, los estudios sobre efectos de la educación en la distribución del ingreso muestran que a pesar de la expansión educativa, la estructura de distribución de ingresos permanece inalterada (J. P. Jallade, 1974 y 1979; C. Muñoz Izquierdo, 1974).

De cualquier manera y a pesar de la notable difusión que la planificación educativa ha tenido en América Latina en las últimas dos décadas, sus resultados son notoriamente magros. En realidad, el tema de los factores del fracaso de la planificación educativa en los últimos años ocupa casi tanto espacio como la preocupación por el perfeccionamiento de sus modelos. Los estudios sobre el tema han señalado una serie de aspectos importantes: la disociación entre la planificación y la admiración, las fallas técnicas de los planes,

el escaso apoyo en investigaciones, las actitudes de resistencia por parte tanto de la burocracia del sistema educativo como, en algunos casos, los docentes, etc. Sin embargo la enumeración de todos estos factores arroja luz sobre un aspecto parcial del problema. En un plano más global, el fracaso de la planificación en los países de América Latina está asociado a la imposibilidad de orientar la acción del estado en el marco de las propuestas políticas de los planificadores. Desde este punto de vista, los planes educativos —si bien tienen un aspecto técnico vinculado con cuestiones de eficiencia— toman posición frente a los problemas, establecen prioridades, suponen ciertos valores, etc. que generalmente no son asumidos por los intereses sociales dominantes a nivel del estado y de la sociedad. Dentro de la racionalidad técnica de un planificador la deserción escolar es un indicador de ineficiencia. Sin embargo, dentro de la racionalidad social de una estructura basada en la desigualdad, la deserción es un elemento necesario y notoriamente eficiente en cuanto a legitimar la estratificación a través de criterios académicos. Obviamente, el análisis de este proceso ubica el problema en el marco más general del papel de la tecnocracia en el ámbito de América Latina, problema que escapa a los límites de este texto.

En parte por el fracaso en lo relativo a orientar las acciones globales de política educativa y en parte por la crisis de las concepciones economicistas de la educación, en los últimos años la planificación educativa muestra una fuerte orientación a revalorizar la importancia de los aspectos cualitativos del sistema escolar y, en consecuencia, de la micro-planificación a nivel de las instituciones, de los contenidos, de los actores del proceso pedagógico, etc.

La pre-escolaridad, como ciclo o nivel del sistema educativo formal, es un hecho históricamente nuevo. En América Latina comienza a expandirse recién después de 1950 y aún hoy su cobertura es marcadamente baja en relación a la población entre cuatro y seis años de edad, a la cual teóricamente debe atender.

Esta relativa juventud, asociada a otros factores que luego se analizarán, explica que en la mayor parte de los países de la región la pre-escolaridad tenga un grado muy bajo de estructuración, razón por la cual coexisten establecimientos donde se siguen las pautas más modernas de la metodología especializada junto a otros que son simplemente guarderías infantiles atendidas por personal sin ningún tipo de preparación específica.

Sin embargo, esta heterogeneidad no oculta algunos rasgos centrales de las formas como se ha ido institucionalizando la pre-escolaridad y que permiten inferir las características más importantes de su función social.

En primer lugar, puede advertirse que la pre-escolaridad es un fenómeno básicamente urbano. Salvo contadas excepciones, los establecimientos están radicados en las ciudades y los alumnos provienen de familias urbanas. En segundo lugar, es evidente que la expansión de este ciclo ha sido fruto preponderante de la iniciativa privada. El Estado ha comenzado tardíamente —y sólo en algunos países de la región— a asumir cierto papel en este ciclo, centrando su acción también en los centros urbanos. En tercer lugar, la pre-escolaridad recluta su alumnado en estratos sociales medios y altos, convirtiéndose así en un ciclo de enseñanza marcadamente selectivo desde el punto de vista del origen social de los alumnos.

Sobre la base de estas características es posible postular algunas proposiciones relativas a la función social de la pre-escolaridad. Una signifi-

cativa cantidad de investigaciones sobre este tema han puesto de manifiesto las funciones educativas de este ciclo, mostrando que el pasaje por la actividad pre-escolar incide favorablemente en el rendimiento escolar posterior. Si bien las afirmaciones de estos trabajos son válidas, es evidente que los beneficiarios de esta estimulación precoz de sus capacidades son, precisamente, los que menos carencias tienen en este sentido. Habitualmente, el rendimiento escolar está asociado a condiciones materiales de vida y a la temprana estimulación verbal, cultural, etc., factores que están asociados a los estratos sociales que envían sus hijos al ciclo pre-escolar. En este sentido, puede sostenerse que la pre-escolaridad estaría reemplazando a la familia en esas funciones y reforzando, desde una institución de socialización "secundaria" (véase Socialización) las diferencias de capital cultural (véase) entre niños de diferente origen social.

Ahora bien, ¿cuáles son los factores que explican la necesidad de apelar a este "reemplazo" y en qué medida esos factores actúan diferencialmente en las familias de distintos estratos sociales?

Al respecto, es preciso tener en cuenta que —a diferencia de los otros niveles de enseñanza— la pre-escolaridad no se plantea objetivos directamente cognitivos; sus objetivos tienen relación directa con el proceso de socialización en áreas tales como la afectividad, la motricidad, la sociabilidad, etc., tareas que fueron tradicionalmente cumplidas por la familia como agente educativo y por formas institucionales vinculadas a ella. Sin embargo, las transformaciones que está sufriendo tanto la estructura familiar como la definición del rol femenino están provocando cambios sustanciales en este campo. Si se analiza el caso de América Latina, pueden señalarse entre otros, los siguientes aspectos:

— en las áreas rurales, la penetración creciente

de las formas capitalistas de producción y la baja productividad de las formas tradicionales están provocando en forma cada vez más visible cambios de importancia en la composición familiar: ausencias prolongadas del padre que migra a los centros urbanos o a otras áreas rurales en busca de empleo; traslado familiar por temporadas vinculadas a los ciclos productivos (población "golondrina"), migraciones escalonadas hacia centros urbanos, etc.;

— en las áreas urbano-marginales, porcentajes relativamente importantes de familias carecen de figura paterna estable. La madre representa el "jefe de familia" y trabaja fuera de su casa la mayor parte del tiempo, dejando a los niños a cargo de ellos mismos (hermanos mayores, etc.) o encontrando soluciones ocasionales de escasa durabilidad. Aun en los casos donde existe la presencia de ambas figuras paternas, se presenta la misma situación ya que ambos tienen necesidad de salir a trabajar;

— en las áreas urbanas integradas, las familias de clase media y alta están siendo afectadas en forma creciente por las modificaciones en el rol femenino. La mujer, no siempre por necesidades de subsistencia como en los casos anteriores, sino por distintos factores sociales y culturales, se está incorporando en forma cada vez más intensa a la vida económicamente activa, provocando de esta forma tanto un descenso cuantitativo del crecimiento demográfico como cambios cualitativos de importancia en la dinámica del funcionamiento familiar.

Sobre la base de este somero esquema de algunas situaciones familiares típicas, puede sostenerse que el surgimiento y la expansión de la pre-escolaridad representa la respuesta institucional que elaboraron las familias de los sectores urbanos de clase media y alta para garantizar el cumplimiento de las funciones de socialización de las que ellas ya no podían hacerse cargo. Obviamente

te, estos cambios están lejos de ser naturales con respecto a los contenidos y a los resultados de dicho proceso. Al darse en un ámbito institucional extrafamiliar, la dinámica del proceso de socialización comienza a reflejar otro tipo de determinaciones y de factores cuyas consecuencias todavía no han sido evaluadas con rigurosidad.

Frente a este panorama, las familias de los sectores populares (rurales o urbanos) sufren las consecuencias de los cambios sociales de una manera completamente diferente a la de las familias de clase media y alta. En la mayor parte de los casos, los niños deben asumir tempranamente tareas productivas o tareas familiares que no corresponden a la definición dominante del rol infantil. En otros, las familias acceden, a lo sumo, a formas de pre-escolaridad que sólo garantizan cuidados físicos. Las consecuencias de estas modalidades de vida explican que, en el momento de producirse el ingreso a la escuela, los niños estén dotados con niveles de capital cultural (véase) sustancialmente distintos, que la escuela difícilmente logra superar.

REFORMA EDUCATIVA

Si bien los intentos de reformar el sistema educativo en su conjunto o en algunos de sus segmentos tienen existencia muy antigua, el tema de la reforma educativa se ha generalizado en las tres últimas décadas. Este amplio consenso acerca de la necesidad de cambiar la educación está íntimamente relacionado con el consenso de la crisis del sistema educativo. Si bien no hay investigaciones precisas al respecto —salvo en los países centrales— es posible comprobar que en términos subjetivos no hay ningún sector que exprese conformidad con el funcionamiento actual del sistema (Legrand, 1977). Es así que tanto desde la perspectiva de los actores del proceso pedagógico (alumnos, maestros, padres, etc.) como desde la de los representantes de los intereses sociales (Estado, clases sociales, etc.), el sistema educativo parece haber tomado una dinámica tal que no satisface a nadie (Zanotti, 1970). Pero el consenso acerca de la necesidad de cambio es tan relevante como la capacidad del sistema para resistir eficazmente cualquier intento de modificarlo (Avanzini, 1975). De esta forma, el tratamiento del problema de la reforma educativa involucra dos cuestiones centrales: por un lado, todo lo que se vincula con las propuestas de cambio y, por el otro, el análisis de la particular inercia del sistema educativo que, a través de mecanismos que será preciso elucidar, consigue mantener vigentes los rasgos centrales de su estructura tradicional.

Las propuestas de cambio se generalizaron en las últimas décadas a partir del auge que tuvieron los enfoques economicistas de la educación. Hasta antes de la segunda guerra mundial, las propuestas de políticas educativas se basaban fundamentalmente en la expansión, sobre la base que el acceso a la enseñanza formal era un derecho y que la universalización de la acción pedagógica

② *Historia del Ecuador*
③ *Educación p/n m.b.c.c.*

escolar tendía al logro de su objetivo central: formar al ciudadano para una vida democrática.

Democratizar la educación era condición necesaria (incluso algunos entendían que suficiente) para la democratización social. Después de la guerra, sin embargo, la expansión educativa fue percibida como necesidad para el crecimiento económico. Gastar en educación era invertir, tanto a nivel social como individual. De esta forma, democratización y desarrollo económico aparecieron como los objetivos básicos de la política educativa y, desde esa perspectiva se evaluó el funcionamiento real de los sistemas educativos existentes. El resultado fue poco satisfactorio. Todos los estudios —tanto en América Latina como en los países capitalistas avanzados— mostraron que el sistema educativo era fuertemente selectivo y que esa selección se operaba en función de criterios sociales. La deserción escolar, la repetición, la orientación por modalidades, etc. estaban sólidamente reguladas por el origen social y el sistema educativo no sólo no modificaba esa situación sino que, al contrario, le agregaba un elemento más, específicamente escolar, para legitimar la diferenciación.

Al mismo tiempo, los diagnósticos cualitativos indicaron que la ineficiencia en términos de rendimiento estaba acompañada por la vigencia —en el interior del sistema— de contenidos y valores que no favorecían una inserción productiva en el aparato económico. A pesar de los cambios sociales, de la revolución científico-técnica y de las modificaciones en la estructura de la actividad económica, la enseñanza mantenía una orientación de tipo humanista clásica, donde las modalidades técnicas tenían escaso prestigio y difusión y en la cual predominaban valores propios de una cultura donde el trabajo manual era considerado poco “noble” frente a las actividades puramente intelectuales.

Sobre esta base, a partir de la década del 60

se pudo asistir a una verdadera avalancha de ideas reformistas en todos los planos de la actividad educativa. América Latina, donde los problemas reseñados en el diagnóstico anterior tenían una existencia peculiar en función de sus patrones de desarrollo, asimiló estas propuestas y de esta forma se produjo una homogeneización del discurso educativo reformista que contrastaba fuertemente con la heterogeneidad de situaciones y problemas que era preciso enfrentar.

Las propuestas reformistas abarcaron todos los aspectos del sistema educativo: su estructura, sus contenidos, los métodos de enseñanza, las formas de administración, etc. La globalidad del problema hace particularmente complejo sistematizar las propuestas reformistas de este período. Sin embargo es posible señalar a grandes rasgos los niveles en los cuales se expresaban y las orientaciones centrales de sus propósitos.

En primer lugar, circunscribiendo el análisis al ámbito de América Latina, es preciso constatar que las propuestas reformistas tuvieron una existencia caracterizada por la dinámica impuesta a través de las influencias y requerimientos externos. Aldo Solari (1977) ha mostrado claramente la relación entre propuestas reformistas y agencias internacionales de financiamiento, poniendo de manifiesto hasta qué punto la crisis del sistema educativo en América Latina era evaluada como tal no tanto en función de los requerimientos internos de los países sino del nuevo lugar que pasaba a ocupar América Latina en la división internacional del trabajo.

En segundo lugar, la orientación técnica que alimentó la mayor parte de las propuestas de reforma estuvo constituida por el enfoque de recursos humanos (véase Planificación educativa). Con esta perspectiva, las reformas introdujeron algunos aspectos más o menos comunes: por un lado, la necesidad de institucionalizar el planeamiento educativo superando la dinámica “espon-

tánea" (es decir, sujeta a las presiones sociales y a la capacidad de cada grupo social para canalizar sus demandas) para racionalizar de alguna manera la política educativa que, guiada por las posibilidades de la demanda social, se suponía irracional. Por el otro, se generalizó una cierta concepción favorable a la expansión de las carreras técnicas y a la actualización curricular en todos los niveles. Esta postura modernizante en materia de contenidos y orientaciones prioritarias puso un énfasis destacado en la enseñanza media, donde todos los diagnósticos coincidían en indicar la mayor profundidad de la crisis. La modernización curricular tuvo expresiones organizativas en propuestas concretas de creación de carreras cortas destinadas a cubrir déficits de empleo y, al mismo tiempo, mejorar la eficiencia del sistema; en la diversificación del ciclo medio; en la creación de nuevas carreras científico-técnicas, etc. En un plano más pedagógico, las propuestas reformistas intentaron modificar las prácticas tradicionales de corte libresco, academicista y verbalista con esquemas metodológicos más activos, la introducción de trabajos prácticos, investigación, etc. Asimismo, la actualización curricular antes mencionada se expresó en la modificación de algunos planes de estudio y la introducción de contenidos nuevos, tales como las matemáticas modernas, la computación, etc. En cuanto a la eficiencia del sistema y dado que los diagnósticos señalaban que el estrangulamiento más significativo de la pirámide escolar se producía en los primeros grados de la escuela primaria, las propuestas reformistas se orientaban a la introducción de medidas tales como la promoción automática y la modificación de los criterios de evaluación escolar.

La temática de la reforma educativa en el marco de estas orientaciones modernizantes dominó el panorama educativo de América Latina durante toda la década del 60 y dejó, entre otros saldos,

una importante toma de conciencia acerca de problemas relevantes del funcionamiento de los sistemas escolares. En los últimos años, en cambio, las ilusiones reformistas han dado lugar a un generalizado pesimismo, apoyado en la constatación del fracaso de la mayor parte de las propuestas. Actualmente, y apoyándose en las constataciones acerca de la inercia del sistema educativo, las orientaciones reformistas han girado hacia la alternativa de generar transformaciones fuera del sistema formal (véase Educación no formal). En la base de este giro conceptual y político existe una evaluación de las causas del fracaso que se apoya básicamente en atribuir la resistencia a la estructura del sistema a ciertos rasgos de sus actores principales: la burocratización, el conservadorismo de los docentes, los costos financieros de los cambios, etc. pasan a ser los responsables principales del fracaso. Si bien no existen evaluaciones serias de los resultados de las propuestas reformistas y del peso de cada uno de los factores en juego, algunas evidencias parciales permiten inferir que esta explicación tiene una validez parcial. Así, por ejemplo, es evidente que los docentes (véase) no se han mostrado particularmente receptivos a los cambios, en tanto todos ellos tendían a modificar su situación tradicional como actores centrales del proceso pedagógico o demandaban una reconversión profesional que, en no pocos casos, aparecía como demasiado profunda para ser aceptada fácilmente. En su descargo, los docentes apoyaban su desconfianza y su resistencia en la falta de participación en el diseño de las propuestas y en la ambigüedad que las caracterizaba ya que, si bien exigían cambios de actitudes y de roles, no se acompañaban en forma consecuente con cambios organizativos integrales y con medidas de formación y capacitación que permitieran asumir el nuevo papel con un grado satisfactorio de eficiencia.

En cuanto al papel de la burocracia administra-

tiva, si bien se admite un nivel de rigidez relativamente inevitable y propio de cualquier estructura burocrática, el señalamiento de una actitud significativamente más rígida de lo previsible se relaciona con la inestabilidad de las mismas propuestas de cambio por un lado y con la ausencia, en casi todas ellas, de las mediaciones operativas básicas que las convirtieran en propuestas viables. En este sentido, son frecuentes los análisis que muestran que una de las características centrales de las propuestas de reforma es el vacío —y, en algunos casos la incoherencia— entre los postulados de las reformas y las acciones concretas previstas para su implementación (Fernández Lamarra e Inés Aguerrondo, 1978).

Estas interpretaciones del fracaso de las tentativas reformistas parten de un supuesto que, explícito o no, pasa por considerar que las innovaciones tendientes a la democratización del sistema educativo y al ajuste de su correspondencia con las necesidades del crecimiento económico son congruentes con los requerimientos sociales y que su fracaso (y, aun más, la misma existencia de los problemas que ellas tienden a solucionar) son deficiencias de un sistema susceptible de ser mejorado.

Como alternativa a este planteo, algunos autores (Carnoy, 1979) plantean la hipótesis según la cual las deficiencias no son tales, sino que son productos necesarios dentro de los patrones sociales vigentes y que los intentos de cambio no logran modificar la situación en virtud que los factores que explican las "deficiencias" no son fundamentalmente internos al sistema sino que se ubican en el contexto socio-económico global. Desde este punto de vista, la idea de una educación alternativa no puede estar separada de la de un modelo de desarrollo alternativo. Sin embargo, y en tanto los educadores están insertados en una práctica pedagógica específica, el impulso a las innovaciones y cambios sólo tiene sentido

si se los considera como parte de un proceso global de definición del modelo alternativo de desarrollo.

Pero además de diferencias en torno a los factores que explican la débil inserción de las propuestas innovadoras en el funcionamiento real del sistema educativo, caben —al respecto— algunas reflexiones sobre el contenido mismo de las propuestas.

No es necesario un análisis exhaustivo para apreciar que la realidad educativa de América Latina es diferente a la de los países desarrollados y que si bien la crisis de la educación es un hecho palpable, no son similares ni sus manifestaciones ni los factores que las determinan.

La educación formal en América Latina ha sufrido una expansión notable en las tres últimas décadas. Esa expansión, sin embargo, no ha logrado superar dos problemas centrales: a) la exclusión del acceso a la enseñanza básica de porcentajes considerables de población y b) la no asimilación (demostrada por los altísimos índices de repetición y deserción en los primeros grados de la escuela primaria) de los nuevos sectores sociales que están accediendo al sistema educativo. Utilizando aquí el concepto de capital cultural (véase) podría sostenerse que una de las innovaciones centrales que debe incorporar el sistema educativo en América Latina radica, precisamente, en la adecuación de la estructura del aprendizaje en los primeros grados al nivel del capital cultural del nuevo público que ingresa en él, ya que el filtro social más serio está ubicado en esos grados y en el aprendizaje de la lecto-escritura.

En segundo lugar, es evidente que los patrones de crecimiento económico en América Latina no han permitido incorporar a toda la población en calidad de fuerza de trabajo. La marginalidad social es un fenómeno generalizado y la sobreoferta de mano de obra con respecto a la deman-

da es, salvo algunas excepciones, una regla general del funcionamiento del mercado de trabajo en América Latina. De allí que pretender erigir a los requerimientos del aparato productivo en patrón de decisiones educativas no parece ser la vía más correcta. Parecería necesario concebir como fuente de dinamismo del sistema educativo y, por lo tanto, de las innovaciones que puede requerir su funcionamiento, una categoría social más amplia que la mera incorporación al mercado de trabajo. Dicha categoría puede ubicarse en el plano de la participación social, para la cual es indispensable estar dotado de los instrumentos culturales básicos. Obviamente, puede argumentarse que resulta muy difícil concebir un sistema educativo que propicie la participación social cuando el patrón de desarrollo vigente se caracteriza por la exclusión. Pero aquí es donde entran en juego las demandas y la recuperación de un concepto que los estudios economicistas habían hecho perder de vista: el acceso a la educación como acceso efectivo fue siempre una conquista y no una concesión.

Toda sociedad, en tanto creación del hombre que tiene existencia objetiva, debe ser *internalizada* por los individuos que la componen. Dicho en otros términos, para que un individuo forme parte de una determinada sociedad es necesario un proceso formativo mediante el cual se aprenden, se interiorizan, los elementos que definen la participación en dicha sociedad (lenguaje, esquemas de conductas, esquemas legitimadores, etc.). Desde este punto de vista la educación es socialización y, como tal, constituye un fenómeno necesario en toda estructura social que pretenda perdurar. De allí que las características más relevantes del proceso de socialización se pongan de manifiesto en la transmisión intergeneracional y que asuman un carácter necesariamente reproductor. Sin embargo, un análisis más minucioso de los contenidos y de las formas que asume este proceso permitirá apreciar la complejidad del problema involucrado en esta caracterización general.

Berger y Luckman (1968), en una obra imprescindible para el análisis del proceso de socialización, señalan la existencia de dos fases diferentes: la socialización *primaria* (que el individuo atraviesa en la niñez y a través de la cual se convierte en miembro de la sociedad) y la *secundaria* (que se refiere a cualquier proceso posterior que induce al individuo a interiorizar sectores particulares del mundo objetivo de su sociedad).

En el más alto nivel de generalidad (es decir, válido para cualquier estructura social) puede sostenerse que los rasgos definitorios de la socialización primaria son los siguientes:

a. la socialización primaria transmite contenidos cognitivos que varían de una sociedad a otra pero que fundamentalmente, comprenden el aprendizaje del lenguaje y, por su intermedio, el aprendizaje de diversos esquemas motivacionales e

interpretativos de la realidad así como los rudimentos del aparato legitimador de la validez de dichos esquemas.

b. Este aprendizaje se efectúa en condiciones peculiares que lo diferencian del resto de los aprendizajes posteriores. Dichas condiciones se definen básicamente por la presencia de un alto componente emocional afectivo que otorga a estos aprendizajes una sólida firmeza en la estructura personal del individuo. La presencia de este factor determina que la modificación posterior de los contenidos aprendidos en la socialización primaria resulte muy difícil de obtener. En realidad, la efectividad de todo aprendizaje posterior dependerá en gran medida del ajuste que tenga con respecto al primario.

c. En virtud de lo dicho hasta aquí puede deducirse que la socialización primaria permite al niño internalizar el mundo de los "otros", pero ese mundo no constituye una posibilidad entre otras sino que se le presenta como el único que existe y que puede concebirse. Sin embargo la realidad social objetiva presentada en esta fase de la socialización sufre dos tipos de modificaciones o de "filtros": el primero de ellos proviene del lugar que ocupan los adultos en la estructura social y el segundo deriva de la "idiosincracia" personal de los agentes socializadores. En este sentido, Berger y Luckman han sostenido que, por ejemplo, un niño de clase baja no solo absorbe el mundo desde una perspectiva de clase baja, sino que también lo hace con "la coloración idiosincrásica que le han dado sus padres" (Berger-Luckman, 1968, págs. 166-7).

En este mismo nivel de generalidad, la socialización secundaria puede ser definida como el proceso por el cual se internalizan "submundos institucionales" cuya mayor o menor complejidad deriva del grado alcanzado por la estructura social en la división del trabajo. Cada "submundo institucional" supone un cierto lenguaje específi-

co, esquemas de comportamiento y de interpretaciones más o menos estandarizadas y concepciones particulares destinadas a legitimar las prácticas habituales.

A diferencia de la socialización primaria, los aprendizajes efectuados en esta fase no implican necesariamente una carga afectiva o emocional intensa. Los agentes socializadores actúan en función de su rol, pero con un alto grado de anonimato e intercambiabilidad. Por ejemplo, el mismo conocimiento puede ser enseñado por un maestro o por otro y sus contenidos asumen una firmeza mucho menor (y, por lo tanto, una mayor posibilidad de modificación y reconversión).

Sin embargo, el problema central de toda socialización secundaria consiste precisamente en que actúa sobre un sujeto ya formado y que todo nuevo aprendizaje exige un cierto grado de coherencia con la estructura básica. En este sentido, el proceso de socialización secundaria debe apelar continuamente a reforzar dicha coherencia para garantizar mayor efectividad en el aprendizaje. Ese refuerzo consiste, por lo general, en dotar a los nuevos aprendizajes de un carácter afectivo y "familiar" tan intenso como la definición institucional del aprendizaje lo determine. Así, por ejemplo, la escuela primaria trata permanentemente de presentar sus contenidos y sus agentes socializadores como muy cercanos a la realidad familiar.

El proceso de socialización nunca permite interiorizar la totalidad de la realidad social existente. En este sentido, cada individuo tiene acceso a una parte más o menos importante según el tipo de estructura social y su ubicación dentro de ella. Desde esta perspectiva, el proceso de socialización reproduce la estructura de distribución social del conocimiento existente en la sociedad y, con ello, materializa en el plano cultural y simbólico la reproducción de las relaciones sociales globales. El concepto de distribución social del

conocimiento es un concepto central para analizar la estructura interna del sistema educativo y la composición de sus integrantes. Aplicado al caso de América Latina, podrían señalarse esquemáticamente tres rasgos principales. En primer lugar (véase Analfabetismo y Escuela primaria), un sector importante de población no tiene acceso al sistema educativo, con lo cual su cuota de participación en la distribución social del conocimiento lo coloca en una situación de marginalidad que materializa, en el plano cultural, su marginalidad social y económica. En segundo lugar, las características del proceso de socialización permiten sostener que los niños que acceden no lo hacen en condiciones iguales. Cada uno ha sido sometido a un proceso de socialización "filtrado" por el origen social y la personalidad de los padres y, en consecuencia, su *capital cultural* (véase) es diferente. En tercer lugar, la estructura del sistema establece recorridos diferenciados, tanto en la extensión como en la calidad y tipo de contenidos. En esta línea de análisis pueden enmarcarse todos los estudios que confirman una asociación estrecha entre origen social, rendimiento escolar, opciones vocacionales, etc. (véase Enseñanza media, Enseñanza técnica, Universidad).

El grado de "éxito" en la socialización se mide por el nivel de ajuste alcanzado entre la realidad subjetiva y la objetiva. Pero el éxito total en este aspecto es tan imposible como el fracaso total. Entre un extremo y otro se ubican todas las posibilidades fácticamente verosímiles; sin embargo, lo importante es destacar la existencia de este espectro de posibilidades y los factores que explican una eventual socialización no exitosa, ya que frecuentemente, los análisis del proceso de socialización tienden a dar por supuesto su éxito. De esta forma, dichos análisis quedan encerrados en una concepción que no deja ningún margen para la explicación de los cambios cul-

turales y de la actitud generalmente comprobada en las sociedades contemporáneas según la cual los hijos siempre terminan interiorizando el mundo objetivo de una manera que —con diferencias según las épocas y las estructuras sociales— difiere de la de los padres (véase Cambio social y educación).

Berger y Luckman señalan varias posibilidades de socialización deficiente: la producida por la "heterogeneidad de elencos socializadores", donde la misma realidad es vista con significados diferentes (por ejemplo, la que se produce entre padre y madre), la producida por la mediatización de mundos diferentes realizada por otros adultos significativos (por ejemplo, el caso de niños de clase alta socializados por adultos de clase baja) y, por último, la que proviene de discrepancias entre la socialización primaria y la secundaria.)

Desde el punto de vista de la sociología de la educación, la alternativa más relevante es esta última, ya que allí está contenida la posibilidad de acción del sistema educativo o de cualquier acción extra-familiar. Si bien el análisis de Berger y Luckman mantiene en este aspecto un nivel muy alto de generalidad, es conveniente sintetizar su planteo para luego tratar de efectuar un acercamiento más específico a esta problemática en el marco de la estructura social contemporánea.

Según estos autores, la discrepancia entre socialización primaria y secundaria puede presentar, al nivel de los efectos sobre los resultados del proceso de socialización, dos posibilidades. La primera de ellas, consistiría en la disociación de la identidad del sujeto en dos planos: el *real*, de la identidad objetivamente conferida en la socialización primaria y el *fantástico*, adquirido en el proceso de socialización secundaria. La ubicación en el plano de la fantasía confiere, a esta identidad, una existencia peculiar que puede —tanto a nivel de la estructura social si el fenómeno se generaliza, como a nivel puramente in-

dividual— constituirse en una amenaza potencial al orden institucional establecido.

La segunda posibilidad planteada por Berger y Luckman remite nuevamente al papel de la afectividad en el proceso de socialización. En este sentido, y como la realidad internalizada en la socialización secundaria no tiene necesariamente que estar dotada de una carga emocional fuerte, el individuo puede asumir la identidad propuesta por este proceso pero con fines puramente manipulativos: "El individuo internaliza la nueva realidad pero en lugar de ser ésta su realidad, es una realidad que ha de utilizar con propósitos específicos" (Berger y Luckman, 1968, pág. 214).

pp Sin embargo, las discrepancias entre socialización primaria y secundaria implican también una dimensión relativa a los sectores sociales portadores de una y otra. En el caso del sistema educativo, particularmente en estructuras sociales altamente segmentadas como las de América Latina, la socialización secundaria expresada por la educación formal, por ejemplo, tiende a reproducir la realidad social del mundo de las capas medias y altas de los contextos urbanos. En estos casos, puede utilizarse el concepto de Bourdieu y Passeron (1977) acerca del mercado cultural en el cual se define el valor de las pautas difundidas por las diferentes acciones pedagógicas. El acceso masivo al sistema escolar implica, desde este punto de vista, un intento de unificación o homogeneización del mercado cultural. Cuando las diferencias son muy altas, el éxito de la socialización secundaria resulta escaso y dificultoso. Aquí radicaría la explicación del fracaso de la acción pedagógica escolar, que exige un capital cultural mínimo para poder tener acceso a la interiorización de los mensajes y los estímulos.

pp Pero otra consecuencia de este contacto es la ratificación de la existencia de órdenes culturales no sólo diferentes sino jerárquicamente ordenados: "Cuanto más unificado está el mercado en que

se constituye el valor de los productos de las diferentes acciones pedagógicas, más posibilidades tienen los grupos o las clases que han sufrido una acción pedagógica inculcadora de una arbitrariedad cultural dominada de que se les recuerde el no-valor de su adquisición cultural, tanto por las sanciones anónimas del mercado de trabajo como por las sanciones simbólicas del mercado cultural" (Bourdieu-Passeron, 1977, página 69).

pp Pero ¿en qué medida es posible modificar la concepción de la sociedad interiorizada en el proceso de socialización primaria? La respuesta a este interrogante tiene una importancia crucial para el trabajo pedagógico. La respuesta, siguiendo el análisis de Berger y Luckman, parecería radicar en el papel central que ocupa la carga emocional con la cual se interioriza la visión del mundo en la socialización primaria. Desde este punto de vista, podría postularse que sólo dotando al proceso educativo de un valor afectivo muy fuerte sería posible un efecto de transformación profundo. Y es en este sentido que puede recuperarse la noción clásica de la educación como un proceso de transmisión de determinados modelos (véase) de hombre y de sociedad.

El tratamiento del tema universitario en América Latina tiene una larga y rica tradición. Desde el histórico proceso reformista iniciado en el año 1918 en la ciudad de Córdoba hasta la actualidad, las vicisitudes de la vida universitaria se convirtieron en un objeto permanente de análisis y de controversia. En última instancia, este intenso debate fue el reflejo de un estado casi crónico de crisis provocado por la dificultad de encontrar un ajuste entre los cambiantes requerimientos sociales y la dinámica universitaria. Pero si bien el debate fue permanente, sus términos y las categorías utilizadas fueron modificándose tanto en función de las dimensiones de análisis como en función de los problemas que surgían en cada nueva coyuntura histórica. La participación en el gobierno universitario, la organización académica, los problemas del movimiento estudiantil, la participación de la universidad en la vida política nacional, su contribución al desarrollo económico, la investigación, la actualización curricular, etc., fueron —cada uno en su momento— los temas dominantes de este debate. En la definición de los términos actuales del problema universitario, es probable que ninguno de los puntos enumerados pueda ser excluido; esto es así porque, en definitiva, ninguno de ellos ha encontrado una fórmula de solución estable. Sin embargo, el aspecto que diferencia la actual situación universitaria de las restantes —y brinda el marco en el cual deben ser colocados todos los problemas mencionados— es la masificación de la enseñanza superior.

El crecimiento de la cobertura universitaria ha tenido, en las tres últimas décadas, un ritmo superior al de cualquiera de los otros niveles del sistema educativo. Si bien la matrícula alcanza a porcentajes nunca superiores a la tercera parte de los jóvenes en la edad teóricamente corres-

331
8/25

pondiente a este nivel, ello es suficiente para modificar el carácter elitista que tradicionalmente y por definición tenía la universidad. Hoy, la calidad de estudiante universitario pertenece a cientos de miles de jóvenes. Brasil, por ejemplo, pasó de cien mil estudiantes en 1960 a más de un millón en 1975; Venezuela de veinticinco mil a más de doscientos mil; México de sesenta y seis mil a más de quinientos mil; Argentina de doscientos cincuenta mil a seiscientos mil, etc. Este fenómeno modifica todos los términos del problema universitario y plantea una situación de crisis estructural que, para muchos analistas del problema, se torna insoluble dentro de los marcos de los patrones de desarrollo vigentes hasta el momento.

Para comenzar a comprender este fenómeno es preciso tener en cuenta en primer lugar, que la expansión cuantitativa de la enseñanza superior no debe ser interpretada ni como un indicador de democratización en el origen social de los estudiantes ni como una expresión de la modernización de sus orientaciones académicas. En cuanto al origen social, los estudios llevados a cabo en diferentes países muestran que a pesar del crecimiento de la matrícula, la distribución de los estudiantes por origen social se mantiene prácticamente inalterada. Lo que se amplió fue, básicamente, las oportunidades brindadas a los hijos de familias de estratos medios y altos, en especial, a las mujeres. La feminización de la matrícula universitaria es uno de los hechos más característicos de este período. Según datos de 1975, en países como Argentina, Brasil, Costa Rica, Chile, Panamá, Rep. Dominicana, Uruguay y Venezuela, la mujer representaba entre el 45 % y el 50 % del total de la matrícula de enseñanza superior, mientras que en el resto, salvo los casos excepcionales de México y Colombia, se ubica entre el 35 % y el 40 %.

Este hecho explica, en cierta medida, las transformaciones sufridas en cuanto a la composición de la matrícula por especialidades. Las carreras de educación, humanidades y ciencias sociales son las que incrementaron en forma más significativa su participación en el total, frente al descenso de algunas carreras tradicionales como derecho y medicina y un aumento poco relevante de las carreras científico-técnicas.

Pero a pesar de las limitaciones señaladas, la masificación ha sido de tal envergadura que provocó la crisis de las funciones que el sistema social asignaba tradicionalmente a la universidad. Desde este punto de vista, la crisis de la universidad no es patrimonio de las sociedades poco desarrolladas; el fenómeno afecta prácticamente a todas las sociedades capitalistas y proviene, fundamentalmente, de la imposibilidad de seguir manteniendo las funciones tradicionales de la universidad en el marco de demandas sociales intensas y economías de escasa expansión en cuanto a la generación de puestos de trabajo. Lo notable del caso de América Latina —y la expresión más cabal de las consecuencias del tipo de desarrollo desigual y combinado al que está sometida— es que debe enfrentar simultáneamente los problemas derivados del incumplimiento de las metas de escolaridad básica y alfabetización para el conjunto de sus habitantes y los problemas de la masificación de la universidad.

El crecimiento de la matrícula no fue el producto de una política diseñada para la universidad misma, sino la resultante de una dinámica social particular en la cual actúan factores derivados del crecimiento económico por un lado, de la estructura de poder por el otro y de la constelación ideológica vigente en los diferentes estratos sociales involucrados en estos procesos.

Al darse de esta forma, la crisis aparece como el resultado de la falta de articulación coherente

entre los distintos factores que presionan por la expansión cuantitativa y las respuestas con las cuales la universidad intenta enfrentar esas presiones. Es así como determinadas respuestas diseñadas en función de los requerimientos de la actividad económica resultaron inadecuadas o contradictorias con las exigencias de las demandas sociales o políticas y, al contrario, respuestas que buscaban dar satisfacción a las demandas sociales chocaban con las exigencias planteadas por los patrones de crecimiento económico adoptados. En definitiva, la implementación de un tipo u otro de respuesta ha sido producto de circunstancias históricas concretas; más específicamente, de la correlación de fuerzas existentes en cada momento. Con este origen, las respuestas han tenido un carácter marcadamente coyuntural, razón por la cual las oscilaciones (aun las más extremas) caracterizan la realidad universitaria de América Latina en las últimas décadas.

En este contexto, lo evidente es que la universidad ha perdido ciertos rasgos básicos que definían sus funciones sociales tradicionales. En primer lugar, ya no garantiza totalmente el acceso a puestos de trabajo de alto prestigio social y altos ingresos; en segundo lugar, tampoco garantiza el máximo de calidad en los conocimientos que imparte y, en tercer lugar, no logra (o lo pierde progresivamente) convertirse en un ámbito generador de nuevos conocimientos a través de las tareas de investigación científico-técnica. Estos tres aspectos —mercado de trabajo, docencia e investigación— son los que definen los términos de la crisis universitaria, y si bien pueden considerarse por separado para lograr una mayor claridad en el análisis, es preciso asumir que constituyen un bloque único de problemas que se expresa con rasgos específicos en cada ámbito particular.

Uno de los aspectos más afectados por la expansión cuantitativa de la enseñanza superior ha sido, sin duda alguna, la relación con el mercado de trabajo. En realidad, este es un problema que atañe al conjunto del sistema educativo y no sólo a la universidad. Los patrones de crecimiento vigentes en la región han dado lugar a ritmos de creación de empleos que —en términos generales— han sido inferiores tanto a los de la expansión escolar como a los de la población activa en su conjunto. Esta rigidez ha sido particularmente notoria en los sectores de actividades de transformación, de manera tal que las oportunidades de empleo para los individuos altamente educados se reducen cada vez más al sector terciario, donde el Estado ocupa el lugar de mayor significación. En este sentido, la función tradicional de la universidad como formadora de profesionales independientes ha sido sustituida por una realidad en la cual la universidad habilita para ocupar puestos asalariados cuya obtención es fruto de una dura competencia y que garantizan un status social e ingresos inferiores a los que las expectativas tradicionales divulgaban. La relevancia cada vez mayor de este fenómeno ha dado lugar a un sostenido proceso de *devaluación* de los años de estudios, sobre el cual es preciso hacer algunas reflexiones.

La existencia y la significativa relevancia del fenómeno de la devaluación educativa ya ha sido probada en numerosos trabajos. Sin embargo, esto no significa que exista una claridad total sobre la interpretación de su significado. Esquemáticamente, puede sostenerse que frente a este fenómeno caben, por lo menos, dos enfoques diferentes. El primero de ellos sostendría que la devaluación es producto de la dinámica del mercado de trabajo. Ante una oferta abundante de individuos educados en relación a la demanda,

los empleadores requieren cada vez más años de estudio para acceder a los puestos de trabajo, con independencia de los requerimientos reales de calificación para el desempeño de ellos. Este aumento constante y relativamente arbitrario de los niveles educativos neutraliza buena parte de los efectos sociales de la expansión educativa y consolida la estructura de diferenciación social propia de una sociedad estratificada.

El aumento "artificial" de la exigencia de años de estudio para el acceso a los puestos de trabajo, en el marco de un mercado poco expansivo, explica la frecuencia cada vez mayor que se advierte en cuanto al hecho que individuos con altos perfiles educacionales tengan que optar por el acceso a puestos que están por debajo de sus capacidades. La subutilización de capacidades aparece así como otra expresión de la modalidad del desarrollo capitalista que, en el caso de América Latina, tiene expresiones particulares.

En este aspecto, es preciso tener en cuenta que el problema no deriva sólo del exceso de oferta, sino de la propia evolución del mercado de trabajo en cuanto a las exigencias de calificaciones. Al respecto, las previsiones tan vulgarizadas a partir de la postguerra según las cuales el progreso técnico derivaría en un aumento general de las calificaciones requeridas para los puestos de trabajo se han mostrado notablemente inconsistentes. Las consecuencias del avance tecnológico no son, de ninguna manera, uniformes. Si bien es cierto que se han creado nuevos puestos y nuevas funciones con un alto grado de complejidad, también es evidente que numerosas tareas se están simplificando progresivamente. Pero lo más importante, en este aspecto, es que el mercado de trabajo tiende a diferenciarse cada vez más y que se eliminan poco a poco las líneas de continuidad entre conducción, creación, diseño, etc., y ejecución. Estas tendencias propias del paso de la manufactura a la mecanización, tienen

Al. queda o/ln 2 appas.

en América Latina una vigencia particular ya que, por un lado, los diferentes tipos de organización del trabajo coexisten en distintos sectores de la actividad económica, pero por otro, los progresos técnicos no son autogenerados sino introducidos abruptamente desde el exterior a través de sus productos y no de los procesos que los acompañan en los países de origen. En este sentido, la subutilización de capacidades se expresa tanto en las dificultades para tener acceso a puestos profesionales de trabajo como por las propias características que estos puestos están adoptando en el marco de las actuales modalidades de división social del trabajo.

El segundo enfoque del problema de la devaluación, en cambio, se apoya en la hipótesis según la cual no se trata sólo que los mismos años de estudio, brindando los mismos conocimientos, sean valorados de distinta manera en dos etapas históricas diferentes, sino que la estructura del sistema educativo, tanto en sus aspectos curriculares como organizativos, estaría sufriendo cambios que tienden a provocar un descenso en la calidad de los aprendizajes de manera tal que para obtener un nivel determinado hacen falta cada vez más años de estudio. El descenso en la calidad de los aprendizajes remite en forma directa al problema de la función docente de la universidad, que será objeto del próximo punto. Aquí, sin embargo resta plantear una cuestión importante. Los efectos de la masificación sobre la calidad del aprendizaje parecen ser propios de un segmento del sistema universitario y no de la totalidad. En este sentido, es preciso tener en cuenta que paralelamente a la masificación se ha ido produciendo un proceso de diferenciación de las universidades de manera tal que en estos momentos coexisten en el mismo nivel establecimientos que son apenas una prolongación de la escuela secundaria junto a otros que mantienen altos niveles de excelencia académica. La estra-

tificación interna de las universidades permitiría sostener que la devaluación no afecta homogéneamente a todo el sistema, sino a una parte de él. En este sentido es visible que el fortalecimiento de la enseñanza superior privada tiene la función de garantizar para los sectores sociales más altos el monopolio del acceso a determinados tipos de formación y, consecuentemente, a determinados sectores del mercado de trabajo.

Universidad y enseñanza

La función docente de la universidad ha sido analizada generalmente a través de los indicadores de rendimiento cuantitativo. En este sentido, resulta habitual —aunque no por ello menos relevante— encontrar análisis críticos de la universidad latinoamericana en función de los bajos porcentajes de alumnos que logran egresar y de la larga duración *real* que tienen las carreras.

Menos habituales, por las dificultades que plantea su realización, son los análisis del rendimiento cualitativo de la universidad. Sin embargo, las informaciones disponibles ponen en evidencia un grado considerable de consenso acerca de los déficits académicos de la formación universitaria, por lo menos, de algunos sectores de ella. Estos diagnósticos han alentado desde hace tiempo una serie de propuestas reformistas que —según el marco desde el cual se postulen— adoptan diferentes caminos. Simplificando un poco los términos, podría sostenerse la existencia de dos enfoques básicos de reforma universitaria en las últimas décadas: los proyectos tecnocráticos y los proyectos democratizadores.

Desde la perspectiva tecnocrática, el problema cualitativo de la enseñanza ocupa un lugar central, en la discusión sobre la universidad; sin embargo, las limitaciones del enfoque son numerosas e importantes.

En primer lugar, los enfoques tecnocráticos tienen a subordinar el problema del nivel académico a los requerimientos del mercado de empleo; estos requerimientos, como se sabe, se ven afectados —en lo cognitivo— por las implicancias de la división técnica y social del trabajo, la cual generalmente no responde a criterios de racionalidad científica sino a los criterios de racionalidad empresarial.

Por otra parte, si se tiene en cuenta la concepción de los problemas sociales que habitualmente acompañan a los enfoques tecnocráticos, es posible comprender la razón por la cual sus propuestas de actualización suelen quedar reducidas al ámbito de ciertas disciplinas técnicas y no al conjunto del conocimiento científico.

Un tercer tipo de limitación proviene de la importancia crucial que estos enfoques suelen otorgar a los modelos organizativos de la universidad en la determinación del curriculum. Como se sabe, existe una vasta literatura dedicada a analizar la importancia de la estructura organizativa de la universidad como factor necesario para la actualización curricular permanente. Estos estudios han mostrado fehacientemente que el modelo tradicional de organización universitaria basado en el eje cátedra-facultad es muy poco propicio para la innovación curricular, particularmente para el desarrollo de actividades interdisciplinarias y de investigación. Sobre esta base, se ha insistido en la necesidad de implementar modelos más flexibles que, si bien ya están muy difundidos en la región, todavía no lograron estabilizarse ni suplantarse totalmente la vigencia de los modelos anteriores.

Desde este punto de vista, la limitación más seria de los enfoques que colocan en el centro del problema curricular a los modelos organizativos consiste en lo que Jorge Graciarena (1971) ha denominado el "fetichismo de las formas". El modelo organizativo es muy importante para fa-

vorecer ciertos procesos dinámicos tanto desde el punto de vista de la incorporación de nuevos contenidos como desde la perspectiva de su difusión, pero de ninguna manera es condición suficiente para su existencia. Parecería que, al igual que en el caso de los investigadores, es preciso que los docentes asuman un conjunto de actitudes y valores acordes con los rasgos de las actividades científicas (revisión constante, espíritu crítico, etc.) sin lo cual los moldes institucionales pueden derivar en meros esqueletos vacíos de contenido.

Por último, es preciso señalar dos limitaciones más de los enfoques tecnocráticos, que revisten particular importancia en el contexto de los países de América Latina. La primera de ellas se refiere a la relación entre nivel académico y masificación de la universidad. Las propuestas de reforma dentro de los enfoques tecnocráticos se caracterizan, frente a este punto, por plantear ambos términos con carácter antagónico. Según esta concepción, sólo en un marco cuantitativamente reducido sería posible obtener óptimos niveles de rendimiento académico.

La segunda de las características mencionadas tiene que ver, en cambio, con los parámetros que se utilizan para medir la calidad del nivel académico. Lo usual en este tipo de análisis consiste en tomar como patrón el estado de desarrollo científico-técnico de los países avanzados. Las consecuencias de una opción de este tipo en cuanto a dependencia científico-técnica y alienación con respecto a las necesidades y problemas que plantea la realidad regional han sido intensamente debatidas en los últimos años y sus términos se mantienen aun en vigencia.

Pero los enfoques no tecnocráticos de reforma universitaria tampoco logran un tratamiento adecuado de este problema. En realidad, como la preocupación central de estos enfoques no es académica sino política, sus propuestas terminan

subestimando, desvalorizando o, en el mejor de los casos, postergando el tratamiento de este tema para un momento posterior al de las modificaciones políticas. En cierta medida este comportamiento tiene rasgos de complementariedad muy notorios con respecto al enfoque tecnocrático. La expansión cuantitativa de la universidad, sin medidas que aseguren al mismo tiempo la calidad de la formación, determina el deterioro del nivel y, con ello, dos efectos principales: uno, ya mencionado, es la neutralización de las consecuencias de la democratización; el otro es la confirmación de la tesis tecnocrática según la cual no pueden coexistir masificación con excelencia académica. De esta manera se establece una especie de círculo vicioso que se autoalimenta, y a través del cual la universidad aparece condenada o a seguir siendo patrimonio de ciertas élites o a transformarse en una agencia de socialización política que, por su relativa debilidad y aislamiento, garantiza logros muy precarios aun en ese nivel.

Universidad e investigación

La enorme significación del papel de la investigación científico-técnica en el proceso de desarrollo ya está fuera de toda duda. El consenso, en cambio, es mucho menos amplio cuando se considera el rol que juegan los diferentes ámbitos institucionales vinculados a la investigación. ¿Corresponde que la universidad incorpore orgánicamente esta nueva función? Si lo hace, ¿debe participar en todas las modalidades de investigación o sólo en algunas de ellas? ¿Su objetivo central debe ser la realización de investigaciones o, en cambio, sólo debe limitarse a la tarea de formar investigadores? ¿Qué cambios son necesarios en su estructura interna para que pueda cumplir adecuadamente ese papel? ¿En qué medida la masificación de la universidad impide o

dificulta el desarrollo de las actividades de investigación? Estos interrogantes constituyen el eje alrededor del cual gira actualmente un debate que compromete no sólo a la universidad sino al conjunto de agentes educativos, económicos y políticos que son visualizados como actores significativos del proceso de desarrollo.

Jorge Graciarena (1971) se ocupa extensamente de este problema en su trabajo sobre las funciones de la universidad. Siguiendo su análisis, puede sostenerse que la universidad latinoamericana ha incorporado la función de investigación sin introducir los cambios institucionales que le permitan cumplir con esa tarea en forma adecuada. En este sentido, Graciarena pone de relieve en primer lugar, la importancia de la formación de postgrado como factor clave en la tarea de preparar los docentes y los investigadores de alto nivel que la universidad necesita. En segundo lugar, señala la relevancia de todo lo que hace a la "profesión académica", enfatizando en particular aquellos aspectos que tienen que ver con las garantías institucionales que otorgan al trabajo del investigador estímulos básicos tanto de tipo académico (continuidad en la tarea, equipamiento, etc.) como de tipo material (remuneraciones, etc.). Pero además de estos factores objetivos, Graciarena señala un aspecto sin el cual todas las condiciones materiales pueden resultar estériles; se trata de la participación de los investigadores en cierta constelación de ideas y valores vinculados al compromiso y al sentido de la tarea científica en el contexto del subdesarrollo y de la búsqueda de un nivel adecuado de autonomía. Sin esta dimensión valorativa, las modalidades institucionales que pudieran eventualmente diseñarse derivarían en esquemas vacíos de contenido o darían lugar a alternativas de acción que constituirían probablemente un raro reflejo de pautas académicas ajenas a las reales necesidades del proceso de desarrollo social autóctono.

El surgimiento de este nivel de conciencia profesional y de los marcos institucionales adecuados no depende, como es obvio, de un mero deseo voluntarista por parte de los actores vinculados a estos procesos. Las modalidades de la innovación tecnológica vigentes en América Latina parecen constituir, en este sentido, una de las variables de mayor peso en la explicación de las dificultades que existen para incorporar orgánicamente la investigación científico-técnica a la universidad. Los resultados de algunos estudios recientes (J. Katz, 1976) arrojan mayor claridad sobre estos aspectos, al tiempo que permiten formular nuevos y más precisos interrogantes.

En lo fundamental, estos trabajos han partido de la distinción entre innovación tecnológica "mayor" —nuevos diseños o modificaciones de alcance muy amplio sobre los viejos— de la innovación tecnológica "menor" —adaptación y mejora de diseños ya establecidos—. La vigencia de estos procesos se relaciona con el grado de heterogeneidad del aparato productivo y con las decisiones de la firma en cuanto a asignación de recursos; pero lo que aquí interesa fundamentalmente es reflexionar acerca del papel de la universidad en uno y otro contexto de innovación tecnológica.

La innovación tecnológica "mayor" tiene muy escasa vigencia en América Latina. Aún en los países de más alto desarrollo industrial (Argentina, México, Brasil, por ejemplo), los equipos utilizados son de origen extranjero y el margen que queda para la actividad innovativa local es muy reducido. Desde este punto de vista, pues, son mínimos los requerimientos que desde el aparato productivo pueden plantearse para el desarrollo de actividades de investigación.

En cambio, diversos estudios empíricos a nivel de las firmas han demostrado que la actividad innovativa "menor" tiene, en contextos de alta heterogeneidad técnica, una significación consi-

derable. Parecería que tanto la adaptación de los nuevos diseños a condiciones locales como el mantenimiento de equipos antiguos con niveles de productividad competitivos estimulan las decisiones empresarias en el sentido de asignar recursos significativos para las tareas de investigación. Por su naturaleza específica, este tipo de innovación se vincula estrechamente con la actividad y las decisiones de la firma, lo cual constituye, en este sentido, el factor más estimulante para su desarrollo. Sin embargo, al mismo tiempo que estimula los esfuerzos "domésticos", este factor se convierte en una barrera que impide la vinculación con otros ámbitos institucionales, tales como la universidad.

Planteado en estos términos, las modalidades de innovación tecnológica vigentes en la región parecen dejar un margen muy escaso para la vinculación con la universidad. Deducir de aquí que la preocupación por integrar orgánicamente la investigación científico-técnica al ámbito de la universidad carece de sustento puede constituir una conclusión apresurada. En primer lugar, porque dicha conclusión supone admitir que las modalidades de innovación tecnológica vigentes son las únicas opciones posibles y que la universidad no tiene otra alternativa más que subordinarse a ella. En segundo lugar, porque la contribución de la universidad al proceso de innovación tecnológica tiene al menos dos dimensiones diferentes: una, vinculada fundamentalmente con un eje didáctico, que consiste en la formación de personal con las capacidades (cognitivas y no cognitivas) necesarias para el desarrollo de actividades innovativas; otra, relativamente independiente de los requerimientos didácticos, implicaría la participación directa de la universidad en las tareas de innovación tecnológica. Ambos procesos tienen un grado de autonomía considerable ya que si bien es cierto que no se puede desarrollar la capacidad de innovación al margen del ejercicio

mismo de dicha capacidad, una cosa es responder a exigencias didácticas y otra es responder a exigencias de la producción. En un caso lo que importa es el valor del ejercicio innovador para el individuo mismo y no en cuanto al desarrollo científico-técnico; es por eso que el "descubrimiento" —considerado desde una perspectiva pedagógica— no tiene necesariamente que constituir una novedad desde el punto de vista del conocimiento; basta con que lo sea para el sujeto que se está formando. En cambio, la novedad en el plano de la producción tiene necesariamente que permitir modificaciones en los procesos o productos desconocidas hasta ese momento.

Desde la primera de las dimensiones anotadas, no caben dudas que la universidad tiene un significativo papel a cumplir. En realidad, es posible que lo esté cumpliendo sin tener demasiada claridad en cuanto a cómo lo hace y, además, también es posible que pueda hacer mucho más y mejor en este campo. En cuanto a la participación de la universidad en la creación de conocimientos y en la renovación tecnológica misma, el consenso es mucho más bajo. Si bien la participación de la universidad en el proceso de creación científico-técnica es, en general, poco significativo, parece necesario distinguir situaciones particulares tanto desde el plano de las disciplinas como de los momentos históricos. Existen campos del conocimiento donde la universidad ha realizado aportes relevantes, así como pueden citarse ejemplos que muestran como —aunque en forma transitoria y conflictiva— la universidad pudo insinuar la posibilidad de convertirse en un factor dinámico en materia de creación de conocimientos. Todo esto sin embargo, no llega a constituir una masa que grave en la definición del papel de la universidad; al contrario, lo que predomina son sus tendencias profesionalizantes y reproductoras, que tienden a persistir en la medida que —entre otros factores— el aparato productivo no

plantea exigencias innovadoras de un alcance que supere el marco de las necesidades específicas de las firmas. Lo que no está del todo claro es en qué medida la dinámica de un proceso de desarrollo intenso puede impulsar ya sea la difusión de modalidades de innovación técnica diferentes o de innovación menor que no estén en función de las necesidades empresarias sino de necesidades sociales.

BIBLIOGRAFIA

- Avanzini, Guy, *Inmobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Privat, París, 1975.
- Baudelot, C. y Establiet, R., *La escuela capitalista en Francia, Siglo XXI*, México, 1975.
- Basil Bernstein, *Langage et classes sociales; codes socio-linguistiques et controle social*, Les Editions de Minuit, París, 1975.
- Biasutto, Carlos (comp.), *Educación y clase obrera*, Nueva Imagen, México, 1978.
- Giorgio Bini y otros, *Los libros de texto en América Latina*, Nueva Imagen, México, 1977.
- Norman Birnbaum, *La crisis de la sociedad industrial*, Amorrortu, 1970.
- Rodolfo Bohoslavsky, "Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante", en *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, año II, nº 6, 1971..
- Peter Berger y T. Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1968.
- Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Ed. Laia, Barcelona, 1977.
- Pierre Bourdieu, "Les trois états du capital culturel", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, París, nº 30, noviembre de 1979.
- Ricardo Carciofi, *Heterogeneidad técnica, diferenciales de salario y educación*, Buenos Aires, Unesco-Cepal-Pnud, DEALC/18, 1979.
- Ricardo Carciofi, *Acerca del debate sobre educación y empleo*, Buenos Aires, Unesco-Cepal-Pnud, DEALC/Fichas/10, 1980.
- Martin Carnoy, *La innovación educacional en América Latina*, OEA/CINTERPLAN, SEI 0006/1979.
- CEPAL, *Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina*, Naciones Unidas, Nueva York, 1968.
- CEPAL-ILPES, *Enseñanza media, estructura social y desarrollo en América Latina*, Santiago, E/CN. 12/924, 1971.
- R. Cibotti y J. Lucánceli, "El fenómeno tecnológico interno" en *Revista de la CEPAL*, nº 11, 1980.
- Carlos Cipolla, *Educación y desarrollo en Occidente*, E. Ariel, Barcelona, 1970.
- CONADE, *Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social*, 2 vols., Buenos Aires, 1968.
- Philip H. Coombs, *La crisis mundial de la educación*, Ed. Península. Barcelona, 1971.
- Philip H. Coombs y G. C. Ruscos, *El planeamiento educacional. Sus condiciones*, Paidós, Buenos Aires, 1976.

- José De Simone, "La evolución de la educación técnica y profesional en América Latina. 1965-1974", en Unesco, *Curso taller latinoamericano sobre planificación de la educación técnica y profesional de nivel medio*. 3 vols., ORFALC, Santiago de Chile, 1976.
- Asher Deleon, "La educación de adultos como correctivo de los fracasos de la educación de carácter formal", en *Perspectivas*, Unesco, vol. VIII, nº 2, 1978.
- Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*. P.U.F., París, 2ª ed., 1969.
- Ana María Eichelbaum de Babini, "La desigualdad educacional en Argentina", en Juan F. Marsal (comp.) *Argentina conflictiva*, Paidós, Buenos Aires, 1972.
- Norberto Fernández Lamarra e Inés Aguerondo, *La planificación educativa en América Latina*, Buenos Aires, Unesco-Cepal-Pnud, DEALC/4, 1977.
- Carlos Figueira, *Expansión educacional y estratificación social en América Latina, 1960 - 1970*, Buenos Aires, Unesco-Cepal - Pnud, DEAL/4, 1977.
- Gino Germani, "Democracia y autoritarismo en la sociedad moderna", en *Crítica y Utopía*, Buenos Aires, nº 1, 1979.
- Jorge Graciarena, "Las funciones de la universidad en el desarrollo latinoamericano", en *Revista Paraguaya de Sociología*, año 8. nº 22, 1971.
- Alain Gras, *Sociologie de l'éducation. Textes fondamentaux*, Larousse, París, 1974.
- Héctor Gertel, *Financiamiento de la educación en América Latina; una aplicación a la Argentina*, Buenos Aires, Unesco-Cepal-Pnud, DEALC/3, 1978.
- Jacques Hallak, *¿A quién beneficia la escuela?*, Monte Avila, Caracas, 1977.
- Jean Fierre Jellade, "El gasto público para la educación y distribución del ingreso en Colombia", *World Bank Staff Papers*, nº 18, The Johns Hopkins Press, 1974.
- Jean Pierre Jellade, "Educación básica y desigualdad del ingreso en Brasil: el panorama a largo plazo", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Vol. IX, m. 1. 1979.
- Jorge Katz y R. Cibotti, *Marco de referencia para un programa de investigación en temas de ciencia y tecnología en América Latina*, BID-CEPAL-BA-10, 1976.
- Louis LeGrand, *Pour une politique démocratique de l'éducation*, P.U.F., París, 1977.
- Ansel D. Márquez, "Evolución de algunas tendencias significativas en educación media", en *Boletín de Educación*, OREALC, Santiago de Chile, nº 8, 1970.
- Gerard Mendel y Christian Voot, *El manifiesto de la educación*, Siglo XXI, México, 1978.
- José Medina Echavarría, *Filosofía, educación y desarrollo*, Siglo XXI, México, 1967.
- Eduardo Miranda, "Desarrollo cuantitativo de la educación preprimaria en América Latina y el Caribe", en *Boletín de Educación*, OREALC, nº 25, Santiago de Chile, 1979.
- Claudio de Moura Castro, "Planeación educacional: concepto y praxis", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VII, nº 1, México, 1977.
- Claudio de Moura Castro, C. Frigotto, R. C. Martins y R. A. Córdova, *A educacao na América Latina: um estudo comparativo de custo e eficiência*, Ed. Fundacao Getúlio Vargas, Río de Janeiro, 1980.
- Susana Mollo, *La escuela en la sociedad. Psicología de los modelos educativos*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1977.
- Carlos Muñoz Izquierdo, "Expansión escolar, mercado de trabajo y distribución del ingreso en México", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. IV, nº 1, México, 1974.
- Stanislaw Ossowsky, *Estructura de clases y conciencia social*, Península, Barcelona, 1965.
- Jean-Claude Passeron, "Los problemas y los falsos problemas de la democratización del sistema escolar", en *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 8, Buenos Aires, 1972.
- Jean Flageat, *Educación e instrucción*, Proteo, Buenos Aires, 1968.
- Germán W. Rama, *Educación, imágenes y estilos de desarrollo*, Unesco-Cepal-Pnud, DEALC/6, 1978.
- Germán W. Rama, "Educación y democracia", en *Crítica y Utopía*, El Cid Editor, nº 2, Buenos Aires, 1980.
- Germán W. Rama, *Notas acerca de la expansión universitaria, el mercado de empleo y las prácticas académicas*, Buenos Aires, Unesco-Cepal-Pnud, DEALC/Fichas/5, 1978.
- Luis Ratinoff y Máximo Jeria, *Estado de la educación en América Latina y prioridades de desarrollo*, BID (mimeo), 1979.
- Everett Reimer, *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*, E. Barral, Barcelona, 1973.
- R. Rosenthal y Leonore Jacobson, *Pygmalion a l'école. L'Attente du maître et le développement intellectuel des élèves*, Castorman, París, 1971.
- Theodore W. Schultz, *Valor económico de la educación*, Uteha, México, 1968.
- Tim Simkins, "Estrategias y factores limitadores en la planificación de la educación de carácter no formal", en *Perspectivas*, Unesco, vol. VIII, nº 2 1978.
- George Snyders, *Pédagogie progressiste. Education traditionnelle e éducation nouvelle*, P.U.F., París, 1975.
- George Snyders, *Ecole, classe et lutte de classes; une relecture critique de Baudelot-Estabet, Bourdieu-Passeron et Illich*, P.U.F., París, 1976.
- Aldo Solari, "Desarrollo y política educacional en América Latina", en *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile, 1er. semestre, 1977.

- Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en Argentina (1880-1900)*, Ed. Pannedille, Buenos Aires, 1970.
- Juan Carlos Tedesco, *Industrialización y educación en Argentina*, Buenos Aires, Unesco-Cepal-Pnud, DEALC/1, 1977.
- Juan Pablo Terra, *Alfabetismo y escolarización básica de los jóvenes en América Latina*, Buenos Aires, Unesco-Cepal-Pnud, DEALC/24, 1980.
- Unesco, *Evolución reciente de la educación en América Latina*, 3 vols., Santiago de Chile, OREALC, 1974.
- Unicef, *Situación de la infancia en América Latina y el Caribe*, Santiago, 1979.
- Rodrigo Vera, *Disyuntivas de la educación media en América Latina*, Buenos Aires, Unesco-Cepal-Pnud, DEALC/19, 1979.
- Jorge Vivas, R. Carciofi y C. Filgueira, *Aprendizaje, innovación tecnológica y recursos humanos universitarios*, Buenos Aires, Unesco-Cepal-Pnud, DEALC/23, 1980.
- David Wiñar, *Poder político y educación. El peronismo y la CNAOP*, Instituto Di Tella, Buenos Aires, 1970.
- Luis Jorge Zanotti, *La escuela y la sociedad en el siglo XX*, Estrada, Buenos Aires, 1970.

INDICE

Advertencia	7
Analfabetismo	9
Cambio social y educación	15
Capital cultural	23
Costos y financiamientos	27
Docentes	33
Educación no formal	39
Empleo y educación	43
Enseñanza media	49
Enseñanza técnica	56
Escuela primaria	62
Estratificación social y educación	69
Modelo	77
Planificación educativa	83
Pre-escolar	87
Reforma educativa	91
Socialización	99
Universidad	107
Univ. y mercado de trabajo	111
Univ. y enseñanza	114
Univ. e investigación	117
Bibliografía	123