

La discriminación educativa: expresión actual del monopolio del conocimiento

Rodolfo Lemez

4

Introducción

Desde comienzos de 1985 el Uruguay se enfrenta a la fascinante y a la vez compelsísima tarea de reconstruirse, como Estado y como Sociedad. Desde entonces —y desde bastante tiempo antes— los sectores gremiales, políticos y sociales se encuentran en virtual estado de deliberación. La educación, como actividad social de primer orden, no está excluida por cierto de la discusión, sino todo lo contrario. Sin embargo, son pocos los diagnósticos y los estudios que se evaden de la tarea —necesaria pero no suficiente— de definir y redefinir las “funciones sociales” del sistema educativo formal a la luz de la redefinición democrática y solidaria de la sociedad global.

Existe el riesgo de quedar atrapados en las definiciones y diagnósticos “macro”, en la declamación de buenas intenciones, en el acuerdo de “retomar” sin percibir los nexos poco manifiestos que desde y hacia la sociedad global hacen del sistema educativo una instancia más —tal vez la más poderosa por otra parte— de segmentación, de discriminación de estamentalización de los grupos sociales.

La intención de estas páginas es indagar en esta relación, de modo de responder por lo menos a preguntas como éstas: ¿Qué funciones cumple en verdad el sistema educativo respecto del sistema social global?. ¿Qué límites, qué variabilidad presenta en ese desempeño?. ¿Qué factores estructurales están en la base de esos límites? ¿Cómo operó todo el conjunto en los últimos años y cómo se espera que siga haciéndolo en condiciones como las actuales? ¿Qué, finalmente, debería reformularse a la luz del establecimiento real de la igualdad de oportunidades educativas?

La idea de trabajar desde el pase del nivel primario al secundario como analizador de estas y otras cuestiones, ha sido sugerida, probada y definida

como especialmente eficaz por el Programa Nacional de Enseñanza Media, que se lleva a cabo en el Área Educación y Sociedad del Programa Buenos Aires de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Sus conceptos centrales, como marco teórico y metodológico son a nuestro criterio, válidos, necesarios y productivos.

La realidad uruguaya por cierto impondrá características diferenciales que en su momento habrán de justipreciarse. Pero el hecho de comenzar a pensar, y de ser posible a trabajar desde los parámetros que se explicitan a continuación, deberán finalmente probar su pertinencia, ya que toda propuesta metodológica, todo modelo, se enriquece al poder dar cuenta de procesos acaecidos al interior de sociedades diferentes.

De todos modos, la cercanía temporal de aquellas investigaciones, la pretendida comparabilidad de sus resultados en contextos de transición del autoritarismo a la democracia, suponen un aliciente extra, que debe estar en la base de la integración de los países del cono sur americano; proceso necesario para elaborar una realidad socio-económica viable para todos, pero también para comprender qué tenemos de común y qué no. Para finalmente, podernos responder a las preguntas que todavía hoy obnubilan a vastos sectores de nuestros pueblos: ¿Qué nos pasó?. ¿Cómo fue posible? ¿Cómo evitar que vuelva a ocurrir?

I Función y crisis del sistema educativo.

En general, no suele haber disenso respecto de las definiciones más globales acerca de qué es lo que debe entenderse por “Educación”, en tanto hecho social. En este sentido, pocos estarán en desacuerdo con la definición que

efectuara Durkheim: (La Educación) "... es la acción ejercitada por las generaciones adultas en función de la vida social, sobre las generaciones no maduras (y cuya finalidad) es la de despertar en el educando aquellas actitudes físicas, intelectuales y morales exigidas por la sociedad en general, y por el medio al que está específicamente destinada". (1)

Evidentemente, quedan englobadas aquí gran variedad de acciones genéricamente definidas como pedagógicas, y que podrían ser clasificadas como los distintos aspectos que asume el proceso de socialización (socialización primaria, a cargo del grupo familiar, socialización secundaria, a cargo de instituciones "de 2do. grado", como la escuela, el sindicato o la corporación, etc.)

Pero, en realidad, de lo que se trata es de dar cuenta del hecho educativo institucionalizado, en un sentido restringido. Es decir, en qué consiste y cuáles son los parámetros a partir de los cuales puede ser concebida la acción pedagógica institucionalizada, generalmente a cargo y/o bajo supervisión del Estado.

Tampoco se opondrán reparos, aproximándonos al tema, a especificar los conceptos de Durkheim, en el sentido de que esa acción que él postula ejercida por las generaciones adultas sobre los más jóvenes, es de interés general, constituye un derecho básico de la ciudadanía social, y por ende, debe ser controlada, garantizada y proveída por el Estado.

Ahora bien, manteniéndonos en el campo de la descripción, y considerando en forma instrumental al Estado (es decir, como un medio, una herramienta) en tanto garante de la igualdad y la justicia social, es un hecho que toda sociedad global presenta un gradiente de heterogeneidad, mayor o menor según los casos, pero que, en general, supone la coexistencia de diferentes grupos, clases sociales, culturales, hábitos, sentimientos de pertenencia y de referencia, etc.

Desde la sociología del conocimiento, Berger, Luckman, Schultz y otros (2), ya han constatado —incluso como alternativa teórica— que las acciones pedagógicas de socialización están fuertemente pautadas por las particularidades del pequeño grupo (la familia), así como por el sentido común y las percepciones ideológicas del grupo social de adscripción de ésta. En este sentido, y sobre una base común —el lenguaje, el folklore, etc.— podrán detectarse educaciones tan diferenciadas, como alternativas de diferenciación social existan en la sociedad global considerada.

Sin embargo, la acción pedagógica estatal, que asimilamos al concepto de educación institucionalizada —y que supone, como insumo básico a la socialización familiar primigenia— suele presentarse a sí misma como homo-

geneizadora de conocimientos vivencias y expectativas de los jóvenes educandos. Al respecto, desde la psicología se ha advertido sobre la importancia del impacto que —dejando incluso de lado los contenidos específicos de la acción pedagógica estatal— genera la diferencia social y cultural entre educandos y educadores.

En los países de constitución nacional temprana, el sistema educativo ha sido establecido como resultante de prácticas pedagógicas particulares, sectoriales: y de hecho, reflejan en su composición, currículo y objetivos, al propio sistema de estratificación social.

En los países de organización nacional tardía —como los latinoamericanos— la educación, y el aparato estatal encargado de impartirla, han sido más bien una herramienta de afirmación del poder del Estado, un instrumento integrador de la población a determinadas pautas culturales e ideológicas, definidas por el grupo dominante como la cultura y la identidad nacionales.

Si se concibe a la sociedad como una asociación de dominación, que supone puestos de autoridad y lugares de subordinación en relación de conflicto, dialécticamente articulados en tiempo y espacio; no se puede incurrir en la ingenuidad de suponer —salvo en modelos teóricos debidamente estipulados— al Estado y sus ámbitos de acción como un elemento socialmente neutral, garante en última instancia del interés general por la mera sumatoria de los intereses particulares.

El Estado es en realidad, el garante y el soporte de la dominación social de uno o varios grupos sobre los demás; y, en consecuencia se convierte en objeto y sujeto de poder social. El ámbito de poder estatal, es a la vez el objetivo de todos los sectores y clases sociales, ya sea para tomarlo bajo su control directo, o, por lo menos, para ejercer sobre él el mayor grado de influencia posible de acuerdo a cada circunstancia.

Pero, si el Estado y sus ámbitos particulares se han convertido en el centro de la disputa social y política, es por lo menos ingenuo suponer que sus acciones específicas no están profundamente pautadas por los intereses y los valores del o de los grupos dominantes. Estamos aquí ante el tema de la hegemonía que una clase ejerce en su favor sobre las demás a las que de alguna forma "subalterniza", en términos gramscianos, o en el ámbito en el que la élite gobernante pretende imponer su proyecto social, económico y cultural sobre la no-élite, en términos de Pareto.

Para algunos autores que se han preocupado por elucidar el peso específico de la acción educativa sobre la vida social, en atención a su funcionalidad en el mantenimiento y consolidación de la sociedad en tanto asociación

de dominación social (3) el problema puede sintetizarse a partir del siguiente listado de premisas teóricas.

- I. La Acción Educativa, en tanto política estatal de formación y de transmisión cultural e ideológica, supone la previa "igualdad formal" de todos los individuos.
- II. Esta igualdad formal entraña una gran dosis de violencia, que es violencia formal, o "violencia simbólica" en tanto constituye, en primer lugar, el elemento indispensable para implementar la imposición de la cultura y el sistema de valores de una clase particular —la clase dominante o hegemónica— sobre las demás.
- III. Esta imposición, que precisamente no está estipulada ni es visualizada como tal —esta violencia simbólica que supone la imposición de una arbitrariedad cultural— implica "per se", la legitimación, de esa cultura arbitraria.
- IV. Esta acción educativa, en consecuencia no es neutral, ni tampoco es fruto del azar, sino que por el contrario es central, constitutiva del orden social en vigencia, ya que supone cumplir una función de reproducción de las relaciones de clase existentes, desde el campo cultural.
- V. La reproducción de las relaciones de clase, en tanto justificación del orden social en vigencia, viene a resultar de la acción pedagógica ejercida sobre sujetos de diferente socialización primaria y de distinto capital cultural.
- VI. La escuela, al sancionar estas diferencias, que son en verdad diferencias de clase, como puramente escolares (en términos de logro escolar diferencial) de hecho aparece legitimando la estratificación social, vía la interiorización efectuada por los sujetos sociales al ser persuadidos de que finalmente la estratificación no es social, sino más bien natural.
- VII. De esta forma, la cultura y la ideología impartidas por el Estado, serán las de las clases dominantes, enmascarando la naturaleza social de las diferencias postulándose como modelo único de LA CULTURA y rechazando simultáneamente las culturas particulares de las clases dominadas (4).

El modelo lógico-causal en que se van articulando estas premisas, si bien permite tomar en consideración la enorme importancia que adquieren las acciones pedagógicas en el seno de lo social, y que, por lo demás ha constituido un enorme aporte para la teoría de la educación; al ser puesto en funciona-

miento en la realidad, parece sin embargo demasiado rígido, demasiado estático como para poder ser contrastado en emergentes históricos concretos.

De hecho, hay bastante consenso acerca de las implicancias de la arbitrariedad cultural y del modelo único de cultura, pero en realidad entendemos deben ser destacados dos supuestos centrales de estas formulaciones que no parecen demasiado satisfactorios.

En primer lugar, aquí aparece la dominación como dato, es decir, "ya dada", ya construida, y no como sucede en la realidad, a partir de un proceso dialéctico de construcción, reconstrucción y cambio. En segundo lugar, se supone a la dominación como una instancia absoluta y estática, por la cual todo sistema se recreará fielmente a sí mismo, ineludible e ineluctablemente.

La experiencia histórica demuestra que esto no funciona así, ni en un aspecto ni en el otro. La dominación social es en primer lugar la resultante de un proceso dialéctico de oposiciones y preeminencias, de mantenimiento y de cambio simultáneos; y en segundo término, las clases dominadas nunca son pasivas, ni se alienan en el grado superlativo que propone el modelo.

Estamos persuadidos más bien de que la educación es percibida por los distintos sectores y clases sociales como un bien social, aunque por cierto paudado por la ideología y el modelo cultural dominantes. Pero, ¿cuándo se presenta la dominación en forma tan absoluta? Muy raramente. Y, por otra parte, ¿cómo sería posible concebir la constitución de proyectos sociales alternativos exitosos (con su correspondiente justificación cultural e ideológica)? Prácticamente, jamás. Evidentemente, debemos suponer la existencia de importantes resquicios por los cuales el modelo "reproductivista" no cierra, y que permiten justamente la existencia de estos procesos de cambio social.

Creemos que los elementos centrales de esta problemática deben buscarse en realidad, en las formas de constitución y de funcionamiento de las asociaciones de dominación. Si, de acuerdo con Oszlak (5), consideramos al Estado como el ámbito genérico de la acción política, o más precisamente, como la instancia política que articula un sistema de dominación social, podremos particularizar al aparato estatal como al conjunto interdependiente de instituciones donde se condensa el poder y los instrumentos de la dominación política.

El sistema educativo, en consecuencia, no será otra cosa que uno de los recursos brindados por el Estado para implementar la dominación política.

Otra concepción (6) presenta al Estado como una síntesis de la asociación de dominación, una resultante de la sociedad dividida, a partir de cons-

tuviese en la representación de identidades sociales diferenciadas. El Estado sería, en consecuencia, un factor básico en el proceso de producción y reproducción de identidades sociales, fruto de la particular correlación de fuerzas en la Sociedad.

Esta síntesis expresa, en primer lugar, la capacidad de externalizar un poder concreto, vía los atributos del Estado. En el plano educativo, esto se traduce en la capacidad de elaborar e implementar determinada concepción de la educación. En segundo lugar, el Estado expresa la capacidad de institucionalizar autoridad. En educación, se trata de privilegiar determinados agentes, contenidos e instancias específicas (maestros, planes, institutos, etc.). En tercer lugar, supone la capacidad de diferenciar el control social, a través de un conjunto específico de instituciones de diversa índole, y por fin, en cuarto término, supone la capacidad de internalizar una identidad colectiva, mediante un sistema de símbolos y conceptos de solidaridad colectiva.

En consecuencia podremos definir a la educación, en tanto proceso de construcción, emisión y apropiación de objetos culturales, como la resultante de un proceso operante al interior de la sociedad civil, uno de cuyos agentes —el más trascendente sin duda— es el Estado, en su dimensión material, como prestador, y en su dimensión ideológica, en tanto ámbito de la lucha política.

Este proceso, contrastable en su concreción histórica, no es finalmente el resultado de la imposición voluntaria de una clase social ni de un Estado abstracto, sino más bien la forma que asume la resolución del conflicto social.

La educación es, ante todo, un bien, y como tal, es valorado socialmente. Su forma particular de constitución y su apropiación diferencial entre las clases depende de cómo se instituya y evolucione el conflicto social; y el modo particular que asuma esa apropiación, constituirá el estilo educativo imperante. (7)

Si esto es así, la "crisis" del sistema educativo estará pautada por la crisis del sistema social global del que indudablemente forma parte, más allá del lugar teórico y práctico de quien diagnostique tal estado.

A efectos meramente analíticos, podemos decir que la crisis de cualquier subsistema social —también el educativo— puede ser concebida desde dos perspectivas, una endógena y otra exógena.

En efecto, la consideración "endógena" supone "aislar" al sistema educativo de sus referentes sociales globales, considerando su influencia y relación en forma estable y centrando la consideración en los cambios producidos en su interior. En este momento, se podrá efectuar el análisis desde perspectivas teóricas y metodológicas disímiles, y ponderar los mayores o menores

logros o resultados como mejoramiento o deterioro en su performance.

La visión exógena del rendimiento del sistema educativo y el diagnóstico eventual que lo define como "en crisis" parte de considerar la situación de un modo opuesto. Es decir, hacer énfasis en las variaciones sociales globales, manteniendo "coeteris paribus" la performance específica del sistema educativo.

En otras palabras, la crisis podrá diagnosticarse por el deterioro cuantitativo-cualitativo (rendimiento, currícula, equipos, recursos humanos, etc.) respecto de pautas que al nivel social global no están en discusión; o a la inversa, cuando el sistema mantiene su performance sin cambios apreciables o sustantivos, pero cambia el ambiente social global. Aquí, tal vez la pretendida crisis no sea otra cosa que cierta desorganización funcional macrosocial, una suerte de "anomia burocrática" por cierto no exclusiva del sistema educativo, fruto de la incertidumbre en que vastos sectores sociales y el propio Estado se enfrentan en situaciones de fluidez del conflicto social; y que pueden devenir en endémicas a la luz de las performances sociales globales.

En este último sentido, habría dos versiones de la "crisis" del sistema educativo, aún cuando no haya variantes en su performance:

- i) cuando la sociedad se reordena autoritariamente, cuando se pasa a la privacidad de la vida social, al estado subsidiario, a la resocialización y a la justificación de un "nuevo orden", o
- ii) cuando se emerge de un período autoritario y la suma de demandas sociales contenidas así como las inéditas situaciones a resolver —fruto de la etapa anterior— requieren también del sistema educativo una redefinición funcional a niveles ideológicos prácticos.

II. La discriminación

Más allá de la pertinencia y la necesidad de conceptualizar esta problemática desde estos y otros enfoques posibles, entendemos de suma utilidad avanzar hacia formas más acotadas de concebir la crisis del sistema educativo: haciendo hincapié en el análisis específico de las funciones que nadie le discute. Dice C. Braslavsky (8): "Todo sistema de educación formal cumple al menos las siguientes funciones sociales en relación a su matrícula:

- 1) distribuye habilidades instrumentales, conocimientos científicos y pautas de socialización necesarias para la participación,
- 2) contribuye a estamentalizar a la población, y

3) contribuye a legitimar la estamentalización a través de la distribución y creación de ideologías. Al cumplir con cada una de estas funciones específicas el sistema educativo contribuye —como tantas otras instituciones y prácticas sociales— a la vez a la transformación y a la reproducción de la sociedad. En ciertas coyunturas se acentúa su contribución a la transformación y en otras a la reproducción social, pero ambas están siempre presentes. Es por esto que definir la función del sistema educativo como transformar o reproducir la sociedad no agrega demasiado. Parece más fértil procurar comprender a través de qué características, y en beneficio de qué sectores sociales el sistema educativo cumple con sus tres funciones específicas" (9).

Por otra parte, debe destacarse también, que viene siendo cada vez más aceptado en los debates socioeducativos en América Latina que en cada país, en cada etapa histórica concreta, los sistemas educativos manifiestan dialécticamente tendencias simultáneas a su unidad y a su diferenciación. "Unidad significa prestación de iguales oportunidades educativas a toda la población, y articulación del conjunto de la prestación educativa. Diferenciación significa, en cambio, prestación de distintas oportunidades educativas para grupos diversos de población, e independencia de los niveles de la prestación (preescolar, primario, medio, y superior o universitario)". (10). Ambas tendencias presentan dos dimensiones, una horizontal y otra vertical. La primera refiere a las similitudes y diferencias existentes al interior de un mismo nivel del sistema educativo (la escuela primaria, por ejemplo). La segunda, refiere al tipo y estilo de conducción y gobierno existente en los distintos niveles del sistema.

De acuerdo a esto puede efectuarse la tipología siguiente: (11)

El problema de la unidad y la diferenciación de los sistemas educativos puede ser analizado desde distintas perspectivas. Es decir que la unidad no siempre es garantía de democratización en el acceso y permanencia del sistema, así como la diferenciación no supone necesariamente la estamentalización ni la reproducción social. De hecho, es ya tenido por válido que iguales oportunidades educativas en condiciones de desigualdad social estructural no son sino una forma solapada de enmascarar la desigualdad, transfiriendo al sistema funciones legitimadoras al hacer aparecer la desigualdad como fruto de condiciones naturales en el proceso de apropiación de los bienes de la enseñanza-aprendizaje; y no sociales, como en verdad lo son. Y, a la inversa, la diferenciación no supone siempre elitizar el conocimiento.

En efecto, cuando se quiso avanzar en distintos países y en distintos

TENDENCIAS

| d i m e n s i o n e s | Unidad | | Diferenciación | |
|---|---|---|--|--|
| | Horizontal | Instituciones con currícula y condiciones para el aprendizaje similares dentro de un mismo nivel. | Instituciones con currícula y condiciones para el aprendizaje diversos dentro de un mismo nivel. | |
| Vertical | Sistemas educativos con conducción centralizada para todos los niveles. | Sistemas educativos sin conducción centralizada para todos los niveles. | | |

momentos hacia la igualdad de oportunidades, dentro y fuera del sistema educativo, el reconocer distintos puntos de partida, distintos capitales culturales, distintas prácticas sociales, significó que para igualar los puntos de partida debieran primero asegurarse mejores condiciones a los peor situados en la sociedad.

"Es decir entonces que, tanto la tendencia a la unidad horizontal como a la diferenciación horizontal del sistema educativo pueden actuar en condiciones determinadas en dirección a crear oportunidades educativas que promuevan la conservación o el rompimiento del monopolio de la educación". (12)

Igual razonamiento puede extenderse a la función social de la unidad/diferenciación vertical del sistema educativo.

II.1. Las formas de conservación del Monopolio Educativo: La Segmentación y la Desarticulación.

En sistemas educativos que formalmente —en su estructura de fines manifiestos— están concebidos como "unitarios", es posible encontrar comportamientos tanto individuales como institucionales que denotan profundas diferencias de lo que aparentemente es igual para todos los casos. Cuando los recursos materiales y humanos, el capital cultural de las matrículas respectivas, el peso institucional en el organigrama interno, etc., son diferentes, lo

único que resta de la igualdad es la apariencia, la forma, resabio muchas veces de los grandes preceptos legales y programáticos, fundantes de los sistemas educativos nacionales.

La existencia de instituciones con similares características dentro de cada nivel hace posible pensar en circuitos diferenciados de educación al interior de ese nivel educativo. Y si las posibilidades de pasar de uno a otro son muy bajas para individuos determinados, y si se prueba además que el acceso y permanencia en cada uno de ellos está predeterminado socialmente, entonces podemos hablar de segmentos educativos dentro de ese nivel.

Pero si además puede probarse que los segmentos en cada nivel se continúan en otros segmentos con similares características del nivel subsiguiente, y de éste en el superior, entonces podrá decirse del sistema en su conjunto que es un sistema educativo segmentado.

La situación tiende a agravarse cuando además, el sistema aparece desarticulado. Esto sucede cuando cada nivel del sistema tiende a funcionar cerrado sobre sí mismo, aislado de los demás; cuando la problemática del sistema global no es una sino la sumatoria de problemas y situaciones particulares, cuando a fin de cuentas no se trata de un todo sino de la mera suma de las partes.

La segmentación y desarticulación de un sistema educativo formalmente homogéneo (unitario) y articulado (centralizado) en verdad viene a suplir la existencia de sistemas francamente disímiles, cuando no manifiestamente exclusivos y elitistas. En efecto, hasta el siglo pasado y comienzos del actual, la educación como bien social no se había expandido, era un bien exclusivo de las clases dominantes que monopolizaban los saberes socialmente necesarios en su beneficio, excluyendo directamente de él a los dominados.

El siglo XX ha sido el de la masificación de casi todos los aspectos sustantivos de la vida social, de la expansión de las pautas de salubridad, del drástico control de las epidemias, de la expansión inaudita de los medios de comunicación y de dominación ideológica, etc. Y, por cierto, la educación no quedó fuera de esta dinámica. Fue concebida cada vez en mayor medida como bien social, fue cada vez más una demanda concreta de las clases subalternas. Por ello el sistema educativo se amplió hasta llegar a incorporar prácticamente a toda la población de los países respectivos. La ciudadanía social y política, las nuevas condiciones de producción y de consumo, las formas actuales de gobernabilidad, requirieron al hombre dentro y no fuera del sistema educativo.

El monopolio del conocimiento, de mantenerse, debería cambiar de

forma. Ya no podría operar como la mera exclusión, sino que ahora debería operar dentro del sistema educativo. Y para ello, nada mejor que hacerlo desde una óptica igualitarista.

Pero sin embargo, iguales credenciales ya no equivalen lo mismo. Los circuitos diferenciados que seccionan y desarticulan al sistema educativo y que tienen unívoca correspondencia con segmentos sociales también identificables hacen que lo igual sea desigual.

Pero, ¿cómo opera esta lógica de legitimación de la desigualdad entre iguales? Como casi todos los componentes de la sociedad de masas —y también y sobre todo en las sociedades capitalistas dependientes— se trata de los "mecanismos del mercado".

Al respecto dice Braslavsky en forma inequívoca: "La funcionalidad de la segmentación se logra además a través de la operación de los mecanismos del mercado. En efecto, en las sociedades de mercado los bienes sociales se transforman en mercancía, para que la población los adquiera de acuerdo a su capacidad de consumo. La libre operación de las leyes del mercado en relación a la educación se garantiza además a través de la adopción del principio neoliberal de la subsidiarización de la prestación educativa. Esta última consiste en declarar al Estado subsidiario respecto del servicio educativo y promover que la responsabilidad sobre la educación de la población recaiga en las comunidades.

Gracias a la segmentación y desarticulación del sistema formal de educación el bien social educación se parcializa en una serie de mercancías de distinto valor de uso y de cambio que se pueden o no comparar en el mercado. Este mecanismo puede ser más o menos transparente. En el caso en que las parcelas de educación con mayor valor estén concentradas en el sector privado pago de la educación, es muy transparente. En el caso en que lo estén en segmentos del sector público, o parcialmente en unos y otros, el mecanismo es oculto, pero igual o más efectivo. Mecanismos tales como el pago de cooperadoras escolares, la preparación paga fuera del sistema educativo para aprobar los exámenes de ingreso a ciertas escuelas públicas, etc., que permiten la "compra" del acceso, permanencia y éxito dentro de las instituciones del sector público en las que se adquiere educación con mayor valor, garantizan la realización de los efectos de la segmentación y desarticulación en el contexto de las sociedades que se denominan de mercado". (13)

11.2. El Pasaje de nivel como analizador del Sistema

Si la lógica descripta fuera consistente, en el caso en que grupos sociales diferentes acceden a niveles iguales de educación formal, estaremos, en cada caso, frente a niveles de conocimiento no equivalentes. Si esto es así, sus posibilidades de continuar dentro del sistema tampoco son equivalentes. Y esto en un doble sentido: por la tendencia a la eliminación del mismo de los menos exitosos, por un lado, y por la existencia de segmentos diferenciados, que continuarán a sus homónimos del nivel anterior en el subsiguiente, y que garantizan la desigualdad creciente de saberes y oportunidades dentro y fuera del sistema formal de educación.

En otras palabras, es muy probable que los sectores que acceden a los peores segmentos de un nivel del sistema formal de educación, accedan también, y por ello a menores niveles de conocimiento socialmente necesario, y que tengan sustancialmente menores posibilidades de continuar dentro del sistema, y mucho menos aún, de lograr algún sitio en los mejores segmentos del nivel subsiguiente.

Ahora bien, es tradición en la literatura, considerar que el sistema educativo presenta, en su dinámica matricular, ciertos cuellos de botella permanentes. Estos son el ingreso y egreso de cada nivel.

Aquí se produce la instancia de orientación básica definida desde dentro y desde fuera del sistema educativo en cuanto a las estrategias educacionales familiares y grupales. Estos momentos claves son analizadores clásicos desde diversos paradigmas del estado del sistema educativo, y se constituyen en las siguientes instancias: en la incorporación al preescolar, en el pasaje de éste al primer año, el pasaje del nivel primario al secundario, la definición de niveles y especialidades dentro de éste (enseñanza técnica, o preuniversitaria), la diferenciación en los ciclos de orientación, y el pasaje a la Universidad.

Estas instancias se constituyen en filtros que facilitan o dificultan el paso de determinados individuos de un nivel al siguiente, y además de un segmento determinado de ese nivel, al que le corresponde del nivel inmediato superior.

La percepción de estos momentos claves permite que los sujetos, los grupos y las instituciones protagonistas definan estrategias de comportamiento a efectos de acelerar o retardar el proceso de democratización de la educación.

El Uruguay actual es, desde cierto punto de vista, una gran sumatoria de demandas encontradas, de enfrentamientos de posiciones antagónicas, que

en muchos casos, si bien responde a la lógica del enfrentamiento social, también responde a definiciones erróneas o incompletas, tanto de la génesis de las situaciones en discusión como de sus alternativas de solución.

El sistema educativo, a su vez, es un paradigma de tal estado de cosas. La necesidad de su reforma es ya lugar común en cada discurso: político, técnico, gremial, etc. Pero, ¿qué reformas, cómo hacerlas, cómo diagnosticar sus "males" sin caer en definiciones macrosociales que retrotraigan el problema a las definiciones endógenas y/o exógenas de la crisis a que hacíamos referencia páginas atrás?.

Entendemos que elucidar el peso específico de los factores que inciden en la segmentación y desarticulación del sistema se constituye en un prerrequisito indispensable para encarar luego la tarea de resolver, en lo posible y al calor del compromiso social correspondiente, las situaciones que se habrán de justipreciar.

NOTAS

- (1) Durkheim, Emile. "Education et Sociologie" Presses Universitaires de France 1977.
- (2) Berger, Peter y Luckman, Thomas: "La construcción social de la Realidad", Amorrortu, Bs. As. 1968. También: Schutz, Alfred. Collected Papers. Vol I y II. La Haya, Nijhoff, 1962.
- (3) Bordieu, Pierre y Passeron, Jean Claude: La Reproducción: elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza. Ed. LAIA. Barcelona, 1977.
- (4) Desde otra perspectiva, autores como Ivan Illich, sostienen que los sistemas escolares, al orientarse hacia la obtención de títulos y diplomas, credenciales que determinan posiciones y recompensas arbitrarias, y al instaurar un sistema jerárquico de dominación en el que el administrador domina al maestro y este a su vez domina al alumno, en definitiva se está fomentando la autoridad arbitraria y el conformismo social. Por eso consideran a la escuela como uno de los más poderosos instrumentos del Statu-quo, lo que motiva su célebre proclama: "Descolarizar la Sociedad". Illich, Ivan, "Decolarisser la Societe" (Art.) en Les Temps Modernes, Paris, 1970, No. 289-290.
- (5) Oscar Osziak. "La Formación del Estado Argentino". Ed. Belgrano. Bs. As., 1982.
- (6) Norbert Lechner, "La crisis del Estado en América Latina" el CID Editor, Caracas, 1977.
- (7) Rama, Germán W.: "Educación, imágenes y estilos de desarrollo", Bs. As., UNESCO, CEPAL-PNUD. 1978/CEPAL, Chile, 1979.

- (8) "La Discriminación Educativa en Argentina". FLACSO. Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires, 1985.
- (9) Op. cit.
- (10) Op. cit.
- (11) Op. cit.
- (12) Braslavsky, op. cit.
- (13) Braslavsky, op. cit.

BIBLIOGRAFIA

- Apazachea, H. y Otros. "Elementos para un Diagnóstico del Sistema Educativo. CIEP. Montevideo, 1977.
- Arriaga, A.M. "Determinantes del Rendimiento de Alumnos de sexto grado en Perú. Banco Mundial. U.S.A. 1983.
- Balán, J y Jellin, E. "La Estructura Social en la Biografía Personal". Estudios CEDES, Vol. 2. No. 9. Buenos Aires, 1979.
- Bayce, R. "El Sistema Educativo Uruguayo 1973-1983. El Deterioro cuantitativo (I). CIEP. Montevideo, 1985.
- Baudelot, Ch. y Establiet, R. "La Escuela Capitalista. Siglo XXI Editores. México 1975.
- Berger, P y Luckman, T. "La Construcción Social de la Realidad. Amorrortu Editores. Buenos Aires, 1968.
- Blanchi, M.G. y Meier, J. "Los determinantes de la Educación en Argentina". FIEL. Buenos Aires, 1976.
- Boudon, R. "La desigualdad de oportunidades. La Movilidad Social en las Sociedades Industriales. Edit. LAIA. Barcelona, 1983.
- Bordieu, P. "Le Capital Social". (ART). Actes de la Recherche en Sciences Sociales. No. 31. Paris, 1980.
- Bordieu, P y Passeron, J. C. "La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza". Ed. LAIA. Barcelona, 1977.
- Bowles, S y Gintis, H. "La Instrucción Escolar en la América Capitalista. La Reforma Educativa y las Contradicciones de la Vida Económica. Siglo XXI, México, 1981.
- Braslavsky, C. "Conceptos Centrales de Política Educativa: Unidad y Diferenciación". Revista Argentina de Educación. Año 1 No. 2. Buenos Aires, 1982.
- Braslavsky, C. y Riquelme, G. "Propuestas para el Debate Educativo". CEAL. Buenos Aires, 1984.
- Braslavsky, C. "La Discriminación Educativa en Argentina. FLACSO. Grupo Editor Latinoamericano. Buenos Aires. 1985.
- Cavarozzi, M. "Autoritarismo y Democracia". CEAL. Buenos Aires, 1983.

- Dewey, J. "Democracia y Educación". Edit. Losada. Buenos Aires, 1969.
- Durkheim, E. "Education et Sociologie". Presses Universitaires de France, 1977.
- Durkheim, E. "Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas. Ed. de la Piqueta, Madrid, 1980.
- Filgueira, C. "Expansión Educativa y Estratificación Social en América Latina (1960-1970). UNESCO-CEPAL-PNUD. 1977.
- Illich, I. "Déscolariser la Société" (ART) Les Temps Modernes. No. 289-290. Paris, 1970.
- Illich, I. "El Derrumbe de la Escuela ¿Un problema o un sistema?" Revista de Ciencias de la Educación, No. 7. Bs. As. 1972.
- Landi, O. "Sobre lenguajes, identidades y ciudadanía políticas". Art. en "Estado y Política en América Latina (Norbert Lechner Comp.) Siglo XXI, México, 1981.
- Landi, O. "Crisis y lenguajes políticos". Estudios CEDES. Vol. 4. No. 4. Bs. As. 1982.
- Lechner, N. "La crisis del estado en América Latina". El Cid Editor, Caracas, 1977.
- Lémez, R. "La Inercia como estilo educativo. Notas sobre la Relación Estado-Sociedad". (Art) Punto 21. Revista de Educación. CIEP. No. 32, Montevideo, octubre de 1985.
- Lémez, R. en colaboración con Landi, O. "Educación y Trabajo en la cultura de la Crisis". CEDES, Mimeo. Buenos Aires. 1983.
- Lémez, R. "Educación, trabajo y sociedad. La enseñanza técnica y las alternativas laborales de los jóvenes en el marco de una gestión disciplinadora. (1976-1981). CEDES, Mimeo, Buenos Aires, 1983.
- Merton, R. K. "Teoría y estructura sociales". Fondo de Cultura Económica, México, 1964.
- Moura Castro, C. y Otros. "A Educacao na America Latina: um estudo comparativo de custo e eficiencia". IESDE, Rio de Janeiro. 1980.
- Nassif, R. "Las tendencias pedagógicas en América Latina" (Art) en: El Sistema Educativo en América Latina". Nassif, R; Rama G. y Tedesco, J.C. UNESCO-CEPAL-PNUD. Kapeluz, Buenos Aires. 1984.
- O'Donnell, G. "Modernización y autoritarismo". Paidós. Buenos Aires, 1979.
- Oszlak, O. "La Formación del Estado Argentino". Edit. De Belgrano. Buenos Aires, 1982.
- Oszlak, O. "Privatización autoritaria y recreación de la escena pública" (Art) En crítica y utopía, No. 10-11, Buenos Aires, 1984.
- Rama, G. "Educación, Imágenes y Estilos de Desarrollo". CEPAL, Santiago de Chile, 1979.

- Rama, G. "Transición estructural y educación: La situación de la juventud". (Art) en Revista Colombiana de Educación 1. Semestre, Bogotá, 1983.
- Schutz, A. "Collected Papers". Vol. I y II. La Haya, Nijhoff, 1962.
- Tedesco, J. C. "Modelo Pedagógico y fracaso escolar". Rev. de la CEPAL, No. 221, Santiago de Chile, 1983.
- Tedesco, J. C. "La Reproducción". Ponencia presentada ante la Comisión de educación de CLACSO. Mimeo, 1983.
- Tedesco, J. C. "El problema de la Enseñanza Media en América Latina". Cinterplan. San José de Costa Rica, (Mimeo). 1983.
- Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carcioffi, R. "El Proyecto Educativo Autoritario, Argentina 1976-1982". FLACSO. Grupo Editor Latinoamericano. Buenos Aires, 1984.
- Testa, J, Vales, A. y Wiñar, D. "Magnitud y características de la Deserción". Programa CONET, BID. Buenos Aires, 1978.
- Vera Godoy, R. "Disyuntivas de la educación media en América Latina" UNESCO-CEPAL- PNUD. Buenos Aires, 1978.
- Wiñar, D, Llonovate, S. y Meraga, N. "Origen social y otros factores que inciden sobre el acceso y elección de carreras de enseñanza media". SECONADE, Buenos Aires, 1968.
- Zanotti, J. "Los objetivos de la escuela media". Ed. Kapeluz, Buenos Aires, 1982.