

La desigualdad educacional en América Latina*

[Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. X, núm. 1, 1980, pp. 1-56]

Aldo E. Solari**

SINOPSIS

Este trabajo comienza con una introducción que examina las principales dimensiones conceptuales de la relación entre igualdad y educación y los problemas que esto plantea en las distintas situaciones de América Latina; continúa con el análisis de esta relación respecto a la igualdad de oportunidades y resultados de la educación no-formal, y de la relación entre educación y reproducción social. Finalmente, termina sistematizando algunas hipótesis y conclusiones. Estas últimas, fundamentadas con mucha claridad, son relacionadas en el contexto latinoamericano y con respecto a los países desarrollados.

ABSTRACT

This paper begins by examining the main conceptual dimensions of the relationship between equality and education, and the problems it poses in the different Latin American scenarios. It goes on to an analysis of such a relationship with respect to equality of opportunity, results on non-formal education, and the relationship between education and social reproduction. Finally, it ends in a systematization of some hypotheses and conclusions. The latter are clearly sustained and situated in the Latin American context, as well as they are related to the developed countries.

* *Nota del autor:* He dejado de lado, por razones de espacio, la discusión de la validez y confiabilidad de los indicadores utilizados. Baste señalar que he tratado de limitar su manejo a conclusiones que estarían justificadas, aun atribuyéndoles un margen de error considerable.

** ALDO E. SOLARI: Obtuvo el título de Doctor en Derecho y Ciencias Sociales en la Universidad de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, en 1948. Fue director del proyecto del Instituto Latinoamericano de Planeación Económica y Social. Actualmente es representante residente de las Naciones Unidas en Quito, Ecuador.

I. INTRODUCCIÓN

1. El término igualdad tiene y ha sido aplicado en múltiples sentidos. Desde el punto de vista sociopolítico, que es el que interesa aquí, se refiere a bienes sociales susceptibles de distribución diferencial. Las características físicas, por ejemplo, sólo pueden estar relacionadas con la igualdad cuando son consideradas como indicadores de la posesión o carencia de algún bien social. Ocurre de esta manera cuando el color de los ojos es considerado como un signo de carácter socialmente relevante, como en el tradicional discurso sobre el "peligro amarillo".

2. Un bien puede tener valor en sí, o ya porque permite alcanzar otros bienes, o reunir simultáneamente ambos rasgos.

La educación es generalmente considerada como un bien en sí y, además, como la condición necesaria para el acceso a otros bienes. En el primer caso no es intercambiable por ningún otro; en el segundo, sería intercambiable por el dinero, por ejemplo, si se supone que constituye un instrumento idóneo para conseguirlo y éste es mirado como la finalidad fundamental. En ese caso, la educación puede ser sustituida por otra cosa, como el trabajo o la lotería, por ejemplo.

Cuando se analiza la igualdad frente a la educación, en la generalidad de los casos se la considera como un bien en sí. Sólo episódicamente aparece como un instrumento que es más importante para unos grupos, que para otros para la consecución de ciertos objetivos, como, por ejemplo, el obtener algún ingreso. Quienes tienen capital, tienen ingresos, por lo que para ellos la educación, que por otra parte pueden obtener sin dificultad, es menos importante desde este punto de vista que para otros grupos, para los cuales la igualdad frente al sistema es decisiva.

Sin embargo, aunque se parte del concepto de la educación como un bien en sí, diversas razones llevan a considerar los aspectos instrumentales de la educación, su relación con la ocupación y con el ingreso, etc., lo que introduce una considerable ambigüedad en el discurso que debe tenerse siempre presente. El que sigue no está libre de esa ambigüedad.

3. Como consecuencia de lo anterior, la igualdad está referida a algún sistema de valores que determina qué es lo que hace valioso poseer determinada característica y ciertas maneras de llegar a ella.

4. A su vez, como la igualdad, al menos en las sociedades conocidas, no es nunca total respecto a ningún bien, toda discusión sobre igualdad o desigualdad lleva implícita o explícita la discusión de un proceso: el de igualación o su contrario. Es la determinación de que si, en cuanto pro-

cesos específicos, contribuyen o no a una mayor igualdad, lo que supone la fijación de una cierta meta ideal y, por este camino, aparecen otra vez las cuestiones relativas al sistema de valores que se adopta. Es a ese proceso, tal como se da en América Latina, que se refiere esencialmente, este trabajo.

5. El proceso de igualación puede ser analizado desde muy diferentes perspectivas de las cuales tres, muy vinculadas entre sí, serán señaladas aquí. En la primera, es comprendido, y evaluado, a la luz de una serie de conceptos que pueden mirarse como la progresiva ampliación de la noción de igualdad aplicada a la educación o la sucesiva negación por cada uno de ellos, salvo el primero, de que el o los anteriores conceptos propuestos satisfagan realmente las exigencias de aquélla.

La segunda perspectiva consiste en analizarlo como proceso socio-histórico que se explica por los cambios de los proyectos políticos y de la estructura de poder de la sociedad.

En tercer lugar, y desde un punto de vista más ligado a la política educacional, puede mirarse como los cambios de prioridades de un sistema educacional.

6. Desde la primera perspectiva, los conceptos fundamentales de igualdad respecto a la educación son:

- a) igualdad como igualdad de oportunidades frente al sistema educativo formal;
- b) igualdad como igualdad de resultados en el sistema educativo formal;
- c) igualdad como igualdad de resultados externos al sistema educativo formal, pero obtenidos gracias a él.

Es fácil percibir que en el pasaje de un concepto a otro cambia muy considerablemente el principio de igualdad de oportunidades en su significación primitiva y, en cierto sentido, lleva a abandonarlo. Si los alumnos son socialmente desiguales, si esa desigualdad tiende a mantenerse o acentuarse dentro del sistema escolar, aun cuando se suponga que todos reciben los mismos insumos, la única manera de superar la situación es proporcionar a aquéllos en condiciones de inferioridad social mejores insumos que a los otros. Aquí, el término insumos se usa en el sentido más amplio posible, que expresa mejores laboratorios, disponibilidad de textos, mejor calidad de los maestros, más horas de educación, etc. Por lo tanto, igualdad de oportunidades sigue siendo la universal posibilidad de ingresar al sistema

escolar, pero no a un sistema igual para todos sino desigual en todo lo que sea necesario para corregir el impacto de las desigualdades externas.

Es posible subsumir casi todas las formas de instrumentar esta búsqueda de la igualdad de resultados en el concepto de educación compensatoria. Como Bernstein (1974), entre otros, ha hecho notar, este concepto es muchas veces engañoso. Hablar de educación compensatoria para los estudiantes pobres supone que la educación que reciben es igual a la que se otorga a los demás y que se trata de compensarlos de las deficiencias que provienen de las desigualdades exógenas al sistema escolar. De hecho, sin embargo, los estudiantes pobres concurren generalmente a las peores escuelas. Esta crítica es exacta; sólo tiene sentido hablar de educación compensatoria cuando se trata de compensar las otras desigualdades, las que tienen origen extraescolar.

La distancia que existe entre la idea de una educación igual que, por serlo, corregiría las desigualdades, y la de una educación desigual que, al compensar éstas, sería la única en condiciones de lograr sus objetivos, es muy obvia. En lo esencial, sin embargo, el objetivo es el mismo y, al fin de esta evolución del concepto, se vuelve al viejo principio de que sólo la desigualdad puede establecer la igualdad entre los desiguales.

Esto ocurre porque los conceptos de igualdad analizados respecto a la educación tienen un supuesto común. Si todos los integrantes de una sociedad accedieran al sistema educacional, si éste corrigiera además las desigualdades previas o concomitantes derivadas de los grupos de pertenencia de los mismos, los resultados internos del sistema se distribuirían igualmente entre todos ellos. Si, por otra parte, la influencia posterior de la educación en diversas dimensiones de la vida humana fuera la misma para todos los que tienen un mismo nivel educativo, se aseguraría la igualdad de resultados externos o, si se quiere, las desigualdades que restarían en nada se explicarían por la educación. Por lo tanto, la educación sería un mecanismo de igualación social.

Sin embargo, una concepción que tiene numerosos cultores y que ha cobrado una gran importancia en la sociología de la educación más reciente, niega la validez de esos supuestos. La idea central es que la escuela, por naturaleza, es un sistema de reproducción cultural y de legitimación del sistema de dominación social existente. Puesto que el sistema es desigual y el producto de una estructura de dominación que requiere legitimarse, no sólo a los ojos de los dominantes sino también de los dominados, la escuela, al ser un sistema de reproducción y de legitimación es uno de los instrumentos más importantes para perpetuar las desigualdades existentes.

En suma, para los tres primeros conceptos existe o puede existir un proceso de igualación que puede tener un significado efectivo; para el úl-

timo ello es imposible. El proceso de expansión educacional carece de las significaciones que tradicionalmente se le atribuyen.

7. Desde el punto de vista socio-histórico, el objeto de análisis son los sistemas estatales de educación, entendiendo a esos complejos productos históricos como “una colección diferenciada de instituciones, que cubre la nación, dedicadas a la educación formal y cuyo control y supervisión general es gubernamental, al menos parcialmente, y cuyos procesos y partes componentes están relacionados los unos con los otros” (Archer, 1979: 54).

El abordaje correcto es aquí macrosociológico. En el estudio que se acaba de citar, se toman como bases del análisis cuatro países que tienen la característica común de haber engendrado y visto evolucionar sistemas estatales de educación por causas esencialmente endógenas. Éste no es el caso de América Latina donde los modelos, según he tratado de demostrar en otra parte, son fundamentalmente exógenos (Aldo E. Solari. *Revista de la CEPAL*, núm. 3, 1977: 61-94). Ciertos modelos externos, generalmente franceses, de educación estatal, intentan ser transferidos. Baste recordar ahora que en diferentes épocas, según los distintos países, aparecen grupos que proponen un proyecto de educación nacional, basado, en sus mejores exponentes, en la idea de una educación igualitaria para todos los ciudadanos, al menos al nivel de primaria a cuya expansión, hasta eliminar el analfabetismo, es considerada como la prioridad fundamental.

Como es sabido, esto no ocurrió; la Enseñanza Media se expandió considerablemente, mucho antes de que la primaria alcanzara una cobertura universal (Solari, 1973). La expansión del sistema ha estado lejos de ser lineal y sus meandros sólo pueden comprenderse con relación a la estructura sociopolítica.

En efecto, desde el punto de vista macrosociológico, la educación tiene un contenido y una cobertura que dependen de los grupos dominantes y de su proyecto sociopolítico. También puede depender, y dependen en general, de otros grupos capaces de cierta participación y que comparten el poder con los anteriores o con los cuales los primeros han tenido que transar en dimensiones globales del proyecto social o justamente en las educativas. Sin embargo, ningún grupo, por poderoso que sea, puede moldear la educación totalmente a su gusto, puesto que actúa sobre un sistema existente que impone una serie de límites.

Se ha pretendido muchas veces que la evolución de los sistemas educacionales latinoamericanos corresponde al “modelo de cola”. Ciertos grupos son atendidos primero y tienen la exclusividad del servicio, luego, y generalmente con la resistencia de los anteriores, nuevos grupos son atendidos, y así sucesivamente, hasta llegar a una cobertura universal o cuasi-universal en el primer nivel y posteriormente en el segundo.

Este modelo, de atrayente simplicidad, es muy engañoso. Tiende a presentar un proceso lineal de expansión como natural, como yendo de suyo. Realmente sólo es así si se supone que los proyectos políticos históricamente dominantes son cada vez más abiertos y se proponen utilizar el sistema educacional como instrumento de participación creciente. En otras palabras, el modelo es solidario de otro, el de la democratización creciente del sistema político. La experiencia histórica muestra que el proceso contrario es perfectamente posible. Sin duda, un proyecto político excluyente tropieza con dificultades para volver a etapas anteriores de la expansión del sistema, pero puede perfectamente superarlas o, al menos, detener esa expansión en contra de los supuestos del modelo. Una altísima expansión de la Enseñanza Media fue considerada parte esencial de los proyectos históricos de los gobiernos de Frei y de Allende en Chile; en cambio, el gobierno actual, que califica la posibilidad de acceder a ella como un "privilegio", ha establecido que no habrá expansión futura a costa de los recursos del Estado.¹

En segundo término, el modelo no explica el lugar que cada grupo tiene en la cola ni la significación que para cada uno reviste ese lugar. La participación de grupos, antes excluidos en el sistema educacional, puede ser un indicador de una mejor situación que han alcanzado en la estructura de poder de la sociedad; pero puede serlo también de que el funcionamiento del sistema productor requiere una mayor proporción de mano de obra educada.

Las diferencias entre grupos distintos pueden derivar de los factores anteriores, pero también deberse principalmente al hecho de que uno de ellos percibe a la educación como mucho más importante que el otro. En ese sentido, no puede olvidarse que, además del fenómeno de la desigualdad de oferta (pocas escuelas rurales, por ejemplo) existe el de la desigualdad de demanda. Hay grupos que en determinadas coyunturas históricas no demandan educación o no demandan determinados tipos de educación, y esto puede deberse a causas muy complejas.

En suma, la estructura del poder, las alianzas y conflictos entre los diversos actores sociales, las diferencias en el papel que la educación puede asumir para los distintos actores, explican las diversas participaciones en un proceso de igualación que está lejos de ser lineal y que puede tener importantes retrocesos. Además, los actores sociales, a medida que van obteniendo el reconocimiento de ciertos derechos —acceden a la escuela, después sobreviven en ella, etc.— van descubriendo también las limitacio-

¹ Directiva Presidencial en materia de Educación. Carta del Jefe de Estado al Ministro de Educación, del 5 de marzo de 1979. Textos en *El Mercurio* del 6 de marzo de 1979.

nes y vallas que rodean ese reconocimiento. Las ideas sobre igualdad de resultados internos, sobre educación compensatoria, sobre resultados externos cobran vigencia social, alcanzan una cierta probabilidad de convertirse en principios de política educacional, cuando grupos en ascenso con relación al reciente pasado, descubren que la igualdad de supervivencia en el sistema escolar es poco significativa si los niveles de conocimiento efectivo que obtienen son muy inferiores a los de otros grupos, y que lo mismo ocurre respecto a sus posibilidades externas. No es por casualidad que la discusión que ha tenido y tiene lugar en Estados Unidos sobre igualdad educacional se produzca al mismo tiempo que los negros, las mujeres, los chicanos y otros grupos discriminados han aumentado sus posibilidades de hacerse oír, ni que una parte de esa controversia se refiera a la educación y otra al empleo y se acompañe de la aprobación de la Ley de Igualdad de Oportunidades en el Empleo.

8. En tercer lugar, y en parte como consecuencia de lo ya dicho, la evolución conceptual y la historia a que acaba de aludirse someramente pueden ser miradas desde otra perspectiva: la de los problemas que los sistemas educacionales enfrentan como *prioritarios* en distintos momentos históricos. Se subraya “prioritarios” puesto que no se trata de que los otros desaparezcan, pero es evidente que, cuando la cobertura de un sistema es muy limitada, expandir el acceso hasta hacerlo universal logra la desigualdad de acceso, se convierte en prioritario y cuando se está relativamente cerca de lograr esto, la prioridad se va trasladando a la igualdad de supervivencia y así sucesivamente. Otra vez, esto es cierto cuando el sistema educacional es considerado globalmente de una manera abstracta. Históricamente, las prioridades en un mismo momento son diferentes, por lo ya explicado, para los distintos grupos, y son las transformaciones globales de la sociedad las que van acentuando, como si fueran únicas, las que son el producto del aumento de participación efectiva de ciertos grupos.

II. LA IGUALDAD COMO IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN AMÉRICA LATINA

1. La igualdad como *igualdad de oportunidades* puede ser definida, desde el punto de vista individual, como la igual probabilidad de todos los individuos de acceder al sistema escolar o a alguna etapa definida de él. Como existen deficientes mentales irrecuperables por causas genéticas o de enfermedades adquiridas, para los cuales sería absurdo pregonar la igualdad en tal sentido, más correcta parece ser la definición social, que

la establece como la igual probabilidad, de los integrantes de todos los grupos y categorías sociales, de que les ocurra lo mismo. Este criterio se refiere a la inadmisibilidad de discriminar por la posesión o la ausencia de posesión de algún atributo social *per se* (como la pertenencia a una clase social) o que, aunque no sea estrictamente social, es percibido por la sociedad como comportando ciertos atributos de esa índole, como el sexo o el color de piel. La distinción entre el sentido individual y el social está lejos de obedecer a un prurito puramente académico. El segundo sentido es, explícita o implícitamente, confusa o claramente, el que acompaña a la idea de igualdad de oportunidades, y cuando ciertas corrientes se oponen a ella señalando que afirmar la igualdad en el primer sentido es absurdo, incurren, sabiéndolo o sin saberlo, en un sofisma.

2. La igualdad de oportunidades puede concebirse sólo en el punto de partida, es decir, como *igualdad de acceso*. Sin embargo, siempre se ha considerado que esa igualdad debe mantenerse por lo menos hasta un cierto nivel considerado como mínimo, cuya determinación ha variado con las épocas y los países, postulando que todos deben llegar hasta el fin de primaria o hasta el fin del ciclo básico o, por último, hasta el fin de la enseñanza media. Sea cual sea el nivel que se establezca, la igualdad aparece entonces como la *igualdad de supervivencia* en el sistema.² Un aspecto importante a señalar es que, si bien la igualdad de acceso existe por el solo hecho de ingresar, es muy importante lo que podría llamarse el ingreso oportuno. El niño que ingresa a edades superiores que las normales tiene muchas más probabilidades de desertar antes de egresar que los que lo hacen en edades normales. En sentido estricto, la igualdad de oportunidades incluye el ingreso oportuno.

3. Los indicadores básicos en los análisis de acceso y de supervivencia son la relación entre la población matriculada y la población en edad de hacerlo. Ahora bien, suponiendo que la diferencia entre una y otra sea mayor al porcentaje normal de aquellos que no pueden ir a la escuela por razones físicas o mentales, la comparación entre la composición social de la población matriculada y aquella que no lo está, refleja desigualdades en la distribución educativa. Como datos confiables y precisos, falta para muchos países un indicador que puede ser y es utilizado como *proxit*; es el de las tasas de analfabetismo y la distribución de las mismas por edades y sexos. Éste, sin

² Se considerarán aquí los indicadores relativos a la enseñanza primaria y media. La razón es que, aunque existen enormes desigualdades al nivel superior, los estudios existentes demuestran que son esencialmente producto de los que se dan en los niveles inferiores.

embargo, indica quiénes no accedieron nunca al sistema escolar junto con los que no lo hicieron durante un tiempo suficiente y, en ese sentido, va más allá de la igualdad de acceso al inicio del sistema en sí mismo. Sin embargo, como se refiere al resultado mínimo que se espera del sistema, puede ser considerado como una aproximación más o menos adecuada.³

En el cuadro número 1 se dan las tasas de analfabetismo. Las situaciones son extremadamente variables. Se registran desde tasas superiores al 50% hasta inferiores al 10%.

Estos datos agregados al nivel nacional tienen una significación muy escasa. Como es sabido, existe una correlación positiva entre el analfabetismo y la edad. En cualquier población, a medida que se consideran los grupos de edad más avanzados, por lo menos cuando se parte de 15 a 19 años, las tasas crecen considerablemente. También el sexo influye. En las edades superiores las tasas de analfabetismo son bastante mayores entre las mujeres que entre los varones. Por último, la residencia urbano-rural es un dato fundamental. En la mayoría de los países que se han estudiado la tasa rural global es la tasa urbana multiplicada por 1.7 como mínimo, y 6.7 como máximo. Por ejemplo, en 1960 la tasa urbana de analfabetismo en Ecuador era sólo del 10.8% y la tasa rural de 41.9%. Más extraordinario todavía era el caso de Panamá, donde sólo el 6% de la población urbana era analfabeta, contra el 40.4% de la población rural. Si se unen estas variables, se comprueba que las mujeres de más de 70 años y de residencia rural dan los más altos porcentajes de analfabetismo, a veces cercanos al 90%, y los grupos urbanos de 15 a 19 años, los menores, porque en ellos pierde influencia la variable sexo. En efecto, a la edad de 19 años la tasa de analfabetismo en Argentina era 4.3% para los hombres y 3.9% para las mujeres, en tanto que para los de 60 años y más, era el 11.8% y el 15%, respectivamente.

La misma variedad aparece cuando se examinan los cuadros 2, 3 y 4. Pese a que la mayoría de los países han experimentado fuertes aumentos en los últimos 20 años, en muchos de ellos se mantienen todavía tasas muy bajas. Más importante que esta evolución favorable es la observación de que existen países que realizan enormes progresos de una década a otra, como Cuba y Chile entre la de los sesenta y setenta, y países cuya situación, excepcionalmente, se deteriora, como el caso de Uruguay, puesto que muestran la falsedad del modelo de expansión lineal y paulatina y el peso de los factores sociopolíticos.

3. Si las desigualdades de acceso son muy grandes entre los países y dentro de cada uno de ellos según grupos sociales, no lo son menos las

³ No se consideran los efectos mismos que puede tener el indicador.

CUADRO 1
Tasa de analfabetismo
(Porcentaje de analfabetos en la población de 15 años y más)

<i>País</i>	<i>1960^a</i>	<i>1970^b</i>
Argentina	8.6	7.4
Barbados	—	—
Bolivia	—	—
Brasil	39.4	33.6
Colombia	27.1	—
Costa Rica	15.6	—
Cuba	—	—
Chile	16.4	11.7
Ecuador	32.5	—
El Salvador	51.0	43.1
Guatemala	62.0	53.8
Guyana	—	—
Haití	—	—
Honduras	55.0	—
Jamaica	—	—
México	34.6	25.8
Nicaragua	50.2	41.7
Panamá	23.3	20.6
Paraguay	25.4	—
Perú	38.9	—
República Dominicana	35.5	32.8
Trinidad y Tobago	—	—
Uruguay	9.5	—
Venezuela	36.7	14.8
América Latina	32.4 ^c	26.7 ^d

Fuente: CEPAL. El desarrollo latinoamericano y la coyuntura económica internacional. Documento E/981/Add. 3, presentado en el XVI periodo de sesiones, Puerto España, febrero 1975.

a Alrededor de 1960.

b Alrededor de 1970.

c Excluye Bolivia, Cuba, Haití y países de habla inglesa del Caribe.

d Incluye Argentina, Brasil, Chile, El Salvador, México, Nicaragua, Panamá, Venezuela, Guatemala y República Dominicana.

CUADRO 2
América Latina:
Desplazamiento de los países según las tasas
de escolarización para el grupo de edad 6-11 años

<i>Porcentajes Tramos</i>	1960	1970	1980*
90-100	Argentina Barbados Guyana	Argentina Barbados Cuba Chile Jamaica	Argentina Barbados Costa Rica Cuba Chile Guyana Jamaica México Panamá
80-89	Uruguay	Costa Rica Guyana México	Ecuador Perú República Dominicana Venezuela
70-79	Costa Rica Cuba Chile Jamaica	Ecuador Panamá Paraguay Perú Trinidad y Tobago Uruguay Venezuela	Bolivia Brasil Colombia Honduras Paraguay
60-69	Ecuador Panamá Paraguay República Dominicana Trinidad y Tobago Venezuela	Bolivia Brasil Colombia Honduras República Dominicana	El Salvador Nicaragua Uruguay
40-59	Bolivia Brasil Colombia El Salvador Honduras México Perú	El Salvador Guatemala Nicaragua	Guatemala Haití
Menos de 40	Guatemala Haití	Haití	

* Proyecciones.

Los países han sido ordenados alfabéticamente en cada grupo.

Fuente: UNESCO.

CUADRO 3
América Latina:
tasas brutas de escolaridad

País	Primaria		Media		Superior		Ritmos de variación 1960/1975		
	1960	1975	1960	1975	1960	1975	Primaria	Secundaria	Superior
Argentina	98.3	98.1	27.0	50.5	11.3	28.0	0.4	87.0	147.8
Bolivia	53.8	92.9	9.9	18.0	3.6	5.9	72.6	81.8	63.9
Brasil	59.7	85.5	9.5	19.6	1.5	9.4	43.2	106.3	526.7
Colombia	54.8	88.5	10.2	21.1	1.7	8.4	61.5	97.0	394.1
Costa Rica	81.9	91.7	16.2	39.5	4.8	18.5	12.0	143.8	285.4
Cuba	94.5	107.0	12.3	27.4	3.3	9.0	13.2	122.8	172.7
Chile	88.7	90.0	21.5	47.2	4.0	16.2	1.5	119.5	305.0
Ecuador	72.6	93.7	10.6	27.5	2.6	8.3	29.1	159.4	219.2
El Salvador	66.7	93.4	9.6	19.1	1.1	—	40.0	98.9	—
Guatemala	39.9	53.3	4.8	10.1	1.6	4.1	33.6	110.4	156.2
Haití	30.8	35.2	3.8	5.0	0.5	0.5	14.3	31.6	0.0
Honduras	56.9	73.4	5.7	11.9	1.1	4.4	29.0	108.8	300.0
México	70.1	98.5	10.0	30.2	2.6	9.6	40.5	202.0	269.2
Nicaragua	48.7	71.4	5.4	19.3	1.2	6.7	46.6	257.4	458.3
Panamá	80.5	106.9	25.0	48.4	4.6	18.3	32.8	93.6	297.8
Paraguay	84.7	86.4	9.4	17.7	2.3	4.8	2.0	88.3	108.7
Perú	72.5	95.2	13.5	33.9	3.6	22.8	31.2	151.2	533.3
República Dominicana	82.0	94.4	11.6	25.5	1.5	5.7	15.0	119.8	280.0
Uruguay	93.8	90.6	32.5	62.4	7.7	15.0	- 3.4	92.0	94.8
Venezuela	83.5	84.5	17.7	31.9	4.3	19.8	1.2	80.2	360.5
Total	70.7	86.5					22.3	117.1	276.3

Edades: 6-12 primaria (cursos 1º a 6º); 13-19 media (cursos 7º a 12º); 20-24 universitaria.

Fuente: UNICEF, "Situación de la infancia en América Latina y el Caribe", 1979.

que se observan en las tasas de supervivencia. En los países de mayor expansión de la enseñanza primaria, las tasas globales de retención en 60 años superan el 60%, y de los ingresados, que son, por otra parte, casi todos los integrantes de cada cohorte; en el otro extremo, se encuentran países que apenas llegan al 20% (cuadro 4).

También en este caso las cifras globales dicen muy poco sobre las desigualdades urbano-rurales y regionales que son muy considerables (cuadros 5 al 8 inclusive). Las tasas globales de los países de mayor cobertura son compatibles con las tasas de egreso de sólo el 30 o 40% en la población rural que influyen poco en la tasa global por la escasa proporción de esta última. A su vez, en estos mismos países la desigualdad por sexos se ha borrado, e incluso se da el fenómeno de que las niñas exhiban mejores tasas de egreso. En los países de menor expansión, las diferencias urbano-rurales son todavía más grandes. Se encuentran de tal magnitud que la proporción de supervivientes en 6o. grado urbano es casi 12 veces la que aparece en el rural (cuadro 5). Las diferencias por sexo son también muy importantes y es fácil imaginar la resultante de la reunión de diversas variables discriminatorias, de lo que se darán algunos ejemplos más adelante.

4. A la entrada de la Enseñanza Media, a la cual, obviamente, sólo pueden ingresar los que han terminado la primaria o básica, se produce una nueva e importante reducción de los contingentes escolares. Sin embargo, es interesante notar que la relación a los egresados del nivel anterior es, con todo, mucho menor que la que se daba en los países actualmente desarrollados cuando tenían niveles de urbanización y de producto por habitante. El cuadro 4 muestra que, en términos generales, en relación con las tasas de escolarización en primaria y, sobre todo, con las tasas de egreso de ese nivel, las tasas de escolarización en la Enseñanza Media son altísimas. Una mayoría, que en muchos países está entre el 80 y el 90% de los que terminan primaria o básica, ingresan al nivel medio y producen las altas tasas de participación señaladas. Se producen entonces fenómenos notables. En países donde hay todavía un porcentaje relativamente importante de analfabetos se encuentran, a edades correspondientes a la Enseñanza Media, porcentajes de alumnos en la educación formal tanto o más altos que los que se dan en Europa actualmente.⁴ Las paradojas pueden multiplicarse.

⁴ Véase más ampliamente sobre este punto Aldo E. Solari. "Algunas paradojas del desarrollo de la Educación en América Latina y su influencia en la Universidad", en *Estudios sobre Educación y Empleo*, op. cit., CEPAL/ILPES. "Enseñanza Media Estructura Social y Desarrollo en América Latina", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1972, 3, México, pp. 53-97.

CUADRO 4
América Latina:
Evolución de cohortes aparentes en la educación primaria

<i>País</i>	<i>Periodos</i>	<i>1er grado</i>	<i>2º grado</i>	<i>3º grado</i>	<i>4º grado</i>	<i>5º grado</i>	<i>6º grado</i>	<i>7º grado</i>	<i>8º grado</i>
Argentina	1966-72	100.0	75.8	69.9	63.9	56.4	49.5	46.5	—
	1968-74	100.0	77.6	72.5	66.4	59.3	53.9	49.2	—
Bolivia	1963-68	100.0	76.0	73.0	66.0	60.0	50.0	—	—
	1967-72	100.0	77.0	73.0	68.0	64.0	61.0	—	—
Brasil	1960-71	100.0	42.8	32.6	23.7	14.4	11.2	9.7	86.0
	1964-75	100.0	40.1	33.4	24.1	18.0	14.4	12.3	10.7
Colombia	1960-64	100.0	60.2	34.6	25.8	21.4	—	—	—
	1970-74	100.0	65.1	37.8	37.0	32.3	—	—	—
Costa Rica	1964-69	100.0	90.0	83.4	76.4	70.1	65.2	—	—
	1970-75	100.0	94.5	90.1	84.3	79.4	76.3	—	—
Chile	1960-67	100.0	66.0	61.0	54.0	53.0	39.0	38.0	30.0
	1967-74	100.0	80.5	73.8	68.0	63.3	57.5	50.7	42.8
Ecuador	1963-68	100.0	64.4	54.9	45.9	38.1	34.7	—	—
	1966-71	100.0	68.1	62.4	54.9	46.3	42.0	—	—
El Salvador	1964-69	100.0	68.1	59.7	52.6	46.7	43.3	—	—

CUADRO 4 (Continuación)

Guatemala	1966-71	100.0	52.6	40.1	28.1	22.9	19.9	—	—
	1968-73	100.0	56.3	42.3	30.2	24.8	21.8	—	—
Honduras	1960-65	100.0	53.0	37.0	25.0	19.0	15.0	—	—
	1967-72	100.0	61.0	48.0	33.0	26.0	21.0	—	—
México	1965-70	100.0	67.0	57.0	46.0	39.0	33.0	—	—
	1969-74	100.0	70.0	62.0	54.0	47.0	42.0	—	—
Nicaragua	1960-65	100.0	36.5	24.3	18.8	14.6	12.2	—	—
	1967-72	100.0	46.7	37.2	29.5	24.7	19.9	—	—
Panamá	1965-70	100.0	82.8	76.3	66.5	60.7	53.9	—	—
	1969-74	100.0	83.1	80.0	70.6	65.4	60.1	—	—
Paraguay	1965-70	100.0	71.0	54.0	43.0	33.0	25.0	—	—
	1969-74	100.0	81.0	65.0	50.0	39.0	30.0	—	—
Perú	1960-65	100.0	64.0	51.0	44.0	39.0	33.0	—	—
	1965-70	100.0	68.0	55.0	50.0	43.0	38.0	—	—
República Dominicana	1961-66	100.0	46.1	28.2	18.9	14.2	11.9	—	—
	1967-72	100.0	53.1	43.1	31.6	26.6	21.8	—	—
Uruguay	1966-71	100.0	83.3	83.8	73.5	67.0	60.0	—	—
	1968-73	100.0	87.6	83.3	77.5	70.8	64.8	—	—
Venezuela	1961-66	100.0	61.5	56.1	47.7	39.5	33.0	—	—
	1967-72	100.0	79.3	77.5	73.7	63.9	54.3	—	—

Fuente: UNESCO. "Evolución y situación actual de la educación en América Latina", Santillana, 1976.

CUADRO 5
América Latina:
Cohortes aparentes para el nivel primario, según países y áreas urbana y rural

<i>País</i>	<i>Años inicial y final</i>	<i>Área</i>	<i>1er. grado</i>	<i>2º grado</i>	<i>3º grado</i>	<i>4º grado</i>	<i>5º grado</i>	<i>6º grado</i>
Bolivia	1961-66	Urbana	1000	791	728	668	609	509
		Rural	1000	458	279	149	76	49
	1967-72	Urbana	1000	765	729	680	639	613
		Rural	1000	661	448	254	149	78
Colombia	1962-66	Urbana	1000	736	630	516	462	—
		Rural	1000	519	142	64	33	—
	1970-74	Urbana	1000	744	685	546	496	—
		Rural	1000	538	280	140	112	—
Costa Rica	1962-67	Urbana	1000	968	841	773	727	669
		Rural	1000	580	609	496	387	333
	1964-69	Urbana	1000	882	863	790	734	733
		Rural	1000	794	663	547	474	402
Ecuador	1960-64	Urbana	1000	681	674	621	559	519
		Rural	1000	529	384	248	160	128
	1963-68	Urbana	1000	800	739	696	648	630
		Rural	1000	554	439	319	225	181
Guatemala	1962-67	Urbana	1000	618	552	479	404	360
		Rural	1000	390	178	68	31	20
	1964-69	Urbana	1000	643	561	503	431	379
		Rural	1000	427	236	85	45	32

CUADRO 5 (Continuación)

<i>Pais</i>	<i>Años inicial y final</i>	<i>Área</i>	<i>1er. grado</i>	<i>2º grado</i>	<i>3º grado</i>	<i>4º grado</i>	<i>5º grado</i>	<i>6º grado</i>
Honduras	1961-66	Urbana	1000	671	592	507	429	376
		Rural	1000	476	267	135	78	56
	1967-72	Urbana	1000	720	619	512	428	368
		Rural	1000	512	356	20	152	109
México	1962-67	Urbana	1000	730	693	644	595	552
		Rural	1000	493	313	177	113	77
	1963-68	Urbana	1000	741	714	667	629	573
		Rural	1000	509	318	193	115	80
Panamá	1962-67	Urbana	1000	968	1000	947	895	820
		Rural	1000	740	646	520	428	358
	1967-72	Urbana	1000	908	872	848	846	1012
		Rural	1000	744	707	613	532	395
Paraguay	1965-70	Urbana	1000	813	774	694	598	491
		Rural	1000	655	401	270	161	112
	1969-74	Urbana	1000	889	846	746	650	546
		Rural	1000	762	533	358	243	167
República Dominicana	1957-62	Urbana	1000	369	373	348	296	260
		Rural	1000	439	286	126	56	16
	1967-72	Urbana	1000	560	570	530	540	500
		Rural	1000	510	370	220	150	100
Venezuela	1962-68	Urbana	1000	789	764	781	694	587
		Rural	1000	438	360	137	66	43
	1964-69	Urbana	1000	873	903	856	759	652
		Rural	1000	459	313	158	83	55

CUADRO 6
Países seleccionados de América Latina
asistencia escolar a los 11 años, 1970

<i>País</i>	<i>Edad normal</i>	<i>Asiste</i>		<i>No asiste</i>
		<i>1 año de atraso</i>	<i>2 o más años de atraso</i>	
Costa Rica	64.3	16.4	12.5	6.8
Capital	77.7	12.9	6.4	3.0
Resto urbano	75.2	13.4	7.3	4.1
Rural	56.9	18.4	15.8	8.9
Guatemala	17.4	11.7	30.6	40.3 ^a
Capital	52.5	18.0	18.5	11.0 ^a
Resto urbano	25.7	18.8	30.5	25.0 ^a
Rural	7.5	8.1	33.1	51.3
Nicaragua	15.9	12.5	30.3	41.3 ^a
Capital	38.3	16.6	33.2	9.9 ^a
Resto urbano	26.6	18.5	38.5	16.4 ^a
Rural	3.4	5.5	24.7	66.4 ^a
Panamá	11.8	31.6	46.8	9.8
Capital	66.0	16.4	14.3	3.3
Resto urbano	60.3	20.8	15.3	3.6
Rural	30.6	21.3	33.3	14.8
Paraguay	30.7	24.0	35.6	9.7
Capital	58.7	18.5	18.0	4.8
Resto urbano	41.7	25.5	28.1	5.2
Rural	21.2	24.7	41.9	12.2
Perú	18.3	18.5	52.5	10.7 ^a
Capital	39.0	25.6	31.7	3.7 ^a
Resto urbano	23.0	23.9	47.4	5.8 ^a
Rural	3.4	9.5	68.0	19.1
República Dominicana	19.6	15.7	37.9	26.8 ^a
Capital	33.9	17.4	32.3	16.4 ^a
Resto urbano	30.0	19.5	31.6	18.9 ^a
Rural	11.8	13.8	41.8	32.6 ^a

^a Incluye no declarado.

Fuente: UNICEF. "Situación de la infancia, en América Latina y El Caribe", 1979.

CUADRO 7
Divisiones administrativas estratificadas
según capacidad de retención escolar

<i>División Administrativa</i>	<i>% de retención (6° grado)</i>	<i>Estrato</i>
ARGENTINA: (Cohorte 1969-1975)		
Capital Federal	82.6	I
Gran Buenos Aires	73.9	II
Buenos Aires	71.5	
Restantes Partidos	68.1	
Santa Fe	61.8	
Córdoba	59.6	III
Santa Cruz	59.1	
Mendoza	57.2	
La Pampa	55.5	
Tierra del Fuego	52.9	
San Juan	51.7	
La Rioja	48.5	
Entre Ríos	46.1	
Tucuman	45.7	
Chubut	44.7	
Río Negro	44.5	
San Luis	44.3	
Jujuy	43.9	
Catamarca	41.5	
Salta	39.5	IV
Nequén	35.7	
Formosa	34.6	
Misiones	31.2	
Santiago del Estero	31.2	
Chaco	28.0	
Corrientes	27.5	

CUADRO 7 (continuación)

<i>División Administrativa</i>	<i>% de retención (6° grado)</i>	<i>Estrato</i>
CHILE: (Cohorte 1970-1975)		
Tarapacá	85.6	I
Antofagasta	81.4	
Valparaíso	76.1	II
Magallanos	72.5	
Atacama	72.2	
Santiago	70.7	
Concepción	69.1	
O'Higgins	68.2	
Coquimbo	68.0	
Ñuble	63,8	
Acongagua	59.6	III
Talca	58.7	
Aysén	57.5	
Curicó	56.7	
Bío-Bío	54.4	
Colchagua	52.4	
Maule	52.3	
Arauco	51.5	
Valdivia	48.2	
Cautín	47.2	
Osorno	47.0	
Linares	45.5	
Malleco	45.1	
Chiloé	41.9	
Llanquihue	39.8	IV

El cuadro 3 muestra que en países con porcentajes tan altos de analfabetismo y tasas de participación en primaria tan bajas, como Guatemala, Haití, El Salvador y Honduras, las tasas de crecimiento de la Enseñanza Media, en el periodo 1960-1975, son entre el doble y casi el cuádruple de las de Enseñanza Primaria.

También al nivel de la Enseñanza Media las tasas de supervivencia son muy variables. Sin embargo, esas tasas tienden a ser en general superiores que las que, para un mismo país, se observan para la Enseñanza Primaria. Los que ingresan a Enseñanza Media son un grupo muy seleccionado por la etapa anterior del sistema escolar, y aunque nuevos mecanismos de selección entran al juego, su efecto parece ser menor.

CUADRO 8
Divisiones administrativas estratificadas
según capacidad de retención escolar

<i>División Administrativa</i>	<i>% de retención (6° grado)</i>	<i>Estrato</i>
BRASIL: (Cohorte 1967-1972)		
Distrito Federal	144.5	I
São Paulo	49.7	III
Roraima	27.4	IV
Río Grande Do Sul	26.8	
Río de Janeiro/Guanabara	26.2	
Santa Catarina	24.4	
Amapa	22.1	
Espírito Santo	20.7	
Pará	19.4	V
Amazonas	18.3	
Paraná	17.3	
Mato Grosso	17.0	
Rondonia	15.8	
Goiás	14.8	
Ceará	14.6	
Pernambuco	14.3	
Minas Gerais	14.1	
Bahía	12.6	
Acre	12.0	
Sergipe	11.0	
Paraíba	10.8	
Maranhao	10.4	
Río Grande do Norte	10.3	
Piauí	9.8	
Alagoas	9.3	

CUADRO 8 (continuación)

<i>División Administrativa</i>	<i>% de retención (6° grado)</i>	<i>Estrato</i>
ECUADOR: (Cohorte 1968-1973)		
Pichincha	67.1	II
Tungurahua	55.1	III
M. Santiago	54.7	
El Oro	51.0	
Carchi	49.7	
Guayas	49.5	
Napo	46.2	
Z. Chinchipe	45.7	
Pastaza	45.2	
Cotopaxi	45.0	
Chimborazo	43.6	
Azuay	41.7	
Loja	41.6	
Imbabura	40.6	
Chañar	34.3	IV
Manabí	33.5	
Los Ríos	30.5	
Bolívar	27.3	
Esmeraldas	23.5	

5. Los diferentes datos que acabamos de presentar permiten algunas observaciones generales sobre la expansión del sistema educacional en América Latina y los principales factores que influyen tanto sobre el acceso como sobre la supervivencia en él.

En términos generales, puede decirse que hay tres grandes variables o grupos de variables discriminatorias que son las que tienen que ver con la estratificación social, el sexo y el lugar de residencia.

Comenzando por la última, es evidente que la expansión educacional comienza y continúa siendo durante mucho tiempo fundamentalmente urbana. Se produce una cierta secuencia por la cual las capitales comienzan la expansión que luego se irradia a las ciudades más importantes, después a las pequeñas y así sucesivamente. A medida que esta secuencia se produce, y en el mismo orden se llega a coberturas más y más extensas al nivel de primaria, se inicia y se fortifican las de la Enseñanza Media. En-

tretanto, la expansión del sistema en el medio rural es nula y después muy modesta, salvo en muy pocas sociedades. En este sentido, hay una clara prioridad para la población urbana, aunque dentro de esto se distribuya muy diferentemente según estratos sociales, que explica la altísima correlación que existe entre alfabetización y urbanización, entre urbanización y tasas de egreso del nivel primario y, la prácticamente total, entre urbanización y enseñanza media.⁵ Más aún, una alta alfabetización y una relativamente satisfactoria tasa de egresos de primaria o básica sólo se da para la población rural cuando la proporción de ésta en la población total baja mucho, el sistema escolar rural mejora y, además, una buena parte de los niños rurales comienzan a asistir a escuelas urbanas. Esta situación es bastante distinta que la que se dio en Estados Unidos, para citar un ejemplo. Aunque la prioridad en favor de la expansión urbana también existió, las diferencias entre las tasas de analfabetismo urbano-rurales fueron mucho menores y gran parte de la población rural se alfabetizó por otros medios.

Muchos de los reformadores latinoamericanos del sistema escolar del siglo pasado esperaron un proceso parecido que nunca tuvo lugar. En este sentido, escolarización y alfabetización han marchado hasta ahora de consuno en América Latina, de una manera más intensa que en la historia de los países hoy desarrollados.

A las desigualdades en el acceso y supervivencia respecto a la educación primaria por residencia, hay que agregar las que derivan del sexo. Hasta que la expansión del sistema alcanza niveles altos, la tasa de inscripción de las niñas es más baja que la de los varones, la que puede confirmarse tanto examinando las tasas históricas de matriculación como la distribución del analfabetismo por edad y sexo. En las edades avanzadas, el analfabetismo tiene tasas mucho más altas que en los grupos más jóvenes, y las tasas femeninas en esos grupos de edad llegan a menudo a doblar las masculinas. Las mismas evidencias muestran que, a medida que el sistema se expande, las diferencias van disminuyendo hasta desaparecer completamente, estableciéndose una igualdad perfecta y hasta incluso ligeras ventajas para el sexo femenino, como puede observarse en países como Argentina, Costa Rica, Chile y Uruguay.

Múltiples estudios demuestran la alta correlación entre posición socioeconómica y desigualdad de acceso y de supervivencia. La matrícula escolar es una imagen cada vez más deformada, hacia arriba, de la estratificación social a medida que se sube en los grados escolares. Existe una abundante bibliografía en la materia que puede encontrarse parcialmen-

⁵ Véase mis *Estudios sobre Educación y Empleo* y el trabajo de CEPAL/ILPES, ya citados.

te en el anexo correspondiente. Puede elegirse una ilustración dramática como la que proporciona Guatemala, entre tantos ejemplos que podrían citarse. Se estima que, sobre la población de 7 a 13 años, el porcentaje de niños que concurre a la escuela es del 78% para los niños urbanos ladinos, alrededor del 50% tanto para urbano indígena y ladino rural, y el 26% para el indígena rural. No hay datos de egreso de cohortes basados en esta clasificación, pero se tiene una idea aproximada si se piensa que de 100 alumnos que ingresan 75 egresan de la escuela urbana privada, 55 de la urbana pública y sólo 11.4 de la rural pública. Entre la diferencia de acceso y la de resultados, la probabilidad de un ladino urbano de egresar de sexto año es más de 10 veces superior a la de un indígena rural (Gutiérrez Riñón, 1977; AID, 1978).

En suma, cualquiera sea el grado de subrepresentación de los estratos más bajos al comienzo del ciclo escolar, la misma será más alta al final del mismo. Esta regla tiene dos excepciones. La primera se da cuando el sistema escolar en su nivel básico es tan selectivo que sólo ingresan a él los que pertenecen a estratos sociales altos o medios altos, situación que en su total pureza ya no se da en ningún país de América Latina, pero a la cual se aproximan rendimientos como los de la enseñanza privada que se acaban de mencionar para Guatemala. La segunda excepción se da cuando el acceso es universal y, por causas diversas, todos los matriculados en primer año terminan el ciclo, situación a la cual prácticamente se aproximan algunos países de América Latina. En este caso los índices de selectividad sufren una sensible disminución. El estudio de Schiefelbein y Farrell (*Comparative Education Review*, vol. 22, núm. 2, 1978: 326-341) para Chile lo muestra claramente. Las desigualdades subsisten pero son sobre todo las que se dan entre los que proceden del medio rural y los de origen urbano, con una considerable desventaja para los primeros. Los hijos de los obreros industriales, aunque en desventaja respecto a los grupos superiores, están representados al fin de 8o. año de la misma manera que sus padres lo están en la población total, y egresan en proporción 4 o 5 veces más grandes que los hijos de los trabajadores rurales.

6. La influencia de los distintos factores mencionados, aunque obra de manera continua con las reservas que se señalarán en el párrafo siguiente, tiene puntos especiales de incidencia. No todos los pasajes de año del sistema escolar significan lo mismo; en algunos los porcentajes de los que desertan es mucho más elevado que en otros. Un ejemplo típico en muchísimos países es después de terminar tercer año de escuela rural, por la simple razón de que no hay oferta de escuelas rurales de ciclo completo. Otro punto de incidencia es el pasaje de un ciclo a otro. La deserción puede ser diferencial por sexos, porque las niñas se retiran antes pues se considera que no vale la pena educarlas más allá de cierto punto

o, a la inversa, se retiran después, ya porque tienen menos posibilidades ocupacionales, ya porque la frecuentación escolar es sólo una antesala del matrimonio.

La importancia de los que he llamado convencionalmente puntos de incidencia, es variable, pues, por sexo, residencia, etc. También su colocación cambia en el tiempo poniéndose más y más arriba a medida que la cobertura del sistema se universaliza, aunque su significación siga siendo diferencial.

Este hecho responde a un fenómeno más general; a medida que el sistema escolar se expande algunas desigualdades se atenúan o desaparecen y otras adquieren nueva significación, la que sólo puede ser evaluada en relación con las diferentes etapas de la evolución de los sistemas educacionales estatales.

7. También se producen importantes cambios en el peso relativo de los diferentes factores. Ya se ha señalado cómo la desigualdad por sexos tiende a borrarse.

Es de interés especial lo que ocurre con los factores ligados al origen social de los alumnos. Es sabido que su influencia es anterior y concomitante a la frecuentación escolar, que la preparación que los niños de ciertos estratos reciben en su hogar les hace muy difícil superar las exigencias del sistema, etc. Pero algunos lo logran y, cuando la cobertura se vuelve considerable, una buena porción de hijos de obreros, por ejemplo, están representados en diferentes niveles del sistema escolar. A medida que se llega a los grados superiores, las investigaciones demuestran que el papel de los factores socioeconómicos para explicar las varianzas internas de la población escolar tiende a disminuir, lo que es muy explicable. Los representantes que quedan de los grupos más desfavorecidos socialmente son un subconjunto de características bastante excepcionales, en tanto que en los otros grupos sociales se tiene prácticamente a todos.

La disminución de la importancia de los factores socioeconómicos corresponde al aumento del papel de los factores endógenos al sistema escolar.

8. La expansión del sistema escolar, acercándose a una cobertura cuasi universal en grados cada vez más altos del sistema, va alterando la significación de muchas cuestiones y explica, por ejemplo, que determinadas investigaciones muestren un peso directo muy grande de determinada variable y otros no lo registren.

Sin embargo, la expansión del sistema formal está lejos de ser una explicación suficiente. En primer lugar, por lo que es obvio, que ella misma encuentra su razón de ser y sus posibilidades de ser efectiva en transformaciones relativamente profundas de la sociedad global. En segundo lu-

gar, porque cuando esas transformaciones han hecho necesaria y efectiva una política educacional que pone a disposición de la población un servicio universal o cuasi universal, sus resultados varían considerablemente según las heterogeneidades estructurales internas que subsisten en la sociedad nacional. Dos casos podrían ejemplificar, entre tantos, estas dos aseveraciones. El Salvador emprendió una ambiciosa Reforma Educativa en que, entre otros objetivos, perseguía una radical baja en las tasas de deserción recurriendo, entre otros, a instrumentos como la promoción automática. Pues bien, "en 1957, al terminar el 6o. grado el 80% de los niños había abandonado el sistema escolar, actualmente lo abandona el 73%".⁶ En un contexto social caracterizado por grandes desigualdades y que ha sufrido, al menos en ese aspecto, cambios muy menores, la deserción es un producto prácticamente autónomo respecto a cualquier política educacional. El segundo argumento podría demostrarse con lo que, hasta hace unos años al menos, ocurría con un sistema escolar tan expandido como el de Costa Rica. Con bajos índices nacionales de ausentismo escolar, éste era alto en la Provincia de Guanacaste, pese a que el servicio escolar disponible con relación a los grupos de edad de la población correspondiente era cuantitativamente más o menos el mismo que para las demás provincias. La estructura económica y social de Guanacaste, con baja demanda por calificaciones educativas, explicaba el fenómeno.⁷

De todos modos es cierto que en determinadas etapas y dadas ciertas condiciones la desigualdad en la supervivencia tiende a desaparecer, cosa de la que están muy lejos la mayoría de los países latinoamericanos. En respuesta a este hecho, puede argüirse que la desaparición de la desigualdad es sólo aparente, por dos razones. En primer lugar, que la desigualdad sobrevive a través de otros criterios que cobran particular significación justamente cuando la igualdad aparente se produce, y que tiene que ver, por ejemplo, con el prestigio diferencial de las diferentes escuelas de las que se egresa. En segundo lugar, que la relativa igualdad de la que se habla sólo se produce en sociedades en las cuales ser egresado de primaria o de básica tiene poca o ninguna significación.

⁶ Guillermo Manuel Ungo y Luis Fernando Valero Iglesias. "Fundamentos sociopolíticos y fines de la Reforma Educativa", *Estudios Centroamericanos*, núm. 358, agosto 1978, titulado *¿Hacia dónde va la Educación en El Salvador?* (p. 573). Obviamente, no se trata aquí de evaluar la Reforma Educativa salvadoreña en todos sus aspectos, sino demostrar solamente lo que se afirma en lo que sigue.

⁷ Véase, Aldo E. Solari. "Estimaciones del ausentismo escolar en Costa Rica". Informe al Ministerio de Educación, San José, 1965.

Sobre estas dos importantes cuestiones se volverá más adelante porque se refiere a todos los niveles del sistema educacional, y no sólo al primario o básico. La primera alude a las diferenciales de prestigio de los establecimientos escolares; la segunda, a lo que he llamado devaluación de la educación.⁸

III. IGUALDAD COMO IGUALDAD DE RESULTADOS

1. El análisis de este tema debe considerar la igualdad interna al sistema escolar y la externa a él.

Dado que se considera que el principal resultado esperado de la escuela es el aprendizaje cognitivo, la primera consistiría en que las probabilidades de alcanzar determinados niveles cognitivos fueran las mismas para todos los grupos que se distinguen.

En el segundo caso, y suponiendo que la educación está relacionada con otras variables, como por ejemplo ocupación, la igualdad de resultados externos consistiría en que los integrantes de cualquier grupo social que hubieran obtenido los mismos resultados educacionales internos se distribuyeran de la misma manera respecto a alguna característica estimada relevante de la variable considerada. Por ejemplo, si la educación tiene relación con la ocupación, y ésta con los ingresos, y éstos son considerados relevantes, todos los que tienen la misma educación deberían tener los mismos ingresos medios a lo largo de su carrera ocupacional. Es obvio que, aunque esta idea de igualdad de resultados externos se ha aplicado esencialmente a ocupación e ingreso, sería perfectamente aplicable a otras dimensiones.

2. Es harto sabido que se puede egresar del mismo nivel y grado del sistema escolar con diferencias muy considerables respecto al aprendizaje cognitivo. Lamentablemente, las evidencias empíricas en América Latina son escasas, pero permiten, con todo, algunas hipótesis. Todas apuntan a que existe una fuerte influencia del origen social en el nivel cognitivo alcanzado. Este hecho significa:

- a) Que cuanto es mayor la desigualdad respecto al acceso, mayor es la igualdad respecto al nivel cognitivo de los que egresan, por la ob-

⁸ Véase, por ejemplo, Aldo E. Solari, *Estudios sobre Educación y Empleo*, op. cit.

via razón de que tanto los que ingresaron como los que egresaron son un grupo muy homogéneo.

- b) Que cuando la desigualdad respecto al acceso e incluso a los años de frecuentación disminuye, pero el egreso continúa siendo selectivo, se da una alta igualdad de aprovechamiento cognitivo entre los egresados. En efecto, simplificando las cosas puede decirse que en una etapa como ésta todos los integrantes de los estratos altos y medios egresan, y que también lo hacen una parte limitada de los estratos bajos.

Estos últimos, lejos de ser una muestra representativa de los niños de esos estratos, constituyen un grupo especial que, por condiciones hogareñas o individuales excepcionales, han logrado mantenerse en el sistema y egresar de él. En un estudio sobre los liceos del primer ciclo de Enseñanza Media en Montevideo,⁹ se ha demostrado que en los primeros años los niveles de aprovechamiento, medidos por las calificaciones o notas otorgadas por los profesores, se distribuyen muy diferencialmente por estratos sociales; que lo mismo ocurre con la deserción y que, en cambio, en los últimos años la distribución de las notas se produce prácticamente, al azar entre todos los grupos socioeconómicos en presencia. No es que la dimensión socioeconómica carezca de importancia, se trata de que ya ha ejercido todos sus efectos fundamentales en los años anteriores.

- c) Mucho menos claro es lo que ocurre cuando tanto acceso como egreso se vuelven casi universales, porque se trata de una situación muy rara en América Latina. Una hipótesis posible es la de que sólo se puede llegar a esa situación por una política sistemática de democratización que lleva a disminuir las exigencias del sistema escolar, de manera que puedan ser superadas por prácticamente todos los niños. De ser así, la distribución de niveles cognitivos reales al egreso tendría una alta correlación con el origen social; de darse, por supuesto que la escuela no disminuye las diferencias existentes en el punto de partida. Otra hipótesis sería que para llegar a la situación descrita es necesaria una transformación social de tal naturaleza que implicaría una disminución de las distancias relativas existentes antes de la frecuentación escolar, y que debe acompañarse de una mejora en la calidad del sistema escolar que

⁹ Antonio M. Grompone, Aldo E. Solari, Elida Tuana, Germán Rama y otros. "La población liceal de Montevideo", Informe inédito.

permitirá disminuir esas diferencias, produciendo una alta homogeneidad de resultados internos. No es absurdo, desde luego, pensar que la verdad no estuviera en ninguno de los dos extremos. La cuestión es insoluble para América Latina, por falta de países que se encuentren plenamente en la situación. Sin embargo, en investigaciones efectuadas en los países que se aproximan a ella, parecería que los rendimientos cognitivos, aunque altamente relacionados con el origen social, también lo están con los insumos escolares propiamente dichos.

3. El problema de la igualdad de resultados externos es más complejo todavía. Sea cual fuere la influencia de la estratificación, es un hecho que individuos de diversos orígenes sociales egresan de los mismos grados y lo pueden hacer con los mismos resultados cognitivos. La cuestión es de si tendrán los mismos resultados externos. La respuesta exige estudios longitudinales de cohortes durante varios años. Conviene precisar que esta cuestión no se confunde con la de si la educación puede ser o no un instrumento de movilidad ascendente. Si A y B tienen los mismos años de escolaridad, el mismo aprovechamiento cognitivo, y A pertenece al estrato alto y B al estrato bajo, los resultados externos podrían ser mejores para A que para B, pero igualmente suficientes para que éste ascendiera, digamos, al estrato medio.

En segundo lugar, debe recordarse que investigaciones como la de Sewell y sus colaboradores ha demostrado "la herencia social directa en el resultado respecto a los ingresos?, es decir, que el ingreso del padre tiene un efecto directo sobre el del hijo, 10 años después de su graduación en la "high school". "Este efecto es independiente de la influencia de otras variables socioeconómicas, de la habilidad y educación del hijo y del estatus ocupacional".¹⁰

¹⁰ Véase, William H. Sewell y Robert M. Hauser. *Education, Occupation, and Earnings*, Academic Press, Nueva York, 1975. Las citas son de la p. 87. Más recientemente, la continuación del estudio sobre la misma muestra ha confirmado estos resultados. Ver Robert M. Hauser y Thomas No. Daymont. "Schooling, Ability and Earnings: Cross Sectional Findings, 8 to 14 years after High School Graduation", en *Sociology of Education*, vol. 50, núm. 3, Nueva York, Julio 1977, pp. 182-206. "Las ganancias crecieron casi todos los años para cada estrato de ingreso", pero el crecimiento de los ingresos cesó entre los hombres de los orígenes socioeconómicos más pobres" (p. 187) y "durante los 8 a 14 años transcurridos después de la graduación en 'High School' el efecto del ingreso paterno sobre las ganancias del hijo persistió e incluso creció levemente" (p. 190).

4. La única investigación de seguimiento¹¹ que conozco sobre el tema en América Latina tiene la limitación de que los integrantes de la muestra recién se encuentran en las primeras etapas de su ingreso al mercado de trabajo. Se trata del seguimiento de los que rindieron la prueba de 8o. año en Chile, es decir de un grupo producto de una relación socioeconómica previa de importancia considerable. No es extraño, pues, que los factores escolares tengan un gran peso en el proceso de ingreso al trabajo. De todas maneras, el papel de los factores socioeconómicos es importante. El nivel social influye positivamente sobre el nivel de las aspiraciones ocupacionales (p. 94) y sobre el cumplimiento de las mismas (p. 96); disminuye el tiempo necesario para encontrar el primer trabajo (p. 122) y existe una fuerte relación entre los niveles de educación del padre y el del primer trabajo del hijo (p. 138), sin perjuicio de que se note una estimable movilidad intergeneracional.

Los datos no permiten un análisis, al menos hasta ahora, en que se examine la distribución ocupacional de los que tienen iguales rendimientos cognitivos, pero apunta a la existencia de desigualdades en aquella que en parte se explican por la continuidad de la influencia del origen social de los sujetos estudiados.

5. Por otra parte, como lo demuestran otros estudios, existen abundantes pruebas de que la educación tiene un efecto positivo y a veces fuerte sobre el empleo y el ingreso. Musgrove, por ejemplo, concluye que la "educación es la fuente más poderosa de las diferencias de ingreso entre las familias, inclusive cuando sólo es considerada la escolaridad del jefe de familia"¹² (Musgrove, Philip, 1978: 237).

Muchas veces se ha insistido sobre las altas tasas de retorno de la inversión educativa. El gasto en educación tendría retornos que serían más altos que los de la mayoría de las inversiones en economía. Este hecho, que sería cierto para todos los países, lo sería particularmente para América Latina, puesto que las tasas individuales de retorno en la región serían todavía más altas que en las economías desarrolladas. Estudios diversos

¹¹ Véase Ernesto Schiefelbein y Joseph Farrell. *Determinantes de la Supervivencia Escolar y el Ingreso al Mercado*, Santiago, CIDE, documentos de trabajo 18/78.

¹² Los estudios muestran que la importancia de la educación es a veces más fuerte y otras menos. De ahí la frase que se emplea en el texto. Véase Ernesto Schiefelbein. "Educación y Empleo en Diez Ciudades de América Latina", en *Educación y Realidad Socioeconómica*, Centro de Estudios Educativos, México 1970: 415-459.

han encontrado tasas de entre el 15 y el 45% para la enseñanza primaria; 12 al 34% para la media y 3 al 10% para la superior.¹³

Estos datos deben tomarse con ciertas reservas. Los efectos de la capacidad o habilidad individuales que se traducen probablemente tanto en más años de educación como en mayores ingresos en el trabajo, y los de origen socioeconómico de los estudiantes que influyen casi seguramente en la misma dirección, no se toman en cuenta, en general, en estos cálculos. Larry Griffin parece haber demostrado que si se introducen estos dos factores en las estimaciones que se han hecho en Estados Unidos basándose en siete encuestas, se encuentra que las tasas de retorno están sobreestimadas entre un 35 y 40% (Larry Griffin. *Sociology of Education*, vol. 49, núm. 2, 1976).

Como no se ha hecho un trabajo análogo para América Latina, es imposible saber si la sobreestimación que existe en los cálculos hechos para ella es igual, mayor o menor que la indicada por Griffin, y diversas hipótesis serían posibles sobre el punto. De cualquier manera, la tasa de retorno tiene que ser positiva y relativamente alta, aunque no lo sea tanto como parece en las estimaciones habituales. Una prueba complementaria en ese sentido es que Urrutia, manteniendo constante la educación de los padres, un indicador que, pese a sus limitaciones, es relativamente válido para el origen socioeconómico de los alumnos, encuentra de todas maneras una asociación positiva entre la educación del hijo y sus ingresos. (Urrutia, *op. cit.*: 28-31).

Un estudio sobre eficiencia externa, que vale la pena citar como ejemplo por referirse a la escuela rural, ilustra también las relaciones positivas entre educación e ingreso (AID, *op. cit.*: capítulo VIII). Se comprueba una asociación positiva entre la educación del explotante y los ingresos de la explotación, que es tanto más fuerte cuando menor es el tamaño de esta última. Tanto los que utilizan créditos agrícolas como los que no lo hacen, tienen mayores ingresos a medida que su educación aumenta. Por otro lado, cuando se toman en cuenta los ingresos totales, fuera y dentro de la

¹³ Véase el cuadro que presenta Miguel Urrutia Montoya para diversos países latinoamericanos en "La educación como factor de movilidad social", en *Cuadernos de Economía*, Universidad Católica, Bogotá, diciembre, 1975, p. 22. Aunque aquí se citan conjuntamente, es obvio que las tasas de la educación superior se distinguen de las de los otros niveles, por ser promedios de las tasas reales de las diferentes carreras que la componen. Entre ellas, las diferencias son grandes y pueden ir en algunos casos desde tasas negativas o casi negativas (al tomarse en cuenta los costos de oportunidad) en carreras como el profesorado primario, hasta superiores al 100% en otras como Ingeniería o Medicina.

explotación, parece que lo que aumenta sustancialmente con la mayor escolaridad son los ingresos que se obtienen fuera de ella. Cuando se alcanza 5o. - 6o. grado los ingresos son dos o tres veces mayores que los de aquellos que no tienen escolaridad. En términos de la sociedad global, el estudio concluye que sería muy beneficioso, por lo tanto, aumentar el egreso de 6o. año en las áreas rurales. Debe tomarse en cuenta que estas comprobaciones se hacen en una sociedad en que los que llegan a los últimos grados en la escuela primaria rural son poquísimos, y en la que, por lo tanto, puede esperarse una asociación más fuerte entre educación, aunque sea de nivel mínimo, desde ciertos puntos de vista e ingresos y donde no se toma en cuenta el posible efecto de la devaluación educacional.

En suma, parece cierto que existe una asociación positiva entre educación e ingreso aunque se considere el origen socioeconómico de los estudiantes y, en ese sentido, la educación tendría un efecto favorable a la disminución de las desigualdades. Lo que es muy difícil determinar con precisión es la importancia de ese efecto. Es muy obvio que sobre la perpetuación de las desigualdades ejercen su peso una multiplicidad de variables que poco o nada tienen que ver con la educación. Pero es menos recordado que casi seguramente la relación entre educación e ingreso está lejos de ser lineal, y sobre ello podrían aportarse argumentos teóricos y algunas confirmaciones empíricas.

Desde el punto de vista teórico, hace muchos años expuse el siguiente razonamiento.¹⁴ Es evidente que la educación sólo puede tener influencia sobre el ingreso cuando es considerada una variable distribuida diferencialmente. Si nadie tuviera educación o si todos tuvieran la misma, la distribución diferencial de ocupaciones, ingresos y recompensas en general tendría que explicarse por otros factores. Ahora bien, dos tipos de sociedades se aproximan a las situaciones extremas e ideales que se acaban de indicar. Por una parte, las sociedades en que la educación formal no existe o casi no existe, es decir, las muy poco diferenciadas o desarrolladas, si se quiere usar este término; por otra parte, las sociedades en que la expansión de la educación ha avanzado mucho, es decir, las más diferenciadas o desarrolladas. Afirmaba que, por lo tanto, debía esperarse que la correlación entre educación y ocupación tendría que ser nula o muy baja en los niveles más bajos del desarrollo, que luego debería tender a crecer

¹⁴ Véase Aldo E. Solari, Nestor Campiglia y Susana Prates. "Educación, Ocupación y Desarrollo", publicado en español en *América Latina*, año X, núm. 3, pp. 43-59, y en inglés y francés en *International Social Science Journal*, vol. XIX, núm. 3, 1967.

hasta llegar a un máximo a partir del cual debería disminuir. Representada gráficamente, la relación debería asumir la forma de una curva en campana.

Desde el punto de vista empírico, citaba las conclusiones de Folger y Nam respecto a los Estados Unidos, y creía encontrar confirmación de la hipótesis en los resultados de una muestra de la población de Montevideo, analizada en el artículo, con la cual se distinguían individuos de diferentes generaciones para cada una de las cuales los niveles educativos medios iban aumentando considerablemente.

Recientemente, Lin y Yauger (*American Journal of Sociology*, 81, 1973: 543-562) han aportado pruebas empíricas para varios países, de que las hipótesis mencionadas son correctas. Esto tiene una gran importancia para América Latina, porque, como lo demuestran sobradamente los diferentes indicadores ya mencionados, la situación de los países que la componen es muy variada y, mientras algunos apenas han comenzado a expandir su sistema educacional, otros están muy cerca de la situación de los países llamados desarrollados. Metodológicamente, comparar evidencias empíricas de unos y otros respecto al peso de la educación sobre la ocupación y el ingreso, sin tomar en cuenta las hipótesis que se acaban de exponer, es erróneo. Desde el punto de vista de la política social, es también obvio que una política de expansión tiene significaciones muy diferentes en los distintos extremos de la escala.

Una consecuencia importante es la de que, cuando se llega a altos niveles de expansión del sistema escolar, la perpetuación de las desigualdades puede deberse no a la educación sino, justamente, a la decreciente influencia de ella sobre aquéllas.

IV. IGUALDAD Y EDUCACIÓN NO FORMAL

1. Las amplias evidencias que se han aportado, tanto dentro de América Latina como fuera de ella, acerca del carácter desigualitario de la educación formal, han hecho aceptar en muchos círculos de intelectuales y educadores la idea de que debe expandirse la educación no formal y que ésta sería más igualitaria que la primera.¹⁵

¹⁵ Véase Aldo E. Solari, "Desarrollo y Políticas Educativas", en *Revista de la CEPAL*, primer semestre de 1977, pp. 61-94, para algunos aspectos de la cuestión que no son considerados aquí.

2. Si se deja de lado la primera afirmación, que encierra un objetivo de política educacional, la segunda merece algún análisis. No es fácil hacerlo en términos empíricos. La afirmación de que la educación no formal es más igualitaria que la formal, llama a una comparación entre dos subsistemas educacionales que, para tener sentido, requeriría que ambos fueran de cobertura similar, que alcanzaran variedades parecidas de estratos sociales y que persiguieran objetivos análogos. Ninguna de estas condiciones se da efectivamente. La educación no formal puede alcanzar, en el mejor de los casos, al 5% de todos los efectivos educacionales existentes en América Latina; su distribución por estratos sociales es muy diferente y sus finalidades se refieren más a la formación profesional que a la educación general, salvo en los contados casos en que, en forma casi experimental hasta ahora, tiende a sustituirla.

En suma, si las dificultades que se acaban de señalar son valoradas en toda su seriedad, se hace imposible concluir nada respecto a cuál de las dos formas de educación es más desigual o más igualitaria en términos empíricos, porque la comparación no reúne los requisitos mínimos requeridos para ser válida.

3. Desde el punto de vista empírico, a lo más que se podría llegar es al análisis de casos de aplicación de la educación no formal destinados a alcanzar a determinadas poblaciones, para verificar qué estratos de los integrantes de las mismas son mejor alcanzados o, si se quiere, cómo se distribuyen los efectos de la educación no formal. Es razonable subrayar que en este caso no se hace una comparación metodológicamente correcta con la educación formal y que en cuanto pueda existir implícita, sería favorable a la no formal. Efectivamente, esta última se dirige, en los casos en que se conocen evaluaciones, a poblaciones relativamente muy homogéneas en las que es difícil esperar que se den diferencias significativas, cosa que también ocurre en la educación formal cuando se da en esas condiciones.

Pues bien, pese a estos factores favorables para que aparezca una mayor igualdad en el caso de la educación no formal, las evidencias empíricas existentes no se dan en ese sentido. De las numerosas investigaciones existentes mencionaremos dos, una relativa a la educación radiofónica de poblaciones socialmente rezagadas, y otra relativa a un proyecto de alcances más amplios.

En la época de su evaluación las Escuelas Radiofónicas de la Tarahumara existían desde hacía 16 años (Sylvia Schmelkes. *Revista del CEE*, vol. II, núm. 2, 1972: 11-36). Su objetivo es desarrollar los cuatro primeros grados de enseñanza primaria. Las conclusiones de la evaluación, en brevísima síntesis, son que están "beneficiando mayormente a los que, de suyo, se encuentran en condiciones más ventajosas, como son los mestizos, con evidente

detrimento de los tarahumaras”; que los conocimientos que imparten “en nada contribuyen a elevar el nivel de vida de las comunidades”, y que “han reforzado hasta la fecha, la estructura desigual existente en la Sierra Tarahumara y en las comunidades donde operan”. Sería difícil encontrar juicios más preciso que los que inspira la educación formal a sus más entusiastas detractores.

Un segundo ejemplo lo constituye el proyecto de educación no formal en el Ecuador. Se trata de un proyecto de alcances muy amplios, que ha tenido una complejísima preparación, con estudios muy profundos realizados por una universidad norteamericana y que ha tenido recursos de importancia disponibles para su ejecución. Pues bien, la evaluación demuestra¹⁶ los escasos logros del proyecto en las comunidades a las que se ha aplicado. El ausentismo es muy fuerte por razones de trabajo en el caso de los varones, y por ellas, más una serie de bloqueos sociales, en el de las mujeres; el sentido comunitario es mínimo debido, en gran parte, a la fuerte emigración; el interés de las personas es muy bajo debido a que no se les da ningún diploma, etc. Salvo la última, las barreras descritas son las mismas que generalmente se enumeran para la educación formal rural en casos como el de la sociedad ecuatoriana.

4. Puede parecer ocioso citar evidencias empíricas de que la educación no formal es, al menos, tan desigual como la formal. Desde el punto de vista sociológico es bastante evidente que las desigualdades que existen en el sistema social como tal tienden a reproducirse en la educación. Si es así, la causa fundamental de las desigualdades está fuera del sistema educacional y es difícil ver cuál sería la razón por la que la educación no formal escaparía a ellas mejor que la formal. Y es efectivamente así. Si se ha considerado necesario mencionar estas pocas evidencias es porque en los últimos años se ha vuelto costumbre en América Latina enumerar un sinnúmero de maravillas que acompañarían a la educación no formal, que van de ser mucho menos costosa hasta mucho más igualitaria.¹⁷

Es más interesante señalar brevemente que los que propusieron en América Latina la expansión de un sistema nacional de educación formal, no sólo

¹⁶ Peter White y Pilar Núñez. “Análisis y conclusiones del Proyecto de Educación no formal en el Ecuador”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, 1978, vol. VIII, núm. 3, pp. 69-107. Este trabajo, que parte de un punto de vista favorable al proyecto, da además una clara idea de los enormes recursos invertidos en su preparación, tanto intelectuales como financieros.

¹⁷ Esto no quiere decir que el instrumental de la educación no formal, aplicado en ciertas condiciones, no pueda tener un efecto positivo en disminuir las desigualdades, o un carácter compensatorio.

eran conscientes de las desigualdades externas a la escuela, sino que se proponían mantenerlas fuera de ellas y, acentuando la pretensión utópica, suponían que esa escuela podía ser un instrumento de igualación social. La idea de una enseñanza primaria que alcanzara a todos, de crear una sociedad escolar en que todos, en tanto que estuvieran dentro de ella, fueran mirados como iguales —a cuya instrumentación servirían maestros de igual calidad y que asumían los mismos objetivos tanto como el uso de un uniforme escolar común—, implicaba una clara conciencia de las desigualdades externas y de la necesidad de borrarlas. Más aún, el supuesto del que partían era el de que cualquier otra forma de educación que, en lugar de ser parte del sistema nacional estatal, quedara en manos privadas, tendería a reproducir las desigualdades puesto que ponía la educación en manos de agentes por definición desiguales, en tanto que el Estado era concebido como relativamente neutral. Sea cual sea el grado de error e ilusión implícita en esta manera de ver al Estado, es difícil negar la corrección del resto del razonamiento. Es, por otra parte, interesante señalar que la misma convicción, en lo que a este punto se refiere, ha estado presente en todas las grandes revoluciones occidentales, desde la Francesa hasta las más recientes, invoquen o no el marxismo.

5. La confusión que se ha producido en América Latina respecto al carácter más igualitario de la educación no formal, sincera o hipócrita, deriva de aceptar las concepciones de algunos autores que la han afirmado sacándolas del contexto en que lo han hecho. Cuando se ha atribuido a la educación no formal el papel de instrumento de igualación, ha sido sobre la base de los siguientes supuestos. Primero, la existencia de grupos en la sociedad dotados de una cierta autonomía que quieren afirmar su identidad. Segundo, que esos grupos están en conflicto, más o menos fuerte, con el sistema de dominación existente y que están luchando para obtener una mejor posición en él o para cambiarlo completamente. Tercero, que para obtener los objetivos anteriores los grupos en cuestión usan la educación no formal, directamente controlada por ellos, en lugar de la formal, porque ésta es sólo una expresión más del sistema de dominación que rechazan.

Es bastante obvio que cuando se crea un sistema de educación no formal para los indígenas, para citar sólo un ejemplo, sin ninguna intención de alterar la estructura de poder existente, las condiciones que se dan son justamente las inversas a las supuestas en el modelo que atribuye un carácter más igualitario a la educación no formal.

6. En síntesis, y sobre este punto se volverá más adelante, si la educación formal es desigualitaria, nada prueba que los demás agentes de socialización en general, y de educación en particular, lo sean menos. En

circunstancias excepcionales, puede ocurrir que la educación formal sea un instrumento de cambio, y también pueden serlo ciertos mecanismos de educación no formal; pero también en este caso, lo más que podría asumirse es que ambos se encuentran en pie de igualdad.

V. EDUCACIÓN Y REPRODUCCIÓN SOCIAL

1. Cuando se habla de igualdad de oportunidades o de igualdad de resultados en la educación, se da por supuesto de que, reunidos diversos y complejos requisitos, el sistema educativo puede engendrar un producto igual (respecto a sus cualidades cognitivas, respecto a sus ingresos futuros, etc.), o las idénticas probabilidades para los miembros de los diferentes subgrupos de llegar a esa igualdad. Es posible y frecuente, sin embargo, negar ese supuesto básico. Esa negación proviene, en gran medida, de tomar el concepto de igualdad en un sentido mucho más amplio y global, referido al sistema social en su integridad. Aparece entonces la idea de que, sea cual fuere el relativo éxito de la educación en alcanzar las igualaciones mencionadas, es siempre y esencialmente un instrumento de reproducción social y, por lo tanto, de las desigualdades existentes.

2. Es obvio que la anterior es una afirmación de carácter muy general, lo que por cierto no le quita importancia ni nada dice sobre su verdad y falsedad, pero que implica que se puede llegar a ella por muy diversos caminos y que se le puede prestar muy variadas significaciones. Como sería imposible discutir en detalle la enorme literatura que en los últimos años se ha acumulado sobre la materia se tratará, en lo que sigue, de analizar ciertas proposiciones básicas, a riesgo de ser injustos y/o de simplificar demasiado las cosas.

3. Para ilustrar los muy diversos puntos de partida desde los cuales se puede llegar a la idea de la reproducción basta, quizás, con citar dos visiones de supuestos completamente distintos y que llegan a ella, aunque a veces no la afirmen explícitamente. Muchos dirían que la mayoría de los proponentes de la idea de la reproducción aceptan dos supuestos: el de que es realizable, porque las desigualdades fundamentales sólo reconocen un origen social. Si la escuela es un instrumento de reproducción, es porque es la escuela de una sociedad desigual, un producto de un sistema de dominación injusto. Si ese sistema de dominación cambiara, si se hiciera más justo y más esencialmente igualitario, la escuela de ese nuevo sistema lo reproduciría. La escuela tiene siempre la misma función; lo que

se rechaza es el sistema existente, y la idea de que la escuela pueda cambiarlo, que es simplemente absurda.

Supongamos ahora que se parte de que la igualdad es un valor indeseable, al menos más allá de ciertos límites, porque se acepta que los seres humanos son desiguales y que esas desigualdades, lejos de ser el producto del sistema social, tienen un carácter principalmente genético. En ese caso la escuela es y debe ser un sistema de reproducción de la desigualdad. Lo es, porque por muchos ensayos que se hagan para superar esas desigualdades a través de métodos de enseñanza o de mecanismos como la educación compensatoria, los mismos están destinados al fracaso, como lo demuestra abundantemente la investigación contemporánea. Debe serlo porque, por último, el que asuma la realidad y no se proponga objetivos imposibles como los de ser un instrumento de igualdad, le permitirá cumplir mejor sus verdaderas funciones, que es la de formar a cada uno según el nivel y el tipo de educación que su capital genético le permite aprovechar.¹⁸ La escuela reproduce la desigualdad porque no podría hacer otra cosa, y la educación debe respetar las desigualdades existentes si quiere servir mejor a la sociedad. Cada cual tiene un lugar, y de lo que se trata no es de que lo abandone, sino de que sea lo más eficaz posible ocupándolo. En puridad, en otro contexto y acompañado de un aparato de demostración científica o pretendidamente tal, se trata de la vieja tesis platónica de que la *areté* no puede enseñarse.

4. Aun dejando de lado la cuestión de los caminos diferentes por los que puede llegarse a la tesis de la reproducción, es verdad que ella puede asumir diversas formas. Y aquí, a riesgo de simplificación, creo que hay tres variedades fundamentales que pueden tener entre sí relaciones muy complejas.

Primera concepción. La educación formal se distribuye de tal manera que cada grupo estratificado recibe la que necesita en cada momento histórico, para reproducir su situación en la sociedad. Si, para poner un

¹⁸ Un excelente ejemplo de esta manera de ver, el mejor que conozco, lo constituyen los artículos reunidos en el libro editado por Bryan Wilson. *Education Equality and Society*, Londres, Allen and Unwin Ltd., 1975. Es casi imposible pedir un punto de vista tan contrario a las ideologías declaradas en América Latina, y tan cercano a sus realidades. También el paralelismo de las conclusiones, por razones muy distintas, desde luego, con las de los autores que se colocan a la izquierda del espectro político, a veces la más radical, es transparente.

ejemplo, los obreros de hoy requieren más años de educación que hace dos décadas, la reciben, pero tampoco reciben más pues podrían escapar a la condición obrera.

Segunda concepción. La educación transmite una concepción del mundo y un sistema de valores que es el producto del sistema de dominación existente, al que a la vez legitima. Por lo tanto, uno de sus objetivos fundamentales es reproducir el sistema social.

Tercera concepción. La educación está fundamentalmente referida a la transmisión del capital cultural, y éste está desigualmente distribuido en la sociedad. La función que efectivamente cumple el sistema educativo es reproducir esa distribución del capital cultural.

Creo que las otras maneras de presentar estos puntos de vista se subsumen en alguno o algunas de las anteriores. Es importante subrayar que las tres proposiciones referidas no se confunden, ni lógicamente ni fácticamente. La primera exige una distribución desigual de los años de frecuentación del sistema educativo, cosa que no ocurre con la segunda ni con la tercera, aunque éstas no excluyan ese hecho. La segunda y la tercera, aunque muy vinculadas entre sí son distintas. Aunque el capital cultural no estuviera desigualmente distribuido, aunque se negara incluso la validez de la noción de capital cultural, la escuela podría tener la función de reproducir y legitimar el sistema de dominación existente. Lo que tienen de común las tres proposiciones es la idea de la reproducción de una sociedad desigual como función del sistema educativo. Y antes de considerar, en lo que es posible aquí, el valor de estas ideas, parece necesario ensayar, aunque breve y primariamente, su aplicación en América Latina.

5. La idea de que la educación se distribuye desigualmente siguiendo las pautas de la estratificación existente, de manera que cada grupo reciba la que la sociedad considera que requiera para cumplir mejor las funciones que le otorga, es de vieja data en la sociología de la educación y ha sido aplicada muchas veces a América Latina. Es verdad que las desigualdades que se han mostrado en los capítulos anteriores pueden exponerse como la repartición diferencial entre grupos sociales. Los campesinos, salvo en muy pocos países, no acceden a la educación porque los roles ocupacionales que están llamados a ejercer en la forma que deben hacerlo, no requieren la educación formal. Los obreros industriales en los países que conocieron las etapas tempranas de la industrialización, como Argentina, recibían también poca o ninguna educación formal, porque las características de la

industria de entonces no la requerían. En cambio, en la Argentina actual o en los países recientemente industrializados, se requieren niveles mínimos de educación formal como, por ejemplo, haber completado la enseñanza primaria. A su vez, en los países recientemente industrializados es posible limitar la difusión de la enseñanza primaria porque las nuevas industrias requieren muy poca mano de obra. En suma, según una interpretación muy conocida, es verdad que en América Latina —como en todas partes— los grupos con más poder se reservan el sistema educativo. Su propio interés los lleva luego a permitir la entrada de ciertos grupos en cuanto es necesaria para el funcionamiento correcto de la economía y la sociedad, pero continúan excluyendo otros; en ese momento, la reserva se traslada a niveles más altos del sistema educativo. Cuando la educación básica se universaliza, si es que se llega a ese estado, la exclusión selectiva se produce al nivel de la media, y/o de la superior, o por la calidad y el prestigio de los establecimientos que se frecuentan. Ésta sería, en sus grandes líneas, la secuencia histórica que traduce la manera en que los grupos dominantes van cediendo el derecho a educarse, no porque reconozcan ese derecho, o en todo caso no fundamentalmente por eso, sino porque necesitan de más gente educada para afirmar su propia dominación, mientras mantienen para sí la reserva de ciertos niveles o ciertos tipos de educación. No sería difícil ordenar los indicadores de que se dispone en América Latina para ilustrar esta secuencia, pero no tendría mucha utilidad.

Los hechos conocidos pueden, efectivamente, ser interpretados de ese modo; la cuestión importante es si la interpretación es correcta.

El modelo explicativo, llevado a sus extremos, postula la permanente reproducción de la estratificación social y la inexistencia de la movilidad vertical. Ahora bien, existen múltiples evidencias de que la educación es un factor de movilidad social, aunque lo sea menos que lo que muchos teóricos hayan supuesto. Además, es justamente en las etapas de expansión del sistema educativo en los niveles básico y medio, que la influencia de la educación sobre el ingreso, la ocupación y, por último, las posibilidades de movilidad, es más alta según se ha sostenido antes. El modelo explica mejor una sociedad en que la distribución de la educación ha quedado casi estática, que aquella en que el proceso de expansión es relativamente fuerte. Y es justamente a este caso al que se refiere el hecho de que nuevos grupos alcanzan más y más educación. Si bien es cierto que el porcentaje de hijos de obreros que llegan a la universidad en América Latina es muy bajo, alcanza cierta entidad en los países que han conocido una buena expansión del sistema, y los que han ingresado a ella difícilmente volverían a la condición obrera. Otro tanto puede decirse de los mucho más numerosos que han logrado mantenerse un buen

tiempo o egresar de la enseñanza media. En otras palabras, porciones variables pero significativas de los hijos de obreros reciben bastante educación como para dejar de ser tales, hecho que es contrario a lo que el modelo postula.

Puede argüirse que esos fenómenos parciales de movilidad ascendente no alteran las grandes dimensiones de la estratificación, lo que es cierto, aunque no lo mismo que afirma que cada grupo recibe la educación necesaria para mantenerse en su posición. Por otra parte, no existe, como bien saben los especialistas de recursos humanos, una correlación clara y unívoca entre determinados años y tipos de educación y determinadas ocupaciones y niveles de las mismas. Los que no tienen ninguna o poca educación formal, están prácticamente excluidos de los estratos ocupacionales medianos y altos y, en algunas sociedades, de una buena parte de los bajos; los que tienen educación superior, en cambio, están prácticamente excluidos de los estratos ocupacionales bajos y garantizados de ingresar a los medianos y altos. Es decir, en los extremos de la escala educacional la correlación en términos gruesos entre niveles educativos y niveles ocupacionales es bastante alta, pero los niveles educativos medios de la escala están relacionados con muy variados estratos de la ocupacional.

En suma, lo más que puede decirse es que existe una probabilidad de que los integrantes de determinados grupos estratificados reciban la educación necesaria para mantener su posición en la sociedad, pero la magnitud de esa probabilidad es muy variable y siempre una buena parte escapa a los dictados de ella.

El modelo implica, además, una simplificación abusiva de las relaciones entre educación y estratificación. No es cierto que a medida que se asciende en los estratos sociales se encuentran promedios cada vez más altos de frecuentación escolar. La razón es que la importancia de la educación como instrumento para mantenerse o ascender, no coincide en forma lineal con la posición en una sociedad estratificada. De ser así, debería esperarse que en sociedades en que alrededor del 50% del grupo de edad no ingresa a primaria, que sólo alrededor de un 20% se encuentra en la Enseñanza Media, se debería encontrar en el nivel superior sólo a los estratos medios altos y a los altos. Sin embargo, no es así. En los países en que se dan estas características, como Guatemala, por ejemplo, se encuentra una sorprendente proporción de estratos medios bajos que puede estimarse muy cercana a la que tiene en la población total.¹⁹ Es que para esos grupos la educación superior es el único instrumento de movi-

¹⁹ En ese sentido puede verse el estudio de René Eduardo Poitevin Dardón. *La Universidad de San Carlos y las clases sociales*, Guatemala, IIME, 1977, pp. 161.

lidad social que existe, lo que los lleva a adoptar comportamientos, tanto sociales como económicos, que privilegian la necesidad de llegar a ella y la convierten en una meta fundamental para sus hijos.

Estas críticas no pretenden negar el hecho, bien conocido, de que los grupos sociales que en un momento histórico reclaman su derecho a acceder a la educación en nombre de un supuesto universalismo, traten de negar ese mismo derecho a otros, una vez que han satisfecho sus aspiraciones. Pero este fenómeno es parte de un conflicto social de dimensiones mucho más complejas que el simple propósito de las clases dominantes de mantener a cada uno en su posición de origen.

6. La segunda manera de afirmar la teoría de que la educación es un instrumento de reproducción social, es que transmite y legitima una concepción del mundo y un sistema de valores que es el dominante. En el análisis de esta hipótesis, varias distinciones parecen necesarias.

En un sentido muy general, la afirmación es verdadera, y casi un axioma. En cualquier sociedad, salvo en circunstancias históricas muy excepcionales, es difícil esperar que el sistema de evaluación formal transmita una concepción del mundo y un sistema de valores que desafíe al existente. Y esto es cierto tanto en una sociedad capitalista como en una socialista. Un instrumento institucional de la importancia de la educación, no podría utilizarse contra el sistema dominante, sino cuando ese sistema estuviera en profunda crisis.

La tesis, sin embargo, postula que, además de no transmitir nada que en forma clara desafíe el orden establecido, el sistema educativo lleva a reproducir la situación existente y a legitimarla. En términos muy generales y como *tendencia* de los sistemas educativos, esta afirmación puede pasar por tan indubitable como la anterior. Sin embargo, los problemas que plantea son mucho más complejos.

La pregunta clave es, en definitiva, la de cómo se genera la concepción del mundo y el sistema de valores que transmite la educación. La segunda corresponde a la de cuán eficaz es la educación formal para transmitir concepciones del mundo y sistemas de valores. Aunque estas preguntas están en orden de precedencia temporal, es bastante obvio que si se contesta negativamente a la segunda, la primera pierde casi toda su importancia en cuanto a la función de la educación.

No es éste el lugar de analizar una antigua y larga discusión, en donde los argumentos acerca de si la educación es capaz o no de transmitir valores, se mezcla con la de en qué tipos de educación eso ocurriría y con la cuestión sobre si la educación debería o no transmitirlos. Baste recordar que esa discusión existe y que no es nada clara la solución de la misma. No faltan quienes piensan que la mejor garantía que existe contra los regímenes totalitarios es justamente que la educación es incapaz de

cumplir esa función que, en sus formas profundas, está en manos de otros agentes de socialización.

Suponiendo que la educación tiene un papel positivo en ese tipo de transmisión, el problema de la generación de la concepción del mundo y los valores que trasmite, de qué grupos sociales procede, etc., requiere un análisis.

Puesto que los valores y las concepciones del mundo sólo pueden provenir, ya por haber sido creados o adoptados por ellos, de los diferentes grupos sociales, cuanta más diferenciada es una sociedad, más probable es que ofrezca más de un sistema de valores y que se encuentren sistemas en conflicto más o menos profundo. Si es así, la próxima cuestión a analizar es el grado de participación de los diversos grupos en la determinación del sistema de valores que se trasmite por medio de la educación formal. Todos los grupos conocen y participan en la socialización familiar, pero es obvio que para participar en la educación se necesita que detenten una cuota de poder relativamente alta y que, además, consideren importante a la educación para mantener o reforzar su papel en la sociedad.

Si se aceptan estos supuestos, y pese a la escasez de estudios específicos en América Latina, es muy evidente que los diferentes países, en diferentes coyunturas históricas, pueden colocarse en lugares muy diversos de una escala que iría desde el sistema de valores monolítico hasta la transmisión de sistemas que, en parte al menos, son conflictivos. Esta escala se explicaría no sólo por la diferenciación social, sino por el régimen sociopolítico imperante. Si bien los países muy poco diferenciados estarían siempre en el caso monolítico o cuasi tal, los más diferenciados podrían también pertenecer al mismo sistema si adoptan un régimen autoritario. Más aún, podrían estar en la exageración del monolitismo, porque el mismo habría sido construido, en gran medida, como reacción a un sistema más pluralista en la educación. Es lo que explica que las dudas de ciertos regímenes actuales en América Latina acerca de si las matemáticas modernas comportan un fermento subversivo, no hayan aparecido en las sociedades menos diferenciadas, sino en algunas de las más diferenciadas.

En cambio, en determinadas épocas algunas sociedades latinoamericanas han conocido y conocen la transmisión de sistemas de valores *relativamente* pluralistas y conflictivos, alimentados por la influencia sobre el sistema educacional de grupos que no se confunden con las clases estrictamente dominantes.

Debe subrayarse, sin embargo, como acabamos de hacer, el carácter muy relativo. Un análisis de la escasa literatura existente demuestra que en la educación formal latinoamericana tiene una fuerza muy grande el modelo

que puede llamarse fundamentalista-patriótico.²⁰ Una tradición patriótica, con sus símbolos y personalidades que por sanción oficial la representan mejor que nadie, es la base valórica del sistema. La crítica respecto a esos símbolos es mirada como imposible, y respecto a los personajes ocurre lo mismo, o ésta es tremendamente riesgosa. En el pasado, y todavía en algunos países, esta tradición estuvo enlazada fuertemente con el papel de la iglesia católica. En los últimos años, esa situación ha sufrido cambios considerables.

Esta misma cuestión puede mirarse desde otro punto de vista, cuando se dice que la secularización del Estado y de la sociedad política en la región, sólo ha dado pasos menores. Las esferas de la vida social que no son susceptibles de discusión racional por estar sustraídas a ella en virtud de su vinculación a un pasado mítico presentado como sagrado, son más o menos amplias y profundas según las sociedades, pero, sin duda, muy fuertes en todas ellas.²¹

Esto no significa que no haya variaciones importantes. Hay sociedades con gran proporción de población indígena en las que los sistemas de valores generados por ellas no sólo no tienen cabida en el sistema escolar, sino que son simplemente rechazados. Otras, como en México, han hecho un esfuerzo de integración de esos valores, o de la forma como los interpretan los grupos dominantes, y sea cual fuere el papel de lo meramente declarativo en ello, la situación ofrece un mayor pluralismo y apertura.

Aun en estos casos es imperioso constatar que los valores que se sancionan oficialmente proceden de los grupos dominantes; se trata de la concepción que ellos se hacen de los valores indígenas y no es el poder de éstos el que ha logrado introducirlos en la educación formal.

Observaciones similares pueden hacerse respecto a los obreros. Aun en los países en donde son una proporción importante de la población activa, y están o han estado muy organizados, es muy poco o nada lo que han contribuido a la conformación del sistema de valores que trasmite la educación formal. Su demanda básica ha sido y es la de disponer del servicio educacional, la de que éste los prepare para la vida activa y las posibilidades de movilidad, no para que transmitan concepciones y valores que reconozcan expresamente el papel de los obreros en la construcción de la sociedad nacional, como ocurre con las organizaciones obreras en los países desarrollados.

²⁰ Véase el análisis contenido en Naciones Unidas. *Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina*, Nueva York, 1968, capítulo IV.

²¹ Kalman Silvert, en numerosos libros y trabajos, había insistido sobre estos hechos.

En América Latina, muy diferentes grupos como los citados, que luchan por una mejor posición en la estructura del poder, no perciben como una prioridad de esa lucha el influir sobre el sistema de valores, y se comportan como si creyeran que la determinación de ese sistema pertenece a la provincia propia de los educadores.

Éstos tienen en general una influencia muy limitada, sólo que más visible, porque es el único grupo bajo en la jerarquía de la estructura del poder, que tiene alguna.

De esta manera, la educación formal tiende a ser conformista. Se ha demostrado para algunos países que los maestros son menos modernos que los líderes sindicales.²² Los textos escolares utilizados van en la misma dirección. Múltiples análisis indican su tradicionalismo en materia de valores y la escasa preparación que dan para una vida social pluralista.²³

La escuela, que fue a menudo supuesta como un instrumento fundamental de una sociedad democrática, en la mayoría de los casos ni transmite valores fundamentalmente democráticos ni tiene una organización que favorezca el aprendizaje de la vida democrática. Y por todos estos aspectos parece cierto que tiende a prolongar como legítima la aceptación de la estructura social existente y la de sus desigualdades.

7. La tercera manera de afirmar la tesis de la reproducción que hemos distinguido es la de la reproducción cultural. En puridad, asume diversas formas, pero en este contexto sólo se recordará la manera en que es expuesta por Bourdieu que es, sin duda, la más influyente.

Según Bourdieu, la cultura escolar proporciona a los individuos un cuerpo común de categorías de pensamientos que hacen posible la comunicación. En efecto, □ los individuos 'programados', es decir, dotados de un programa homogéneo de percepción, pensamiento y acción son el producto más específico de un sistema de enseñanza" (Pierre Bourdieu. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, vol. XIX, núm. 3, 1967: 369).

Mientras que la cultura popular, en su esencia, está privada de objetivación e incluso de la tendencia a la objetivación, la cultura de la sabiduría (*savante*) se basa en ella y la escuela es el mecanismo fundamental para su reproducción.

Estas consideraciones llevan a la idea de capital cultural. Existe un capital cultural en la sociedad, desigualmente distribuido entre las clases

²² Véanse los diversos estudios del CENDES sobre élites en Venezuela.

²³ Entre tantos ejemplos que podrían citarse, puede verse: Carmen Lora Ana Boggio, Gustavo Riofrío y Rafael Roncagliolo, *¿Cuesta arriba o cuesta abajo? (Un análisis crítico de los textos de lectura de primaria)*, Lima, DESCO, 1973.

sociales y entre las secciones de clases sociales, que es transmitido de padres a hijos, proceso que constituye la reproducción cultural. La cultura dominante, a su vez, define cuáles son los bienes culturales más valiosos y a los que es más importante acceder.

Los agentes de la transmisión del capital cultural son la familia y la escuela. Hay una diferencia esencial entre ellas. La escuela transmite la cultura pero no los medios básicos para adquirirla; en cambio, la familia también hace esto último. Si la familia es incapaz de transmitir los medios necesarios para acceder a la cultura escolar, la transmisión de ésta se vuelve imposible. En otras palabras, la escuela sanciona con el éxito o fracaso una distribución desigual del capital cultural que es independiente de ella, pero que ella reproduce.

La desigual distribución del capital cultural no coincide con la del capital en el sentido habitual, y para las familias que carecen de este último es que es más importante aquélla.

Sería imposible hacer justicia a una tesis compleja en pocas páginas, cuando, además, no siempre es presentada en forma estrictamente idéntica. Tal como aparece en una de las últimas síntesis que Bourdieu ha hecho de ella, adolece de algunas debilidades importantes. En primer lugar, la noción de capital cultural no está claramente definida. En segundo lugar, tomada al pie de la letra, la tesis conduciría a la consecuencia, que por cierto no se saca por no ser conforme a los hechos, de que el capital cultural existente en una sociedad debería disminuir constantemente. En efecto, sólo los hijos de las familias que pueden transmitir los medios necesarios para acceder a la cultura pueden adquirirlo, pero no es necesario que sea así; en cambio, los otros no pueden adquirirlo de ninguna manera. En tercer lugar, el concepto de clases dominantes que se hace en algunos textos (Pierre Bourdieu. *Education and Cultural Change*, 1973: 71-112) es vago y abusivo. Así, por ejemplo, se incluyen en ellas a los maestros primarios y secundarios.

Lo que es legítimo en la tesis, es lo que importa ilustrar; la idea de que los diferentes grupos sociales están en condiciones muy distintas frente a la cultura escolar. La escuela tiende a ser un mecanismo de reproducción de las diferencias culturales, porque transmite un tipo de cultura. Y para acceder a ese tipo de cultura las posibilidades están muy desigualmente distribuidas.

Si es importante recordar esta tesis es porque todo permite pensar que lo que afirma en este último sentido es, seguramente, más cierto todavía en la mayoría o la totalidad de los países de América Latina, que respecto a las sociedades desarrolladas, para las que ha sido, en principio, construida. Múltiples testimonios ilustran las graves y a veces insuperables dificultades en que los grupos sociales más bajos en la estratificación tienen para adquirir la cultura escolar, y los muy contados y aislados esfuerzos

que se han hecho en América Latina para tratar de superar ese problema. Y en ese sentido, la frecuentación, incluso la larga frecuentación de la escuela, no impide la reproducción de desigualdades que tienen profundas consecuencias para la actuación de los individuos, en la vida social.

VI. ALGUNAS HIPÓTESIS Y CONCLUSIONES PROVISORIAS

1. La disminución de las desigualdades es, al fin de cuentas, lo mismo que la democratización de los sistemas educativos estatales. Y ésta es un subproducto de la democratización efectiva de la sociedad global. Las limitaciones del proceso de igualación educativa en América Latina son sólo un indicar más de la precariedad de aquélla.

2. Los países latinoamericanos partieron como persiguiendo la expansión educativa, porque ella era lo que se percibía como más excelente en los modelos exógenos. El error no estuvo en eso, sino en ignorar que las posibilidades de hacer efectivo tal modelo dependían de una compleja estructuración social, en la que deberían tener un papel importante grupos y coaliciones que deseaban y, en cierto modo, estaban obligados a promover la tendencia igualacionista. Esa estructuración, que si bien existió en términos relativos en Europa y Estados Unidos, aunque fue el resultado de un proceso altamente conflictivo que no tuvo nada de lineal, no se daba en América Latina.

3. Un indicador de las diferencias fundamentales entre ambas situaciones se da en que, incluso en aquellos países que estaban en condiciones más favorables para promover la universalización de la enseñanza primaria, como eran Argentina y Uruguay a fines del siglo pasado, la Enseñanza Media se desarrolló considerablemente mucho antes de que la primaria alcanzara una cobertura universal. Desde entonces, y en contra de un perjuicio muy arraigado, los países latinoamericanos no tuvieron una evolución similar en materia educativa, a los hoy considerados desarrollados.

4. El ascenso social de los grupos medios estuvo ligado, en primer término, a la expansión de la enseñanza primaria, pero inmediata y casi simultáneamente a un proceso similar en los otros niveles. Su esfuerzo por promover la secundaria, una vez satisfecha su demanda por enseñanza primaria, era perfectamente compatible con el mantenimiento de altas

tasas de analfabetismo, cuya desaparición tampoco los grupos altos tenían interés en promover. Por último, los regímenes formalmente basados en el voto popular generalmente excluían a los analfabetos. A su vez, el aumento del gasto público en la enseñanza media y superior se producía en desmedro del destinado a primaria, y sancionaba una prioridad resultante de una peculiar alianza de clases sociales. Sólo cuando los estratos medios se vieron obligados, por diversas causas imposibles de enumerar aquí, a aliarse con las masas populares como parte de su propio proceso de ascenso, se expandió considerablemente la enseñanza primaria, como ocurrió en Argentina, Uruguay y después en Chile, los primeros países del continente que se acercaron a una cobertura universal.

5. En las sociedades cuya población contaba con una alta proporción de población indígena se miró, durante mucho tiempo, su exclusión de la enseñanza como un fenómeno natural, siendo las notables discriminaciones que todavía sufre, el reflejo de ese fenómeno y de la persistencia en el poder de alianzas sociales excluyentes.

6. Cuando en algunos países se produjo una cierta expansión educacional, se reforzó la imagen de un proceso lineal que, más tarde o más temprano, debería darse en todos los otros. Ciertas exigencias ligadas a la industrialización de los países con menor expansión educativa, provocaron en la inmediata posguerra un crecimiento relativamente fuerte de la cobertura y alimentaron esa ilusión. Ya se ha señalado que el supuesto implícito, la democratización creciente e irreversible de los sistemas sociales, era falso.

7. No sería posible negar, sin embargo, que más y más grupos estuvieron en condiciones de lograr una satisfacción mínima de sus demandas educacionales obteniendo el acceso a la enseñanza primaria. Pero ese paso hacia una menor desigualdad fue, en gran medida, contrabalanceado por la deserción temprana de la mayoría de los integrantes de esos mismos grupos cuando pertenecían a los estratos bajos. Y en este fenómeno tuvo un efecto muy importante, además de la deserción el hecho de que ella se produjera en escuelas donde, por la continua importación de modelos exógenos, se habían "modernizado" desde el punto de vista curricular. En efecto, en todos los países latinoamericanos se produjo una difusión muy rápida de los modelos pedagógicos que recién estaban en curso de adopción o de análisis, incluso en sus países de origen. Pienso en los muy diversos modelos que proponen que la escuela primaria debe ser mucho más que el simple aprendizaje de la lectura, la escritura y las

cuatro operaciones fundamentales, que debe proponerse una formación lo más completa posible de la personalidad del niño, etc. No tendría objeto discutir aquí la validez de esos modelos, pero su importancia social fue y es enorme en muchos países. Aparentemente, ni los pedagogos ni los dirigentes de la educación latinoamericana se plantearon la cuestión de que todos esos modelos estaban pensados para perfeccionar la enseñanza básica en países donde prácticamente toda la población egresaba, es decir, donde todos los niños cumplían el ciclo educativo completo. Ahora bien, los nuevos modelos implicaban cambiar todo el sistema, insistiendo menos y más tarde en las técnicas básicas de comunicación social. Por lo tanto, significaban sancionar a los que socialmente estaban obligados a retirarse de las escuelas en los primeros años. Se ha meditado poco sobre la significación social y pedagógica de la idea, aceptada como evidente, de que un niño que egresa después de haber completado tres años de primaria es casi seguramente un analfabeto funcional. Lo es, pero ello no constituye una necesidad intrínseca al currículum escolar, y la prueba es que no sucedió así durante mucho tiempo. Ese resultado es el producto de la combinación entre una manera de concebir la escuela y el acceso a ella de una clientela que no tiene las condiciones mínimas para cubrir el tiempo de frecuentación y del éxito escolar que esa concepción supone. Aun aceptando, lo que es discutible, que la adopción de esos modelos era tan inevitable como deseable, no haberla acompañado siquiera de la conciencia de que el Estado, al aceptar cierta pedagogía, estaba más obligado que nunca a evitar la deserción si quería ser fiel a sus pregonados ideales de igualdad educacional, demuestra la significación discriminatoria, querida o no, que esta infatigable copia para ser “moderno” tenía y tiene.

8. Estas últimas observaciones prueban, una vez más, que nada es más erróneo que esa lectura de los sistemas latinoamericanos como el reflejo de lo que ocurre en los países desarrollados. Ese reflejo existe, es el producto de la imitación acrítica y sin conciencia de las implicaciones sociales existentes en la aceptación de los modelos. Pero, por eso mismo, en condiciones muy diferentes, es más remedo que reflejo.

9. Sólo se ha mencionado muy brevemente en este artículo el fenómeno del que me he ocupado en muchos trabajos, es decir, de la devaluación educacional. Es hartamente sabido que ha tenido un papel muy importante para contrabalancear también algunos efectos del proceso de igualación. A medida que se produce la expansión educativa, se requieren también credenciales educativas más y más altas para llegar a las mismas ocupaciones. El hijo de un padre que necesitaba seis años de primaria para

ingresar a un empleo determinado, debe alcanzar ahora diez o doce años de educación formal para lograr el mismo empleo. La educación se expande pero, paralelamente, se minimizan sus posibilidades de incrementar la movilidad social. Muchos estudios han mostrado el efecto de la devaluación de las certificaciones educacionales. Es corriente señalar que se trata de un fenómeno universal, lo que, sin duda, es cierto; pero también es verdad que se da en condiciones muy especiales. La diferencia fundamental está en que el proceso parece ser y haber sido mucho más veloz en América Latina que en los países hoy desarrollados, por el hecho de que la expansión de las enseñanzas media y superior ha sido muchísimo más rápida. Casi en ningún periodo de su historia, los países europeos y Estados Unidos tuvieron tasas tan altas de expansión de las enseñanzas media y superior, como las que en los últimos veinte años conocieron los países de América Latina, debiendo recordarse, además, que en estos últimos, porciones importantes de sus poblaciones continúan ausentes de la enseñanza primaria.

10. Es difícil creer, sin embargo, que con todo lo importante que es el proceso de devaluación éste haya anulado todos los efectos del proceso de expansión, como lo muestran las evidencias extraídas de países con alta expansión y también alta devaluación. Lo que ocurre es que el proceso de devaluación es particularmente importante en América Latina porque, pese a todas las limitaciones que los sistemas educativos formales tienen como instrumentos promotores de la movilidad social, es altamente probable que la tengan más intensamente y con más importancia que en los países hoy desarrollados. Más intensamente por las reflexiones hechas en el capítulo respectivo sobre las relaciones entre ingreso y ocupación; con más importancia porque en sociedades más diferenciadas parece haber numerosos canales, distintos a la educación, que cumplen esa función.

11. Las consideraciones hechas en el capítulo sobre educación y reproducción social, si bien critican la idea de la reproducción, en sentido estricto muestran, lo que no tiene nada de sorprendente, el papel de la educación como instrumento de lo que los viejos textos de sociología denominaban control social y que hoy se acostumbra a llamar dominación. Es un instrumento de dominación social excluir a determinados grupos del sistema educativo; otro es que los no excluidos (que pueden llegar a ser todos) sean socializados de tal manera que acepten como legítimo el orden social existente. Esta conclusión es esquemática pero no falsa. Lo que es falso es la idea de que, en definitiva, el resultado es el mismo que, casi nunca explícitamente pero muchas veces implícitamente, se saca de la crítica a ese aspecto de la educación formal. Todo sistema de educación formal tiende

a estar al servicio de los grupos dominantes; pero los grupos dominantes pueden ser muchos o pocos, muy excluyentes o relativamente excluyentes; formar alianzas monolíticas o relativamente abiertas. Como consecuencia, por más que la afirmación general de que la educación es un instrumento de dominación sea, siempre verdadera, es demasiado abstracta, porque lo es de dominaciones muy diversas, con cargas de desigualdad muy distintas, con oportunidades de ascenso muy diferencialmente distribuidas. Por último, el sistema educativo trata de procesar a los educandos en favor del orden establecido, pero parece que no siempre tiene éxito, como lo indica el hecho de que los críticos radicales tanto del sistema educativo como del sistema social, hayan pasado siempre por ese sistema.

12. Esto no significa negar, lo que por el contrario se ha enfatizado a lo largo del capítulo respectivo, que los sistemas educacionales latinoamericanos son menos abiertos y pluralistas que los modelos en que supuestamente se inspiran; que tienden a transmitir una visión conformista y acrítica de la sociedad y que ni siquiera dan importancia efectiva a la transmisión de instrumentos de crítica intelectual. Por último, es casi obvio que no pueden ser sino más desigualitarios que los de otras sociedades en que el poder está mejor distribuido; lo que no quiere decir que el proceso de igualación relativa sea totalmente indiferente.

13. Es difícil, quizás imposible en la situación actual del debate sobre la educación y sus funciones sociales, dar una visión del problema dotada de cierta objetividad. En todas partes, los sistemas educacionales estatales están sentados en el banquillo de los acusados, pagando con creces el uso y el abuso que políticos, economistas y educadores de las más variadas posiciones del espectro político, hicieron de sus supuestas potencialidades como mecanismo de movilidad, igualación, etc. En ese proceso acusatorio, la educación tiene que absolver preguntas cada vez más sofisticadas. No alcanza con saber si todos egresan, sino que se pregunta si lo hacen con análogos niveles cognitivos y, como esto no es bastante tampoco, se requiere saber si los que tienen los mismos niveles cognitivos obtienen los mismos ingresos económicos. No es que estas preguntas sean incorrectas en cuanto forman parte de un esfuerzo científico por determinar el real papel de la educación dentro de una compleja constelación de factores sociales. Pero es incorrecto el contexto implícito en que a veces se presentan, según el cual o la educación contesta positivamente la pregunta o no significa nada.

Una larga historia de indagación sociológica acerca de la educación ha acumulado pruebas de sus importantes funciones y también de sus limitaciones. Que muchos le hayan pedido a la educación que fuera mucho

mejor que la sociedad de la que forma parte, nada dice sobre la educación; en todo caso expresa algo sobre los que han formulado esa pretensión. Pero esto no quiere decir que lo que pasa con los sistemas educacionales sea indiferente, o que el proceso de expansión no tenga ciertos efectos sobre la movilidad social y sobre la posibilidad de participar en la sociedad. Y en eso no están equivocados los obreros, por ejemplo, cuando creen que no es indiferente que su demanda por mejores niveles educativos para sus hijos sea o no satisfecha. Pero, en última instancia, el proyecto educacional es tan desigualitario como el proyecto político, verdad que por vieja no es menos exacta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AID

1978 *Educational Sector Assessement*. Guatemala

ARCHER, Margaret S.

1979 *Social Origins of Educational Systems*. London y California, Sage Publications Inc.

BARKIN, David

1971 "La educación: ¿Una barrera al desarrollo económico?", *El Trimestre Económico*, vol. XXXIII (4), núm. 152. México.

BERSTEIN, Basil

1974 "A critique of the concept of compensatory education", *Poverty, Inequality and Class Structure*. London, Cambridge University Press.

BOGGIO, Ana, Carmen Lora, Gustavo Riofrío y Rafael Roncagliolo

1973 *¿Cuesta arriba o cuesta abajo? (Un análisis crítico de los textos de lectura primaria)*. Lima, DESCO.

BOURDIEU, Pierre

1967 "Systemes d'enseignement et systemes de pensée", *Revue Internationale des Sciences Sociales*, vol. XIX, núm. 3. París.

1973 "Cultural Reproduction and Social Reproduction", *Education, and Cultural Change*. London, The British Sociological Association.

BRUNO, James y J. Van Zeyl

1975 "Innovación educativa e ideología en un sector de Venezuela", *Revista del Centro de Estudios Educativos*. vol. V, núm. 1. México.

CAILLODS, F.

1978 *Analyse comparative des structures d'emploi: rapport de synthèse intérimaire*. IIEP. Working Paper. París, UNESCO.

CASTAÑO, Gonzalo

1978 "Educación y clase social en Colombia", *Revista Colombiana de Educación*, núm. 1.

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS

1979 *Educación y realidad socioeconómica*. México, CEE.

1979 *Perspectivas de la educación en América Latina*. México, CEE.

COORDINACIÓN EDUCATIVA CENTROAMERICANA

1978 *Memoria. Primera Conferencia Regional sobre Educación y Desarrollo*. Guatemala.

DRYSDALE, Robert

1972 "Factores determinantes de la deserción escolar en Colombia. Estudio de un caso de escolaridad rural primaria", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. II, núm. 3, México.

1974 "Flujo estudiantil en las escuelas primarias de Colombia", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. IV, núm. 3. México.

EMMERIJ, Louis

1974 *Can the School Build a New Social Order?* Amsterdam, London, New York, Elsevier Scientific Company.

GRIFFIN, Larry

1976 "Specification Biases in Estimates of Socioeconomic Returns to Schooling", *Sociology of Education*, vol. 49, núm. 2.

GROMPONE, Antonio, Aldo E. Solafí, Elida Tuana, Germán Rama y otros

s/f "La población líceal de Montevideo". Informe inédito.

GUTIÉRREZ Riñón, Alberto

1977 "La desigualdad de oportunidades educativas de la niñez guatemalteca", *mimeo*.

HALLAK, Jacques y Jan Versluis

1978 *Education, training, and recruitment policies of employers: The case of Panama and Rwanda*. Research report núm. 28. París, International Institute for Educational Planning.

HALSEY, A. H.

1974 "Government against poverty in school and community", *Poverty, Inequality and Class Structure*. London, Cambridge University Press.

HAUSER, Robert M. y Thomas N. Daymont

1977 "Schooling, Ability and Earnings: Cross-Sectional Findings 8 to 14 years after High School Graduation", *Sociology of Education*, vol. 50, núm. 3. New York.

JALLADE, Jean Pierre

1979 "Educación básica y desigualdad del ingreso en Brasil: El panorama a largo plazo", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. IX, núm. 1. México.

LIN, N. y D. Yauger

1973 "The Process of Occupational States Achievement", *America Journal of Sociology*, 81.

MUÑOZ Izquierdo, Carlos y José T. Guzmán

1971 "Una explicación de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. 1, núm. 2. México.

MUÑOZ Izquierdo, Carlos, Alberto Hernández Medina y Pedro Gerardo Rodríguez

1978 "Educación y mercado de trabajo", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VIII, núm. 2. México.

MUSGROVE, Philip

1978 *Consumer Behavior in Latin America. Income and spending of families in ten Andean Cities. An Eciel study*. Washington, D.C., The Brookings Institution.

NACIONES UNIDAS

1968 *Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina*. New York.

POITEVIN Dardon, René Eduardo

1977 *La Universidad de San Carlos y las clases sociales*. Guatemala, IIME.

PREALC

s/f *Educación y empleo en América Latina*. Santiago.

ROBERTS, Bryan R.

1971 *La educación y la ciudad en Guatemala*. Guatemala, Ministerio de Educación.

SCHIEFELBEIN, Ernesto

1977 "La subestimación del problema de la repetición en América Latina", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VII, núm. 2. México.

1972 "Educación y empleo en diez ciudades de América Latina", *Educación y realidad socioeconómica*. México, Centro de Estudios Educativos.

SCHIEFELBEIN, Ernesto y Joseph Farrell

1978 "Determinantes de la supervivencia escolar y el ingreso al mercado". Santiago, CIDE, Documentos de trabajo 18/78, *mimeo*.

1978 *Final Report Phase I. Tracer Study Chile*. Santiago, CIDE, Documentos de trabajo.

1978 "Selectivity and survival in the schools of Chile", *Comparative Education Review*, vol. 22, núm. 2.

SCHIEFELBEIN, Ernesto y John Simmons

1978 *Los determinantes del rendimiento escolar: Examen de la investigación en los países desarrollados*. Canadá, CIDA.

SEWELL, William H. y Robert M. Hauser

1975 *Education, Occupation and Earnings*. New York, Academic Press.

SOLAFL, Aldo E.

1963 "Educación y cambio social", *Educación y desarrollo económico en América Latina*. Montevideo, Cuaderno FDCE, núm. 11.

1965 "Aproximación al problema de la educación y el desarrollo económico en el Uruguay", *Estudios sobre la sociedad uruguaya*, vol. II. Montevideo, Arca.

1965 "Educación y desarrollo de las élites. Sistemas de enseñanza secundaria", *Estudios sobre la sociedad uruguaya*, vol. II. Montevideo, Arca.

1968 *Estudiantes y política en América Latina*, (compilación e introducción). Caracas, Monte Avila editores.

1971 "Algunas paradojas del desarrollo de la educación en América Latina", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, núm. 1-2.

1971 "Educación y Cambio Social", *Educación y Cambio Social*, Buenos Aires, Olivetti, Ediciones culturales.

1973 *Estudios sobre educación y empleo*. Santiago, Cuadernos del ILPES, núm. 18.

1977 "Desarrollo y políticas educacionales en América Latina", *Revista de CEPAL*, núm. 3.

SOLARI, Aldo E. y E. Schiefelbein

1975 "Tendencias del desarrollo del sistema educacional y su incidencia en la Universidad", *Corporación de Promoción Universitaria*. Santiago.

SOLARI, Aldo E., N. Campiglia y S. Prates

1967 "Educación, ocupación y desarrollo", *América Latina*, año X, núm. 3.

TEDESCO, Juan Carlos

1979 "Educación y empleo: el caso del sector industrial argentino", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. IX, núm. 1, México.

TOBIN, Ana

1974 "La deserción escolar en la provincia de Río Negro (Argentina)", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. IV, núm. 3. México.

UNGO, Guillermo Manuel y Luis Fernando Valero Iglesias

1978 "Fundamentos sociopolíticos y fines de la Reforma Educativa", *Estudios Centroamericanos*, núm. 358.

URRUTIA Montoya, Miguel

1975 "La educación como factor de movilidad social", *Cuadernos de economía*. Bogotá, Universidad Católica.

WILSON, Bryan R.

1975 *Education, Equality and Society*. London, Allen and Unwin Ltd.

WHITE, Peter y Pilar Núñez

1978 "Análisis y conclusiones del Proyecto de Educación No Formal en Ecuador", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VIII, núm. 3. México.