

370.19/R165
e.2



Educación, participación
y estilos de desarrollo
en América Latina



19815

Otros títulos de la misma serie

A. K. C. Ottaway. *Educación y sociedad*.

Alexandre Vexliard. *Pedagogía comparada. Métodos y problemas*.

Juan Carlos Agulla. *Educación, sociedad y cambio social*.

Rodrigo Parra, Germán W. Rama, J. Rivero Herrera y Juan Carlos Tedesco. *La educación popular en América Latina*.

Ricardo Nassif, Germán W. Rama y Juan Carlos Tedesco, *El sistema educativo en América Latina*.

Carlos A. Borsotti, *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*.

Roger Girod, *Política educativa. Lo ilusorio y lo posible*.

BIBLIOTECA DE CULTURA PEDAGÓGICA

Director: Juan Carlos Tedesco



Serie Educación y Sociedad

Germán W. Rama



Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina

CEPAL

KAPELUSZ Moreno 372 - Buenos Aires

Están prohibidas y penadas por la ley la reproducción y la difusión totales o parciales de esta obra, en cualquier forma, por medios mecánicos o electrónicos, inclusive por fotocopia, grabación magnetofónica y cualquier otro sistema de almacenamiento de Información, sin el previo consentimiento escrito del editor.

© CEPAL (Comisión Económica Para América Latina)

Todos los derechos reservados por (©, 1984)
EDITORIAL KAPELUSZ S.A., Buenos Aires, Argentina.

Hecho el depósito que establece la ley 11.723.

LIBRO DE EDICION ARGENTINA.

Publicado en febrero de 1985.

ISBN 950-13-6128-4.

IMPRESO EN ARGENTINA. Printed in Argentina.

Índice

Advertencia	7
Educación, imágenes y estilos de desarrollo	9
I. Educación y desarrollismo	11
II. Los procesos de cambio estructural	15
III. La educación en algunas situaciones de crecimiento económico	20
IV. Las imágenes societales	22
V. Los estilos educativos	26
A. El estilo tradicional	32
B. El estilo de modernización social	35
C. El estilo de participación cultural	35
D. El estilo tecnocrático y/o de recursos humanos	50
E. El estilo de congelación política	57
VI. Resumen y conclusiones	66
Notas	69
La educación latinoamericana.	
Exclusión o participación	75
I. Las opciones: exclusión y participación	77
II. La exclusión: su historia	78
III. La participación: su ideología	81
IV. La ideología fundacional y la situación europea	84
V. La ideología fundacional y el proceso latinoamericano	85
VI. Las contradicciones entre el discurso y la práctica	90
VII. Educación y cambio estructural en América Latina	94
VIII. Demanda educativa, acción estatal y grado de diferenciación de los sistemas educacionales: modelo de análisis	101
Notas	109



Advertencia

La presente obra está estrechamente vinculada a los libros recientemente publicados por Editorial Kapelusz: *Modelos educativos en la historia de América Latina*, *La educación popular en América Latina*, *El sistema educativo en América Latina* y *Sociedad rural, educación y escuela*.

Todos ellos responden a un común intento por desentrañar las relaciones entre la evolución de las sociedades y los sistemas educativos latinoamericanos, llevado a cabo por un grupo de investigadores en ciencias sociales y de la educación de diversos países de la región, en el marco del proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe" que sumó los conocimientos en educación de la UNESCO, en temas de desarrollo y cambio social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y en cooperación internacional del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

En este libro se consideran los temas de la participación social y de los estilos de desarrollo predominantes en la región —a los que la CEPAL ha conferido gran atención en sus estudios sobre los cambios en proceso y los posibles de lograr— referidos a la situación específica de la educación. Se trata de una reflexión sociológica sobre las formas que ha asumido la organización de las sociedades, considerando las articulaciones entre sistemas económicos, formas de poder político y relaciones entre grupos y clases sociales, como dimensiones integradas o contradictorias de estilos de desarrollo, que establecen configuraciones específicas del sistema educativo, el que a su vez proyecta en el estilo las contradicciones que no sólo se originan en la autonomía relativa del espacio cultural, sino en los procesos de incongruencia social y conflicto político que genera la propia expansión educativa. El tipo de análisis dinámico se fundamenta en lo profundo de la transición y transformación de las estructuras sociales de América Latina. Pero a la vez presenta a la educación como un espacio social de confrontación entre las vigorosas tendencias democráticas, por participación y movilidad sociales, de los grupos populares y medios, y las tendencias restrictivas y elitistas de control de los mecanismos de formación cultural y de adjudicación de status.

Ambos fenómenos hacen de la educación latinoamericana un proceso en que se dan cita conflictivamente reproducción e innovación sociales.

Educación, imágenes y estilos de desarrollo *

* Este trabajo se reproduce de acuerdo con la versión publicada en *Cuadernos de la CEPAL* N° 31, Santiago de Chile, 1979.

I. Educación y desarrollismo

La reflexión sobre las relaciones entre educación y sociedad en América Latina estuvo muy frecuentemente condicionada a ciertas propuestas relativas al desarrollo, de aparente neutralidad valorativa, pero que llevaban implícita una opción ideológica sobre la naturaleza del cambio social.

El pensamiento sobre la educación conoció una fractura profunda al pasar de las orientaciones “pedagogistas” imperantes hasta el decenio de 1940 (la denominación abarca tanto las formulaciones idealistas sobre el papel de la educación en la sociedad, como los enfoques del fenómeno educativo centrados en las relaciones y situaciones que se plantean al transmitir el conocimiento) a las llamadas orientaciones “economicistas”, denominación bajo la cual fueron clasificados los enfoques que vinculaban la educación con la sociedad global, con los problemas del desarrollo, y con algunos aspectos específicos del mismo, como la formación de los recursos humanos.

Junto a las dos orientaciones predominantes se registra un movimiento que reivindica la educación en términos de los derechos humanos, pero cuyos resultados se perciben más en las declaraciones que en la acción, dado que se mantiene en el plano de los principios, sin vincular el papel de la educación dentro de la cultura con las opciones políticas.

La orientación “economicista” se originó en el decenio de 1950 a partir de las ciencias sociales, específicamente en los centros especializados en problemas de planificación económica, y tuvo una rápida difusión al contar con el apoyo de la planificación educativa, institucionalizada en casi todos los países por “la exigencia de las entidades de asistencia financiera de que las solicitudes se inscribieran en el contexto de planes integrales de educación” y por “la cooperación técnica de los organismos internacionales”.¹ A esta corriente se debe atribuir el indudable mérito de haber centrado los análisis en las relaciones entre educación y sociedad, y de haber contribuido a la toma de conciencia sobre la enorme significación de los sistemas educativos en las estructuras sociales de los países de la región.

En dichos análisis se destacan los problemas relativos al alcance de la educación más que a la calidad del conocimiento, a los fines, a los métodos o a los sujetos del proceso educativo.

Además, desde sus inicios esta posición se presentó estrechamente vinculada a la concepción desarrollista y a determinadas técnicas de planificación social, creadas para actuar en forma inmediata sobre problemas de enorme magnitud, razón por la cual su orientación es pragmática: “Centrada en la adecuación de los insumos y actividades necesarias para cumplir objetivos limitados”.²

El pensamiento sobre el desarrollo, tanto económico como sociológico, estuvo sujeto a una rigurosa revisión que negó su aparente neutralidad

valorativa. Se demostró que, al igual que otras teorías, estaba condicionado por un conjunto subteórico de creencias, propias de cada grupo social, que normalmente están arraigadas en la estructura del carácter de las personas,³ y que se expresan a través de teorías sociales y económicas de aparente neutralidad y, de modo evidente, en las formulaciones ideológicas.

Esta etapa crítica aún no parece haber llegado a la educación, para la cual se sigue postulando "el" desarrollo y "la" planificación del desarrollo, como si no existieran múltiples estilos de desarrollo social y de desarrollo educativo, para los que los métodos de planificación tienen que ser radicalmente diferentes, de acuerdo con los grupos que participen en las decisiones, los individuos que cumplan el papel de agentes educadores, o el contenido atribuible a la educación.

El estrecho vínculo existente entre los planteamientos sobre desarrollo para la educación en América Latina contenidos en la literatura habitual sobre el tema y ciertas concepciones del cambio social obliga a detenerse en los supuestos de éstas y en sus corolarios, en tanto interesan a las políticas de desarrollo educativo.

Las teorías del desarrollo a las que harán referencia las observaciones siguientes van desde la ideología "desarrollista" hasta la teoría neocapitalista liberal y, dentro de un cierto modelo común de desarrollo, abarcan un espectro de opciones que insisten en una concepción que privilegia el proceso de crecimiento económico como condición y causa del desarrollo en general y, más específicamente, del desarrollo social.

Se señala en esas teorías que el impulso para el desarrollo no proviene del conflicto social, sino que a través de la cooperación se logra incrementar la riqueza; ésta a su vez, genera un cambio en la estructura social, consistente en una mayor diferenciación de la misma; así, el aumento de los recursos permite superar las apremiantes necesidades sociales y a la larga hace posible una distribución más equitativa de la riqueza nacional.

El problema del desarrollo, por lo tanto, se centraría en la acumulación del capital, afectada por la imitación de las pautas de consumo de las sociedades desarrolladas, las medidas populistas de redistribución inmediata del ingreso, las elevadas tasas de crecimiento demográfico y la no utilización de los recursos humanos desempleados o subempleados por insuficiente desarrollo del capitalismo.

La sociedad toda debería ponerse al servicio del proyecto de crecimiento y a la luz de sus necesidades adquiriría sentido, entre otras funciones sociales, la educación (de limitada aceptación si sólo se la valida por la transmisión de la cultura, lo que inconscientemente implica identificarla como un consumo conspicuo, valor incongruente con el gran objetivo de la transformación del medio), que lograría una respetabilidad económica como suministradora de recursos humanos indispensables para el desarrollo. Idéntica fundamentación se aplicaría a diversos sectores entre los que se cuenta la salud, que pasaría a medirse por su capacidad de mantener productivo el capital humano.

En cada uno de ellos se esperaba lograr una eficacia similar a la de una empresa que produce bienes dentro de un mercado competitivo puro. Así, la educación comenzó a analizarse en términos de productividad cuantitativa, examinándose entre otras las relaciones ingreso-egreso y costo-egreso, que no se aplican a los procesos educacionales sino a la eficiencia de las organizaciones.

Las necesidades sociales pasaron así a integrar un concepto más vasto, de naturaleza económica: el de los recursos humanos. La vivienda, la salud, la educación, la seguridad social, la participación social, etc. constituían insumos para mantener en forma el capital humano en sus capacidades de producción e innovación. La mejor fundamentación de la importancia de los sectores sociales se obtenía recordando que un porcentaje, mayoritario para algunos cálculos, del crecimiento del producto se originaba en factores distintos del capital, tradicionalmente considerados residuales y que encubrían el conjunto de factores sociales.

Todo lo anterior significa que los grupos sociales debían aceptar como imagen "societal" u horizonte de futuro, una sociedad que mantuviese reglas similares a las que rigen las relaciones entre las clases sociales, valores culturales semejantes a los de las actuales sociedades desarrolladas, etc., renunciando así a la historia y a la creación de alternativas sociales diferentes.

Las hipótesis indicadas tienen una serie de implicaciones para la educación. En primer término, conciben la educación como un subsector auxiliar del desarrollo económico cuyo objetivo único es la preparación de los insumos —en este caso, recursos humanos— necesarios para un determinado estilo de desarrollo. En segundo término, la planificación educativa debería proponerse ajustar los sistemas educativos a la preparación adecuada de los elementos humanos indispensables para facilitar el proceso de desarrollo económico, de manera que la educación queda subordinada a un tipo de factor externo, considerado como el fin social de la educación. Lógicamente, esta noción de recursos humanos va acompañada de la conveniencia de la profesionalización, es decir, de que la educación insista sobre todo aquello que significa formar un especialista o un sujeto cuya función sea la del científico, del técnico o del obrero calificado, pues si la educación atendiese a otros aspectos, como el desarrollo político, el desarrollo cultural, las relaciones humanas, etc., sus logros seguramente carecerían de valor desde el punto de vista tecnocrático.

Luego de la crisis oligárquica, ante las nuevas situaciones y problemas sociales que estaban surgiendo en sociedades en proceso de transformación acelerada, el estado tecnocrático surgió como alternativa para la puesta en funcionamiento de un capitalismo dependiente y de alta concentración económica. Éste requiere de un estado autoritario, controlado por grupos minoritarios, que sustituye las alternativas políticas por opciones llamadas técnicas y que se autolegitima en el conocimiento como si éste por sí mismo pudiese fundamentar la exclusión política de las masas y la negación de las ideologías.⁴

La concepción tecnocrática del estado está implícita en buena parte de la literatura del desarrollismo educativo en América Latina. Dentro de este marco, se responsabilizó a la educación de alentar la supervivencia de los valores tradicionales e impedir la aparición de los valores tecnocráticos al asignar importancia al educando como ser intelectual, científico, políticamente crítico de las alternativas de cambio social y éticamente responsable del mantenimiento de un régimen que pretendía el esclarecimiento de los supuestos incluidos en las opciones técnicas.

Invocándose la obra de José E. Rodó, se subrayó la vigencia en la educación latinoamericana del mensaje de *Ariel*, que supuestamente servía para refrendar cierto tipo de valores aristocratizantes contrarios al trabajo y a ciertas virtudes burguesas, como la acumulación del capital y la austeridad. Asimismo, se afirmó que perduraban los valores caballerescos de la España tradicionalista, que diferenciaban y despreciaban el quehacer manual frente al quehacer intelectual, y se utilizaron las categorías de Parsons de "difusión" y "especificidad" para expresar que una manifestación del subdesarrollo era la formación educativa de los individuos para roles tipificados como difusos y con supuesta baja eficacia en la producción y en la ciencia. Finalmente, se hizo notar la falta de "orientaciones hacia el logro" de los actores de la sociedad latinoamericana, y la responsabilidad que al respecto le cabría al sistema educativo, por haberlos formado en esa orientación.

Sin subestimar los elementos reales que pudieran existir en estas críticas, es interesante señalar que "se pierde de vista lo esencial: cómo el surgimiento de nuevas realidades económicas, sociales y políticas, vinculadas a la expropiación capitalista, permitieron la revitalización de actitudes, valores y comportamientos estamentales".⁵ Lo que se proponía era que la educación transmitiera los valores de un orden social competitivo que en su madurez se manifiesta como "pluralismo democrático", sin considerar la inserción de la educación en una estructura social donde "la modernización se lleva a cabo de manera segmentada y según ritmos que requieren la fusión de lo 'moderno' con lo 'antiguo' o de lo 'moderno' con lo 'arcaico', sucediendo lo que podría describirse como la 'modernización de lo arcaico', y la simultánea 'arcaización de lo moderno'. El orden social competitivo, en las condiciones de existencia de la sociedad de clases dependiente y subdesarrollada no puede regular el flujo de la modernización".⁶

La literatura mencionada eludió abordar la educación como expresión de estructuras de poder y manifestación de ciertos estilos de desarrollo que sólo permiten determinados y limitantes procesos de cambio.

II. Los procesos de cambio estructural

Si bien el desarrollismo, incluso en sus vertientes más conservadoras, tuvo presentes los factores sociales en el proceso de desarrollo, éstos fueron considerados obstrutores más que generadores de cambio. Se analizaron las resistencias al cambio, al desarrollo o a la planificación, pero no la inviabilidad de pretender imponer ciertos cambios a una determinada estructura social, o los equívocos que surgen cuando se quiere trasladar la racionalidad del planificador, o la de los grupos de poder que él expresa a la sociedad, como si ésta asentase su fundamento en la racionalidad de aquél o de aquéllos, o estuviera en condiciones de aceptarla sólo porque ésta es formulada por el centro dominante de poder.

Quedaba así oscurecido el tema de que todo proceso de desarrollo es un proceso de cambio, que requiere de uno o más grupos que estén convencidos de su necesidad, que sean portadores de un proyecto de nueva sociedad y que tengan, en forma parcial o total, poder suficiente como para imponer o asegurar por convencimiento o por acuerdo el mantenimiento de lo fundamental del proyecto societal de que son portadores.

Cuando se analizan otras situaciones de cambio históricamente concretadas, se comprueba el carácter estructural de este tipo de proceso.

Así, en el caso del modelo capitalista de desarrollo registrado en occidente durante los siglos XVIII y XIX, el proceso sólo es inteligible si se reconoce que ciertos grupos sociales actuaron como promotores del desarrollo. Entre esos grupos figuran, en primer término, los empresarios, quienes, de acuerdo con el análisis de Max Weber en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*,⁷ desarrollan valores de ascetismo que consisten en limitar el consumo de los bienes resultantes de la producción y en tener un tipo de austeridad particular que Weber explicaba por la ética protestante, la cual llevaba a ahorrar y acumular los bienes a la espera del designio divino respecto de los mismos. Estos valores influyeron poderosamente en la acumulación del primer capitalismo. Los empresarios, además, tenían el espíritu de verdaderos conquistadores, transformadores del mundo, y estaban inspirados por el afán de realización, lo que justificó el juicio laudatorio de Marx con respecto al papel de la burguesía en el proceso de cambio; por otro lado, suscitó estudios como los de Schumpeter, para quien la aparición de los "empresarios" constituye la clave en la explicación del capitalismo.

Dichos empresarios, que actuaron dentro de un marco político donde el estado era la expresión directa de la clase poseedora de los medios de producción, sostenían como ideología un liberalismo económico perfectamente adecuado al ascenso del capitalismo competitivo.

Este estado, además, aseguró durante el siglo XIX un control firme de las tendencias hacia el consumo y la participación de las masas, excluyendo

los servicios sociales, salvo los de beneficencia o los escasísimos servicios de carácter estatal; impidiendo la participación en el ingreso; reprimiendo las organizaciones sindicales; limitando la participación política y, en general, creando un condicionamiento político para un determinado modelo de desarrollo económico. En lo externo, el crecimiento económico se apoyó en la dominación imperial de las áreas subdesarrolladas, lo que favoreció el traslado del excedente de mano de obra —un peligro político potencial— y el establecimiento de un continuo de relaciones comerciales en el mundo entero que permitieron el acceso a las materias primas y a los mercados.

En el proceso de ascenso y consolidación del capitalismo europeo la mentada autonomía de lo económico como motor del cambio no es tal; por el contrario, lo que lo caracteriza es una estructura social funcional al proyecto capitalista, en la que influyen muchos factores, desde la tecnología hasta el capital, pero donde no quedan excluidos el sistema político y la acción e ideología de determinados grupos sociales.

En ese modelo se inscribe, sin duda alguna, un determinado tipo de educación con el que es muy coherente. Es una educación que, por razones evidentemente políticas, anteriores a la expansión misma del capitalismo industrial en el siglo XIX, se orientó hacia la alfabetización e integración educativa mínima de toda la población ante la necesidad de estructurar la sociedad y el estado nacional correspondiente.

Durante el período de consolidación de los estados nacionales, desde los monarcas absolutos hasta las revoluciones liberales, el proyecto de integrar la sociedad bajo la égida del estado impuso como objetivo superar la heterogeneidad política, cultural y lingüística, que en algunos casos había sido generada por las evoluciones autónomas de las regiones durante el feudalismo, mediante un vasto proceso de comunicaciones y creación de nuevas lealtades en el cual la educación jugó un papel fundamental. El objetivo político explica el carácter general del proceso de alfabetización y de instrucción escolar, mínima pero masiva, que se realiza en la mayor parte de Europa durante el siglo XIX.

Con anterioridad, en los países nórdicos, la difusión de las iglesias protestantes fue acompañada de una sostenida labor de alfabetización, imprescindible para asegurar la comunicación de los hombres con el texto sagrado. Cuando los proyectos de integración nacional coincidieron con los valores religiosos protestantes —como ocurrió, por ejemplo, en Suecia—, el desarrollo de la educación de masas alcanzó su máxima realización.

En los países donde el capitalismo industrial se expandió con mayor rapidez, como Inglaterra, se produjo un descenso transitorio del alcance de la educación debido a que los grupos sociales burgueses dominantes consideraban innecesaria la formación educativa de una mano de obra aplicada a la producción mediante tecnologías que para la mayoría de los obreros eran más elementales que las artesanales, e inconveniente, dada la radicalización de algunas clases urbanas y el fantasma de la sublevación obrera. Por otra parte, la generalizada ocupación de niños en la industria también conspiraba contra la educación en las escuelas.⁸

El estilo educativo adoptado implicó la alfabetización y formación básica de toda la población, y aun cuando se instauró principalmente por razones de integración y socialización, resultó fundamental para el desarrollo de la industrialización. Paralelamente, en la enseñanza secundaria y superior se formó un sector minoritario de la sociedad para capacitarlo como cuadro dirigente del sistema y consolidar su posición dominante.

En una sociedad caracterizada por una participación limitada en el mercado y en el poder corresponde una concepción igualmente limitante de la educación. En ésta domina una rígida separación de las clases, y se considera que los efectos educativos serían peligrosos si “los conocimientos de la gente fueran más lejos de cuanto es necesario para su propia ocupación cotidiana”. Por consiguiente, la formación media y superior estuvo estrictamente limitada a las clases sociales que poseían el capital y a los grupos sociales medios que desempeñaban las funciones administrativas e intelectuales necesarias para la organización del sistema social. La debilidad cuantitativa y política de estos últimos y su extrema dependencia de la burguesía explican la vigencia de una educación media y superior que sólo los incluye según limitados criterios de movilidad patrocinada.⁹

Paralelamente, la reivindicación política que sostienen las masas y partidos proletarios es la extensión de la alfabetización y un mayor alcance de la educación primaria, ya que en estos dos niveles en conjunto se cifra la posibilidad de tener acceso a la condición de elector y, en la medida en que el proceso tecnológico productivo se torne más complejo, el requisito para ser proletario industrial.

La educación prepara el éxito de la sociedad capitalista y luego se adapta progresivamente a sus exigencias. A través de la extensión de la enseñanza elemental se integran los estados europeos —preferentemente los nórdicos— posibilitando la acción de un centro de poder, se prepara la mano de obra para las revoluciones agrícola e industrial, y, simultáneamente, se crean las condiciones para el funcionamiento del mercado nacional.

Con posterioridad, la burguesía trata, mediante la educación, de limitar el ascenso de las clases medias y baja, introduciendo para ello una estratificación de niveles y una diferenciación de contenidos que se expresan en desiguales grados de educación primaria urbana y rural, y dentro de la primera según los grupos sociales que sean atendidos: educación manual para los proletarios, de manera tal que aumente la productividad de la mano de obra y limite su papel como ciudadanos, y la educación comercial, o técnica media, para ciertos sectores de las clases medias en ascenso. Se reserva así la educación humanista y científica medias, la enseñanza superior y la de las grandes escuelas a los miembros de la burguesía.

El sistema capitalista genera simultáneamente relaciones de clase y dinanismos sociales esenciales para la integración y la estabilidad del orden social. Ello permite a las clases inferiores usar medios institucionales de protesta y conflicto que regulan su participación social y en consecuencia alimentan sistemas educativos en equilibrio dinámico entre limitadas

demandas de recursos humanos —originadas en el poder de apropiación de la burguesía— y fuertes aspiraciones de cultura y formación instrumental de las clases inferiores en busca de movilidad y participación.

Si se considera otro modelo de desarrollo, el socialista, tal como se dio en la Unión Soviética en su primera etapa, es decir, hasta el Segundo Plan Quinquenal —para tomar sólo modelos contrapuestos en el ciclo de ascenso y consolidación sin analizar todos los ejemplos intermedios—, se advierte que la ideología ha actuado como factor definitorio de la totalidad del proyecto de desarrollo. En efecto, hay una ideología que incluye una imagen de sociedad que ha de construirse y que supone un desarrollo económico previo, tanto más necesario cuando se trataba de cubrir el retraso de cincuenta a cien años que separaba a Rusia de los países occidentales para construir “el socialismo en un solo país”, y cuyo carácter rural lo demostraba el hecho de que el 85% de la población vivía de la agricultura.

A diferencia del capitalismo, que tuvo a una clase burguesa como grupo social portador del cambio, la ideología socialista implica que existe otro grupo privilegiado, el proletariado, que es portador del proyecto. Aunque en el caso de Rusia el grado de industrialización era muy escaso, y el proletariado era reducido —careciendo por consiguiente de la entidad prevista en el cuadro ideológico—, el conjunto de la acción política concedió al proletariado y al partido, que teóricamente lo representaba, el papel de la clase portadora del proyecto.

Para llevar a cabo el proyecto socialista se requería, en primer término, la conquista del poder, y una vez logrado este objetivo, un sistema nacional de planificación que abarcara todas las actividades, desde los desplazamientos de población hasta la producción económica, incluyendo, obviamente, la educación. Las condiciones de conflicto interno, los enfrentamientos con los países capitalistas y el atraso de su estructura económica y social, sumados a la decisión de avanzar rápidamente en el proceso de crecimiento económico, impusieron un control rígido y por momentos violento de los recursos disponibles, incluyendo los recursos humanos. Surgieron valores de evidente ascetismo, que han resultado ser no sólo específicos del capitalismo europeo occidental, sino propios de un proceso de cambio con un objetivo de crecimiento acelerado ya sea dentro de un proyecto capitalista o socialista. Paralelamente, emergió un tipo de poder autoritario como consecuencia de la desproporción entre la estructura socioeconómica de origen y la resultante de los planes quinquenales y del brevísimo plazo en que se realizó la transformación.¹⁰

En el campo específico de la educación, el modelo de desarrollo socialista estableció tres orientaciones fundamentales; la primera de ellas fue la educación masiva, como dimensión cultural de la ideología socialista;¹¹ la segunda consistió en la integración política de las nuevas generaciones y la socialización de las generaciones adultas en los valores del grupo dominante que había conquistado el poder, pero que se enfrentaba a valores opuestos remanentes del sistema anterior. Para integrar la población a

esos nuevos valores se realizaron a través de la educación y la difusión cultural esfuerzos notorios y logrados de educación masiva; la tercera orientación tuvo por objetivo la formación sistemática de recursos humanos, proyectada de acuerdo con las necesidades que surgían del avance de los distintos subsectores incluidos en los proyectos de desarrollo del Plan. La Unión Soviética fue el primer estado que se propuso como objetivo de la educación formar determinados recursos humanos necesarios para un proyecto de desarrollo económico y social de acuerdo con una planificación sistemática.¹²

El esquema educativo en su conjunto implica una formación básica con finalidades de socialización que abarca a toda la población en edad escolar y posteriores ramificaciones o formaciones acordes con las demandas y de cantidad, localización y calidad de los recursos humanos que consideran los planes.

La construcción del socialismo fue encarada de acuerdo con dos grandes objetivos: el crecimiento económico y la obtención del máximo de igualdad para todos los habitantes. No obstante, ambos objetivos reclamaron políticas que a menudo resultaron contradictorias. Algunas de estas contradicciones se pusieron de manifiesto especialmente en la distribución del ingreso y en la asignación educativa, proyectando sus efectos a un problema más amplio, el de la estratificación social, por el riesgo del resurgimiento de clases sociales sobre la base de las posiciones alcanzadas por la vía educativa.

En la ideología marxista la igualdad se plantea en el horizonte previsto para la fase superior de la sociedad comunista y ella se vincula a una dimensión profunda de transformación humana que implica cultura y libertad. Como respuesta a ese presupuesto se establecieron los exitosos programas de educación materna, primaria y posteriormente media; simultáneamente, se planteaban, entre otros, los problemas de cómo seleccionar hombres naturalmente desiguales para los cargos, cómo compatibilizar el avance acelerado de la división del trabajo con el objetivo igualitario, cómo vincular el conjunto con las formas de emulación y poder burocrático que se acentuaban con la planificación y la aceleración del crecimiento económico.

Al seleccionar dentro del sistema educativo a las personas aptas para una formación superior y a las menos aptas para el trabajo manual, con todas las implicaciones correspondientes de ingreso y status, se produjo la aceptación ideológica y práctica de un sistema de estratificación social donde las calificaciones ordenan las distintas variables a partir de un indicador educativo que es el diploma.

La burocratización del partido y la cristalización del impulso revolucionario redujeron dos grandes mecanismos iniciales de ascenso social: la militancia política y la condición proletaria; en cambio, surgió la educación como agente esencial de movilidad entre los estratos, de forma tal que, fundamentalmente en torno a ella, se juegan las posibilidades de dinámica interna de la totalidad del sistema social.

Surgen como factores negativos y limitantes de la igualdad de oportuni-

dades para cada nueva generación a través de la educación, la persistencia de la separación entre pobladores rurales y urbanos, entre trabajadores manuales y no manuales, entre personas con conocimientos básicos e individuos con altos niveles de educación, sumados a las tendencias de todo grupo superior a transmitir sus posiciones a sus herederos. Por otro lado, los esfuerzos sistemáticos del estado para dar a los grupos más desfavorecidos mayor apoyo institucional, servicios especiales, cuotas o puntajes adicionales en las pruebas de ingreso universitario, etc., intentan contrabalancear esa situación, aunque sólo logran corregir los efectos de la estratificación social en el caso de los niveles educativos superiores.¹³

Al presentar los dos modelos sólo se quiere destacar que la separación entre el desarrollo económico y el desarrollo social puede tener una finalidad heurística, pero carece de consistencia conceptual. Existe un proceso conocido como "desarrollo", que se define mejor empleando el término "cambio social" y que se traduce en un conjunto de transformaciones. En cuanto proceso de cambio requiere estructuras previas de apoyo y grupos portadores de la nueva propuesta ideológica, y su concreción implica transformaciones cualitativas en toda la sociedad, y no sólo en el ámbito económico, ya que éste está subordinado, como proveedor de bienes, al proyecto "societal". Esto no impide reconocer que existe una tendencia a definir todos los sistemas políticos y sociales en función del tipo de acumulación y del nivel tecnológico de sus sectores económicos. Dicha tendencia posibilitó, en algunos momentos, el análisis de las potencias más desarrolladas del mundo capitalista y del mundo socialista, teniendo en cuenta fundamentalmente los elementos comunes propios del alto grado de industrialización y la tendencia —también compartida— a considerar el crecimiento económico como un objetivo al menos temporalmente prioritario, que postergaba las otras finalidades de ambos modelos, y, en consecuencia, los acercaba.¹⁴

III. La educación en algunas situaciones de crecimiento económico

Sin entrar a valorar los dos grandes modelos de desarrollo, es posible analizar conceptualmente diversas situaciones en que se produce un crecimiento económico muy intenso en el marco de estilos de desarrollo capitalistas, donde tanto la educación y la cultura, como la participación política o la participación en la producción y en el consumo asumen valores muy diferenciados y opuestos, y se integran en estructuras específicas derivadas de la articulación de los poderes interno y externo, de las clases

sociales, de los recursos económicos disponibles y de las ideologías implícitas en el estilo de desarrollo.

En el mundo no desarrollado se pueden concebir, a partir de casos reales, situaciones de neocolonialismo o de colonialismo, acompañadas de un crecimiento económico muy intenso, porque la metrópoli invierte capitales en gran escala, utiliza recursos naturales existentes o crea otras condiciones para promover un desarrollo acelerado. Dicho desarrollo, por ser de tipo colonial o neocolonial, significa la exclusión política de los miembros del grupo nacional o bien su participación restringida —por medios compulsivos o de control social— a límites compatibles con la situación de dependencia. Como se trata de una sociedad sometida directamente a una metrópoli, la cultura local es una cultura dominada, que en algunos casos se ve profundamente afectada por la pérdida de elementos indispensables para mantener la identidad nacional. Simultáneamente, el crecimiento acelerado permite que la mayoría de los individuos participen como productores (bajo la forma de empleo), o como consumidores; e incluso puede generar estilos consumistas por traslado de los patrones de consumo elevado de las sociedades más desarrolladas a esta sociedad neocolonial.

Un segundo ejemplo conceptual es el de una sociedad autoritaria, sujeta a valores de expansión del poder nacional, cuya estrategia incluya como meta central a mediano plazo el dominio de territorios o la totalidad de otras naciones. Para lograr este objetivo se requiere una tasa de crecimiento muy alta, la incorporación de toda la población en calidad de productores, pero sólo un número limitado de ellos como consumidores, ya que ese consumo afectaría la capacidad que persigue el estilo en vigencia. En el aspecto político existiría un grupo que rechazaría la participación de las mayorías, basándose en algún tipo de criterio suprasocial que justificaría el monopolio de acceso al poder de la minoría. A título de ejemplo, podría considerarse el caso de un elenco político-militar, con capacidad de planificación y poder suficiente como para lograr un desarrollo económico muy importante, pero al servicio de una noción de "potencia" y, en consecuencia, asignando prioridad a la inversión en armamentos, en servicios militares o en otros gastos dependientes de la logística militar, e imponiendo un consumo muy inferior al nivel de la producción, a pesar de que se supone a la población activa en una etapa de pleno empleo y de tecnología adecuada.

Podrían presentarse otros estilos, pero estimamos que los dos que se han mencionado permiten mostrar que la forma de articulación del desarrollo económico y social no es única, que la relación entre ambas dimensiones es directa sólo parcialmente, y que, en lo fundamental, está condicionada por la estructura global de la sociedad y la forma como interactúan los grupos sociales definiendo un estilo de desarrollo.

Con relación a estos diferentes estilos corresponde considerar algunas de las posibles consecuencias de cada uno de ellos para la educación. En el estilo neocolonial la educación podría tener como objetivo muy claro la preparación masiva de recursos humanos, puesto que funcionalmente se

requiere integrar como productores a los miembros de la sociedad; no obstante, crea al mismo tiempo personalidades condicionadas a la aceptación de la cultura y la superioridad extranjeras y estimula comportamientos favorables a la sumisión política, ya que si se prefiriese otra forma de socialización educativa podría plantearse el cuestionamiento de la sociedad neocolonial.

En el estilo autoritario nacional, interesa primordialmente la socialización política de toda la población, la que es movilizada mediante formas vicarias de participación, de donde resulta una acción social con dirección heterónoma. Se puede concebir un poder que tenga una muy elevada capacidad de control de las masas, ya sea por el empleo de los medios de comunicación o la exaltación de ciertos valores —nacionalismo, racismo u otros—, pero que simultáneamente “manipule” a las masas, poniéndolas al servicio de los fines del proyecto e impidiendo su participación creadora. El fascismo europeo del siglo XX se fundamentó en una enorme capacidad de movilización de masas aplicada a la producción, a la lealtad a la nación y al sistema político; sin embargo, esas masas no tenían capacidad de acción autónoma.

Dentro de las pautas de este estilo, la educación tiene que formar una población no participante y receptiva al liderazgo autoritario, consustancial a ciertos valores nacionalistas agresivos. De este modo, sus miembros aceptarán un jerarquizado sistema de estratificación e identificarán a quienes se oponen al estilo con los enemigos externos.

IV. Las imágenes societales

El papel de la educación en el desarrollo depende del estilo de éste, y por consiguiente, hay tantos proyectos de desarrollo educativo como proyectos de construcción de una sociedad. En toda sociedad hay grupos en conflicto, algunos con más poder que otros, que tienen una imagen societal, esto es, una imagen global de la sociedad que se desea construir, y que para los grupos más conscientes de su papel en el proceso puede ser integrada y coherente.¹⁵ De manera explícita o implícita, esos grupos tratan de que la educación se ajuste a ese proyecto de sociedad, aunque no siempre pueda alcanzarse ese objetivo, ya que entre los diversos componentes de los sistemas sociales no hay una coherencia perfecta.

La educación puede ser funcional o disfuncional respecto de una de las partes del sistema social y en relación con los objetivos de los grupos sociales; o puede llegar a establecer una relación disfuncional con la mayor

parte del sistema en alguna etapa crítica del mismo, aunque son más frecuentes las formas parciales de ajuste o de conflicto, y éstas determinan las condiciones positivas o negativas que puede asumir el proceso educativo en relación con determinado tipo de cambio. Así, por ejemplo, la educación puede ser disfuncional con relación al sistema económico, si forma recursos cuantitativamente superiores a las necesidades de mano de obra calificada requerida en un momento dado, o recursos inadecuados a las demandas sectoriales específicas; no obstante, simultáneamente, puede ser funcional respecto del control de las presiones sociales, si satisface aspiraciones de status de diversos grupos. Asimismo, la educación puede ser positiva con relación a varios tipos de cambio, al estimular la constitución de una mentalidad científica, o puede tener potencialidad política, si se orienta a la formación de una considerable masa de educandos, intelectualmente críticos e insatisfechos con las posiciones ocupacionales que se les ofrecen, aunque eventualmente éstos puedan generar conflictos, necesarios para cambiar las que tachan de irracionales estructuras del subdesarrollo.

Una imagen societal implica necesariamente un proyecto económico, que puede incluir metas de crecimiento indefinido o de crecimiento limitado, porque el crecimiento de la economía es, en sí, un aspecto del proyecto societal. El crecimiento también puede ser cuestionado desde posiciones que estimen necesaria la preservación del medio ambiente o que rechacen que el consumo trascienda el nivel básico.

Como opción política y social se puede establecer un control privado de los medios de producción, un control estatal o un control social; cada una de dichas opciones puede implicar una concepción que favorezca la producción para las masas o la producción para las minorías.¹⁶ La propiedad de los medios de producción puede ser nacional o extranjera, dependiendo de la mayor o menor decisión de preservar la autonomía nacional, ya que dicha propiedad constituye una de las formas de poder.

La producción puede ser concebida para satisfacer un mercado interno o externo. Se puede diseñar un modelo de desarrollo que permita organizar la economía y la sociedad en torno a la producción destinada a los mercados externos, que, en consecuencia, no contribuya a mejorar el consumo interno, disminuyendo simultáneamente el salario real para producir a bajo costo y poder exportar hacia el exterior. De este modo, el mercado interno pasa a ser un mercado auxiliar y el mercado fundamental es el externo. Si, en cambio, se tiende a satisfacer el mercado interno, tal decisión supone automáticamente toda una serie de orientaciones diferentes, puesto que hay que desarrollarlo, mejorar la distribución del ingreso, producir bienes de consumo masivo, etc.

La imagen societal incluye lógicamente un concepto de estratificación social que implica ciertas dimensiones de discontinuidad entre los estratos sociales. Entre los polos de igualdad absoluta y desigualdad absoluta hay teóricamente muchas posiciones intermedias. Una sociedad puede ser más discontinua en el sentido de que sus estratos tienen escasa comunicación entre sí, separaciones socioculturales y muy diferenciadas situaciones en

materia de ingresos y participación en el poder; o por el contrario, esos estratos pueden estar en un continuo de intercomunicaciones que facilite el pasaje de uno a otro.

La desigualdad puede incluir distintas dimensiones y basarse en diferentes cuadros axiológicos; puede ser muy pronunciada o puede ser mínima; puede incluir mutaciones en la posición jerárquica en el transcurso de la existencia individual de los integrantes del sistema social; o, por el contrario tratar de fijar al máximo a ciertos individuos y grupos en determinadas posiciones jerárquicas. Cada una de éstas y otras posibles opciones están incluídas en un estilo de desarrollo que se expresará a través de los valores que trasmite el sistema educativo y de la naturaleza del propio sistema. La educación, por ejemplo, puede tener como objetivo igualar al máximo las oportunidades, estableciendo, para cada nueva generación, condiciones similares para todos los individuos; por lo contrario, puede consolidar las desigualdades existentes, ya sea en forma declarada o por medios más sutiles que preservan la imagen de institución neutral que la ideología democrática le adjudica.

La imagen societal supone también una dimensión política, que constituye una opción entre autoritarismo y libertad como polos de muy diversas fórmulas intermedias; es una opción valorativa para la cual no es posible establecer la superioridad de una fórmula, sino con referencia a un cuadro de valores. Se podría discutir la viabilidad de ciertas fórmulas políticas juzgándolas por la congruencia con el grado de desarrollo, el nivel de diferenciación social o el tipo de relaciones existentes entre las clases sociales, para concluir que la fórmula política no es viable porque imponerla tiene un costo social muy elevado, o porque puede generar tensiones y conflictos que lleguen incluso a afectar la existencia misma de la sociedad. Pero lo anterior no es óbice para que una fórmula política incongruente se imponga a una sociedad por un cierto período.

La dimensión política puede suponer una sociedad donde el poder es retenido por un grupo que excluye a la mayoría o a algunos grupos sociales; o puede basarse en la participación organizada e incitar a ella; puede utilizar el falseamiento u ocultar hechos o datos esenciales, o suministrar la información conveniente y objetiva necesaria para que los individuos puedan establecer opciones.

Una imagen societal supone una dimensión cultural, la que puede orientarse hacia la creación o hacia la imitación. En el pasado, las sociedades adoptaron distintas alternativas al respecto; en América Latina hubo períodos de creación y períodos de imitación que, en algunos países, se dieron como esfuerzo voluntario de definición de la cultura. Los ejemplos más evidentes son la imitación de la cultura francesa durante el siglo XIX, por parte de ciertos grupos sociales latinoamericanos, y la sistemática imitación de la cultura norteamericana de ciertos sectores en el presente siglo. Puede existir la voluntad de construir o alimentar la propia cultura como una creación constante y de rechazar los modelos externos. La cultura puede tener también una dimensión indigenista, nacionalista o internacio-

nalista; o bien puede alentar las expresiones espontáneas o el formalismo y la rigidez académica.

Otra de las dimensiones de cualquier imagen societal es la conservación del medio ambiente y del medio humano. Con relación al medio ambiente, ello significa optar entre una utilización exhaustiva de los recursos para lograr una tasa de desarrollo económico muy alta o una cuidadosa conservación del medio natural. Distintas serán las definiciones urbanas y las alternativas de distribución poblacional en el espacio, si se busca la implantación artificial de los asentamientos humanos, o si, por el contrario, se persigue la integración de lo social con la naturaleza.

Desde el punto de vista humano, los grupos dominantes pueden promover valores congruentes con condiciones de competitividad muy altas entre los individuos para asegurar una tasa de crecimiento muy elevada, aunque ello incremente una tensión y una agresividad extremas en todas las relaciones interindividuales. Es muy difícil lograr que los individuos se sientan intensamente motivados para competir en la producción económica y en el desempeño de sus funciones ocupacionales y, simultáneamente, sean sujetos distendidos en sus relaciones humanas. De un lado está la tensión, la agresividad; del otro la empatía, es decir, la capacidad de comprender, de colocarse en la posición del otro y de dialogar con él, lo que sólo podría lograrse en el marco de un proyecto que defina los éxitos como contribuciones al bienestar colectivo.

Desde el punto de vista del medio humano, en la imagen societal puede existir una preocupación por mantener y conservar de alguna manera las relaciones primarias, ya sea bajo la forma de una dimensión espacial de pequeñas ciudades, de modalidades locales de participación, acciones y administraciones locales, municipales, comunales o por barrios, que establezcan toda una serie de relaciones primarias. Por el contrario puede destacarse como lo más importante la relación secundaria, como ocurre con la televisión, donde frente a un emisor que transmite un determinado mensaje está el público en situación pasiva.

Finalmente, una imagen societal implica que la sociedad se inserte en el espectro del poder internacional ya que ninguna sociedad deja de definir su posición en el sistema de las naciones. No se trata por cierto de definiciones sobre aspectos coyunturales, sino de las aspiraciones que puede tener una sociedad, ya sea que tienda a una posición de predominio internacional o a la autonomía; al acatamiento de los mecanismos de dependencia política, económica, tecnológica o militar, bajo una o más potencias; o a la reducción de esos vínculos al mínimo compatible con la existencia de un sistema mundial integrado.

La correspondencia entre la imagen y el estilo es similar a la que existe entre lo posible (incluida la utopía) y lo probable, y la transición se realiza bajo dos condiciones mínimas: la relación con la estructura social que se aspira a transformar, que establece ciertos límites de lo viable, y la existencia de grupos sociales que pueden asumir el "papel histórico" de la transformación o de la conservación del orden existente.

La definición de los medios y fines de un estilo de desarrollo, que pueden agruparse —como propone Marshall Wolfe— en tres grandes categorías, denominadas utópico-normativa, tecnocrático-racionalista y socio-política, está siempre presente, más o menos explícitamente, en la acción de los grupos que se enfrentan en el plano social. Dicha definición se manifiesta, con diferentes grados de coherencia, en las grandes líneas de las relaciones entre educación y sociedad, en las características del sistema educativo, en los valores que se transmiten y en el o los grupos seleccionados dentro del sistema educativo para desempeñar papeles jerárquicos en el sistema social.

Como es obvio, el sistema educativo puede influir de modos muy diversos en el proceso de cambio, cerrando o abriendo las perspectivas de futuro a las alternativas posibles de evolución o, por lo menos, legitimando un tipo de mecanismo de cambio basado en la confrontación de ideas y opciones entre diferentes grupos sociales. En efecto, un sistema educativo puede establecer diferencias formando especialistas en escuelas o subsistemas separados para cada grupo social. Por el contrario, reconociendo ciertos aspectos técnicos específicos, puede socializar a toda la población en valores culturales que permitan el ejercicio de sus derechos en términos políticos, esto es, capacitando a los individuos para que puedan optar. Asimismo, un sistema educativo puede presentar dogmáticamente una imagen y estilo de desarrollo como única alternativa viable o, por el contrario, a través de la educación posibilitar la presentación pluralista de imágenes y estilos de desarrollo, lo cual implica concebir la educación como generadora de dinamismos sociales, como anticipadora de ideas que hoy parecen corresponder al reino de la utopía pero que mañana podrían ser una realidad social, o como crítica intelectual innovadora de los estilos en vigencia.

V. Los estilos educativos

Las consideraciones precedentes justifican que se intente organizar conceptualmente la realidad regional procediendo a un ordenamiento de las relaciones entre estructura social y educación, a fin de definir ciertos estilos educativos. Éstos no corresponden necesariamente a situaciones nacionales, ya que en las dimensiones histórico-espaciales puede encontrarse una superposición de diversos estilos correspondientes a etapas sociales y políticas, que por haber llegado a institucionalizarse, perduran con relativa autonomía de los cambios inmediatos; en otros casos, la heterogeneidad se explica porque en la educación se producen, más fácilmente

que en otros campos sociales, ajustes o equilibrios entre opciones contradictorias de grupos sociales diversos y opuestos.

Cabe suponer un sistema educativo donde los niveles extremos estén concebidos de acuerdo con estilos diferentes e incluso opuestos. Así, por ejemplo, un determinado sistema puede comprender una educación masiva con orientación igualitarista en el nivel primario o básico, y simultáneamente organizar un tercer nivel o superior, según una concepción tecnocrática, sin que por ello —por lo menos a mediano plazo— tal incoherencia introduzca una seria contradicción en el funcionamiento del sistema educativo que repercuta en tensiones sociales no asimilables por el sistema social global.

Podría afirmarse que una característica común de la educación en América Latina es que ofrece mayor accesibilidad al poder que el ingreso y la propiedad; con relación a estas últimas dos dimensiones, cabe destacar que en todas las sociedades latinoamericanas la educación se presenta como una fuente de poder derivado del conocimiento, y como signo de prestigio con un grado de apertura extremadamente amplio.

Si bien es cierto que en algunos países de la región se están produciendo avances hacia la mayor participación política, consolidándose procesos democráticos y de formación ciudadana, no lo es menos que en ciertos casos se han realizado difíciles experiencias para promover la participación en condiciones de transición estructural, y en otros casos es posible que el mantenimiento de la exclusión de los grandes grupos sociales signifique elevados costos en aspectos claves del funcionamiento social. Ahora bien, considerada la región en su conjunto, puede afirmarse que el incremento educacional fue paralelo a múltiples limitaciones y exclusiones en materia de participación política.

En algunos casos, se registran estilos de modernización social bajo la dependencia de grupos de clase alta, quienes, en virtud de las condiciones estructurales, retienen el poder mientras postulan programas reformistas. En la ejecución de otros ciclos modernizantes intervienen burocracias políticas o grupos militares, que si bien postulan participación, limitan su alcance para que ella no interfiera con las metas y objetivos por ellos mismos fijados para la concreción de su estilo de desarrollo. En otros casos, se proponen fórmulas populistas en relación con las cuales se puede postular como alternativa futura el acceso a condiciones políticas similares a las de la socialdemocracia, aunque por el momento se oponen límites a la participación, dada la adhesión carismática o verticalista de las organizaciones que podrían expresar demandas y proyectos alternativos de los grupos sociales mayoritarios. En algunos otros casos, los cambios radicales de estructura en situaciones de conflicto interno y externo se han realizado en un ámbito de intolerancia a la crítica y el monopolio del poder ha estado a cargo del grupo político dirigente. Finalmente, ha habido casos en que se ha definido, y a veces también fundamentado, una concepción autoritaria, que reserva para ciertos grupos, que derivan su fuerza del capital y la presencia militar consolidante, el ejercicio del poder y la ejecución de un

determinado ordenamiento social y económico que, por sus características intrínsecas, requiere para mantenerse el uso frecuente de la coerción.

Por su lado, el crecimiento económico, aunque bastante significativo en la región durante los últimos quinquenios, no ha aportado un cambio de magnitud equivalente en las relaciones entre las clases sociales, ni en las formas en que se concreta la distribución del ingreso entre los diversos estratos, lo cual no significa desconocer procesos de traslado hacia el estrato medio superior de la escala de los ingresos que percibe el sector privilegiado, ni ignorar la existencia de mejoras en los niveles absolutos de algunos estratos inferiores.¹⁷

La mayor demanda y oferta educativas tienen numerosas repercusiones en la estructura social, dado que se producen no sólo con cierta autonomía sino muy frecuentemente en contradicción con las tendencias que prevalecen en las relaciones de clases sociales y de poder.

La contradicción puede ser positiva para la estabilidad del sistema global en ciertas etapas de su desarrollo, ya que pospone las expectativas de cambio y de movilidad social de una generación a otra, mas también su signo puede ser negativo y convertirse en fuente de grandes tensiones cuando, lograda cierta expansión educativa, se torna evidente la incapacidad estructural de satisfacer las expectativas que la propia expansión ha generado.

Una distribución desigual de oportunidades educativas y de movilidad social puede mantener la adhesión al sistema por parte de los grupos excluidos o rezagados, mientras consideren que sus propias oportunidades son inminentes; no obstante, esta adhesión se trueca en rechazo si perdura su inmovilidad en tanto que los otros grupos continúan desplazándose y, por tanto, se acentúa la inferioridad social de los rezagados.

La capacidad de manejo de estas contradicciones puede ser mayor o menor según la potencialidad de integración del sistema social, ya sea por su dinámica de cambio social o de mero crecimiento económico, por su capacidad de transferir al consumo o a determinados valores de prestigio las aspiraciones de participación, o, sencillamente, por estar en condiciones de reprimir las demandas cuando éstas exceden el nivel controlable. En todo caso, subsiste la contradicción cuando el ensanchamiento de la formación cultural y científica es paralelo a la limitación política y al ejercicio de la libre crítica a las opciones sociales establecidas.

La educación, como organización que maneja el mayor volumen de población de la respectiva sociedad, pasa a desempeñar un papel crucial en la determinación de las relaciones entre grupos y clases sociales y en las ideologías y movilizaciones políticas; de allí que muchas de las políticas educativas devienen casi exclusivamente en políticas de control de dichas relaciones, ideologías y movilizaciones.

La educación cumple, en todos los casos, ciertas funciones básicas, las que pueden resumirse empleando los términos utilizados por Durkheim: "La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas aún no maduras para la vida social. Ella tiene por objeto suscitar y

desarrollar en el niño un cierto conjunto de estados físicos, intelectuales y morales que esperan de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al cual está particularmente destinado".¹⁸

La definición expresa la multiplicidad de funciones sociales que se ejercen en cada sociedad en mayor o menor grado, y que pueden sintetizarse del modo siguiente: transmisión de la cultura de la sociedad y de su clase dominante; conservación del sistema y provisión de elementos innovadores; funciones políticas para obtener lealtad al sistema de gobierno vigente y reclutamiento de líderes; funciones en relación con las clases sociales, tanto para su mantenimiento como para la selección de candidatos para los puestos sociales según criterios de aceptación o rechazo de la movilidad social; funciones económicas aplicadas esencialmente al reclutamiento de la mano de obra en la cantidad y calidad requeridas por el sistema económico.¹⁹

Dependiendo de la naturaleza de la estructura social y del estilo de desarrollo de la sociedad en su conjunto, de las demandas que ejercen sobre la educación la clase dominante por un lado, y por otro, los grupos emergentes que aspiran a modificar el sistema social existente, se manifiestan en la educación estilos educativos que, al insistir sobre alguna de sus funciones, revelan la articulación de fuerzas sociales en conflicto.

Los estilos de desarrollo educativo que a continuación se enuncian no cubren la totalidad de posibilidades teóricas; no se ha considerado, por ejemplo, el estilo socialista, por corresponder a un tipo de estructura social cualitativamente diferente a la capitalista, ni la enumeración pretende ser exhaustiva, sino tan sólo indicar un método de análisis que aún requiere prolongados estudios teóricos y acopio sistemático de información para alcanzar mayor validez.

Los estilos podrían ser identificados, a título provisional, con las siguientes denominaciones: A) Tradicional; B) De modernización social; C) De participación cultural; D) Tecnocrático y/o de formación de recursos humanos y E) De congelación política.

En el cuadro siguiente se presentan, sintéticamente, las funciones educacionales que se destacan en cada estilo y la forma como se articulan las dimensiones económicas, políticas y sociales que están en la base de cada uno de ellos.

La enumeración de los estilos podría variar si se eligiera como punto de partida de la clasificación las formas como se establecen o se imponen los estilos de desarrollo social, y si se considerara el problema del consenso y la represión; o si se eligiera como criterio de clasificación las relaciones entre las clases sociales o la dimensión política de los sistemas de poder. Los estilos educativos no coinciden necesariamente con las restantes clasificaciones, y algunas de sus contradicciones provienen del desfase de la educación en relación con otras dimensiones sociales ya mencionadas.

La clasificación expuesta en el cuadro tiene una categoría muy amplia, la "Modernización social", donde se incluyen fenómenos de movilización inicial que abarcan casi únicamente a los sectores medios, junto a otros que

ESTILOS EDUCATIVOS CARACTERIZADOS SEGÚN SU FUNCIÓN PRINCIPAL

<i>Estilo</i>	<i>Función educativa principal</i>	<i>Dimensión económica</i>	<i>Dimensión política</i>	<i>Dimensión social</i>
Tradicional	<i>Conservación:</i> socialización para el mantenimiento del orden constituido de acuerdo con los valores de la clase dominante.	Estancamiento y base económica agrícola.	Oligarquía. Control político no sujeto a impugnación por parte de las masas.	Clase dominante indiferenciada. Débil identidad y organización de las otras clases sociales. Pobreza y marginalidad.
De modernización social	<i>Movilización:</i> integración de las masas y formación según valores de participación en un sistema educativo relativamente abierto a las demandas de ciertos grupos en proceso de incorporación.	Crecimiento moderado con distribución. Importancia creciente del mercado interno.	Relación inestable y/o alianza de clases integradas al sistema; "manipulación" de la movilización.	Tendencia hacia una estructura capitalista de clases. Diferenciación interna de la burguesía. Ascenso de las clases medias y proletaria. Sociedad de masas y marginalidad.

De participación cultural

Cultura: suministro de un "código" que legitima un status y el ingreso a un sector con relaciones internas igualitarias.

Tecnocrático y/o de formación de recursos humanos

Economía: educación limitada a la preparación funcional y estratificada de recursos humanos, en algunos casos ideológicamente despolitizados.

De congelación política

Política: reimposición de la autoridad y los valores de la clase dominante, desmovilización popular; incluye compartimentación educacional según estratificación y reducción del diálogo intelectual.

Abundancia y generación de excedentes en un sector económico específico difundidos a través del estado.

Pluralismo elitista. Autonomización de la "burocracia política" en el cuadro de una alianza de la burguesía y clases medias legitimada democráticamente.

Distensión de las relaciones entre las clases sociales por ampliación estructural y mejoramiento del patrón de distribución del ingreso. Consolidación de la burguesía y ascenso de las clases medias.

Crecimiento acelerado con concentración; "internacionalización" del mercado interno y exportación de bienes industriales.

Control por parte de la clase alta o tecno-estructuras político-militar con participación nacional autónoma o vicaria.

Estructura de clases polarizada. Incorporación parcial y paulatina de grupos sociales de acuerdo con las ampliaciones del mercado.

Crisis por agotamiento de modelo o por proyección de los conflictos de clases.

Sectores de la clase alta con apoyo de sectores medios y presencia militar.

Reestructuración autoritaria de las relaciones de clase. Reducción de los niveles de ingreso y mengua de la participación de las clases medias y proletaria.

corresponden a procesos populistas de reiterada aparición en América Latina y que exacerban ciertas características de la movilización y, más específicamente, de la participación en la educación.

De propósito, no se ha pretendido introducir una clasificación para ellos, teniendo presente que “los populismos son formas político-sociales movilizadas, magmáticas, transicionales si se quiere, en las cuales inicialmente operan factores muy diversos y aun contradictorios y que acaban definiéndose según sus resultados y las fuerzas políticas que acaben predominando en ellos”, y por tanto lo esencial es conocer “el carácter elitista o democrático resultante de los regímenes que se entronicen”.²⁰

El carácter transicional de la situación de la mayoría de las sociedades latinoamericanas, su reiterada capacidad para absorber conflictos y su también reiterada incapacidad para ofrecer soluciones estables a las demandas de la participación y de desarrollo en un nuevo tipo de sociedad, explican la aparición periódica de fórmulas populistas de primera, segunda o tercera generación,²¹ según el grado de participación de los actores y según la etapa estructural, que bajo rótulos políticos diversos y con la dirección de grupos disímiles —sectores modernizantes de clase alta, sectores de clases medias, militares, burguesía industrial, etc.— tienen como meta común establecer ampliaciones en el sistema sin modificar el esquema capitalista de producción y las relaciones entre las clases sociales, cuya existencia se niega o se supone superable por la política preconizada. El populismo requeriría un análisis ulterior para incorporarlo como un estilo específico.

A. El estilo tradicional

Una sociedad de este tipo se caracteriza por una estructura social poco diferenciada, que desde el punto de vista productivo es predominantemente agrícola, con sectores de economía de mercado local y además formas latifundistas y enclaves de producción masiva para los mercados extranjeros, que condicionan las modalidades minifundistas de explotación incluidas subsidiariamente en el enclave o que actúan como proveedoras de diversos alimentos. La urbanización es aún muy reducida y una considerable proporción de la población de las ciudades se halla en condiciones de extrema marginalidad. La producción industrial de bajo nivel tecnológico se limita a la sustitución de importaciones de bienes de consumo o de otros bienes que tienen ventajas comparativas para la producción local; en el conjunto del sector secundario predomina la mano de obra artesanal u ocupada en pequeños talleres. El estado como tal capta una parte limitada del producto interno y tiene una escasa diversificación de funciones; en su gestión, el gasto militar pesa en forma desproporcionada dentro de la débil estructura económica.

La diferenciación social es muy reducida y la oligarquía se destaca como clase constituida que controla la sociedad por consenso y coacción. “El sector dominante controla sin ninguna clase de interposiciones y en forma inequívoca el contenido valorativo, y por lo tanto educacional, de la sociedad. Impone, asimismo, un aparato normativo que legitima su status, mediante una simbología que muchas veces llega a tener connotaciones mágico-religiosas, propiciando que los valores del sector dominante se incorporen, relativamente, en la cultura de los dominados”.²²

De todos modos, las clases medias urbanas comienzan a perfilarse en torno a condiciones independientes en el comercio y en el sector secundario y como asalariadas, fundamentalmente en el estado, con ingresos relativamente bajos y alto grado de dependencia en relación con la oligarquía.

Paralelamente, comienza a surgir un proletariado agrícola y un proletariado urbano de muy débil volumen, en competencia con la masa marginal en un mercado de empleo muy reducido, lo que sólo permite la aparición de un sindicalismo de grupos artesanales “elitistas” o de sectores tradicionalmente organizados o desarrollados bajo el patrocinio del estado.²³ Finalmente, las masas campesina y marginal urbana carecen de expresión propia, muchas veces están aún incorporadas a comunidades locales o separadas por barreras étnicas²⁴ y su inclusión política es meramente formal con modalidades de dependencia casi absoluta.

La vinculación a los mercados externos y ciertos cambios en la estructura social obligan al poder oligárquico a incorporar a los militares al sistema de dominación como refuerzo indispensable ante el proceso de modernización social y las presiones antioligárquicas presentes en los fenómenos de movilización urbana y rural. En la mayoría de los casos estos últimos no están estructurados, pero de todas maneras debilitan el tipo de dominación y abren un cauce a las concesiones, entre las cuales la más evidente consiste en la oferta de servicios educativos.

El fenómeno de mayor repercusión sobre el futuro desarrollo educacional es el papel que juegan los sectores medios urbanos. “Los sectores medios emergen como grupos modernizadores sin tener la organización política o ideológica adecuada para hacer efectiva su presión en el plano de las decisiones de poder”.²⁵ No obstante, dichos sectores tienen cierta capacidad para obtener el crecimiento de nuevas funciones ocupacionales en el sector terciario y para lograr, si no la reforma agraria —donde chocan con la oligarquía y los sectores económicos extranjeros, y además carecen de una ideología que les permita movilizar a la población rural—, al menos una política de industrialización (de complejo futuro debido a dificultades estructurales). Asimismo, dichos sectores promueven acciones tendientes a la “democratización” de la sociedad que se expresa a través de políticas educativas que benefician principalmente a los sectores medios urbanos y a los grupos populares que apoyan su reivindicación.

Lo anterior permite postular un posible futuro proceso de modernización urbana con débiles bases en la expansión económica, que difícilmente puede impulsar un proceso de desarrollo, aunque sí adquirir condiciones de

enclave modernizante con relación a una sociedad rural, la que quedaría relativamente más marginada, de acuerdo con ciertos indicadores entre los cuales seguramente sobresaldrá una polarización entre los niveles educacionales de una y otra área, y una mayor concentración de recursos sociales en sectores medios “integrados” por la vía educativa y la sobreterciarización.

El alcance de la educación es muy limitado y mantiene a la mayor parte de la población en condiciones de analfabetismo total o funcional, ya que el tipo de producción agrícola no genera demandas de recursos humanos con calificación educativa de tipo institucional.

El promedio de años de educación indica que en este tipo de países hay una fractura entre la población rural y urbana (por el peso de los sectores “integrados”), y entre la población total y la población que tiene alguna escolaridad. El sistema institucional está dividido en compartimientos y la educación primaria en las zonas rurales y en parte de las zonas urbanas es incompleta, pues no permite acceder a los estudios medios, cuyo volumen de matrícula equivale al 10% aproximadamente del correspondiente a la educación primaria, y dentro de ésta la enseñanza general cubre entre el 70 y el 90% de la totalidad de la matrícula de la educación media.²⁶

El objetivo de la enseñanza secundaria es la formación de una minoría de funcionarios y de cuadros medios, por lo cual se recluta como estudiantes a miembros de los sectores medios, aunque la considerable tasa de crecimiento —derivada de la diferenciación urbana—, por no corresponder a las reducidas oportunidades del mercado de empleo, fomenta un acelerado desarrollo de la educación superior. Dentro de ésta se alientan las modalidades tradicionales donde se socializa a la clase alta y a los grupos dirigentes, y es mediante este recurso que los sectores medios aspiran a obtener movilidad ascendente.

La educación media técnica es fundamentalmente de aprendizaje manual; y la educación técnica de nivel superior tiene una mínima expresión cuantitativa y cualitativa, de forma tal que se realiza de preferencia fuera del país.²⁷

Sin subestimar la existencia de ciertos conflictos en las universidades, la educación no presenta mayores problemas en cuanto a las funciones de control social. En general, continúa transmitiendo los valores de la clase dominante sin controversias significativas y logra socializar a la masa mediante valores congruentes con la baja diferenciación social y las dimensiones estrechas de la existencia colectiva. Se puede, incluso, admitir la hipótesis de que podrían plantearse futuros conflictos en la educación media y superior porque la educación, al presentar como superiores, y tal vez como los únicos válidos, el estilo de vida y los valores de la clase alta, está proveyendo anticipadamente una socialización estructuralmente imposible.

B. El estilo de modernización social

A este estilo se le otorga en este trabajo un tratamiento preferencial, porque en América Latina las condiciones y etapas de modernización social han predominado con relación a otras alternativas de cambio.

El uso del término “modernización” puede conducir a equívocos, dada la amplia gama de fenómenos sociales que suelen incluirse en esta categoría y la pluralidad de acepciones admitidas para “modernización”, que van desde su identificación con el concepto de desarrollo hasta la simple referencia a procesos de actualización de técnicas productivas.

La vinculación de los términos “modernización” y “social” alude a un tipo específico de cambio de estructura social, en la que sin lograrse desarrollo (en el sentido en que se ha definido al final del capítulo II de este trabajo), a partir de cierto nivel de expansión económica se torna posible una serie de cambios que afectan a los sectores sociales incluidos en el sistema de producción capitalista. Dichos cambios se traducen en el acceso de un sector amplio de la población a determinados beneficios sociales propios de la sociedad desarrollada, en cambios demográficos, incremento de la urbanización, procesos de movilización social, modificación de la estratificación social, incluyendo considerable crecimiento de los sectores medio, consolidación del proletariado y presencia de un subproletariado urbano sólo parcialmente integrado al mercado.

El uso del concepto no implica compartir el esquema de la modernización como proceso de transición entre una sociedad tradicional y una sociedad industrial y moderna,²⁸ ni menos aún aceptar que la noción de adaptación preside todo el proceso de cambio.

Es más, la modernización social como fenómeno “autonomizado” expresa que el subdesarrollo, esto es, el estancamiento en el desarrollo medio, se ha convertido en el estado normal de ciertos sistemas.

En América Latina “la expansión del capitalismo alcanzó, en todos los países (aunque con extensión e intensidad variables), proporciones suficientes para hacer de la ordenación de las clases sociales el núcleo estructural y dinámico de la organización social. Al mismo tiempo (...) se ajustó a (...) condiciones externas e internas que restringieron o entorpecieron las funciones diferenciadoras, clasificadoras y estratificadoras del mercado y del sistema de producción capitalistas, inhibiendo así el grado de universalidad, la eficacia y la intensidad de los dinamismos revolucionarios o estabilizadores de la ordenación de las clases sociales”. Para expandirse y consolidarse, el capitalismo se adapta de una u otra manera a ciertas estructuras socioeconómicas dependientes, aun de características más o menos precapitalistas, fusionándose la burguesía en el seno de la oligarquía estamental, mientras que impide que se reproduzca el fenómeno de Europa y Estados Unidos, donde “las clases sociales sometidas a la expropiación conquistaron el derecho a ser oídas, a usar medios institucionales de protesta o de conflicto, y a ‘manipular’ controles sociales reactivos, más o menos eficaces,

regulando así su participación social en los flujos del ingreso y en las estructuras de poder".²⁹ Se provoca, de esta manera, en el juego de las relaciones de clases, un proceso de cambio dinámico en virtud del cual el capitalismo cumple funciones sociales diferenciadoras e integradoras que se manifiestan en un proceso de desarrollo autosostenido.

En algunas sociedades latinoamericanas la etapa de expansión hacia afuera, o de capitalismo comercial, tuvo lugar bajo ciertas condiciones favorables que permitieron una mayor diferenciación de la estructura productiva al incluir formas comerciales, administrativas e industriales de carácter urbano.

Los cambios económicos generaron la expansión y el surgimiento de nuevos grupos ocupacionales que se articularon según comportamientos reivindicativos de intereses, intentando incorporarse a combinaciones de poder que les permitieran participar en las decisiones relativas al control social de la producción y del consumo.

De la misma forma que América Latina no conoció el enfrentamiento de la burguesía con la aristocracia, sino un aburguesamiento de la oligarquía y una oligarquización de la burguesía, las clases medias no enfrentaron con un proyecto de cambio el sistema de dominación de la clase alta. Donde más se aproximaron a ello pactaron con el sector latifundista un compromiso que implicaba no afectar las estructuras de poder rurales y se limitaron a sustraer una parte de los excedentes para financiar un mayor consumo urbano, incorporar la mano de obra urbana al mercado en posiciones estratificadas, negando simultáneamente el desarrollo autónomo del proletariado y tratando de sustituir parcialmente la impronta del capitalismo dependiente y el poder de una burguesía externa-interna por el desarrollo de la gestión económica del estado.³⁰ Al no existir tal proyecto de cambio, las clases medias disputaron la forma de incorporación a los beneficios de la alianza de poder detentada por sectores de clase alta de mayor o menor predominio oligárquico o burgués.³¹

Posteriormente, en la fase de la consolidación del mercado interno se plantearon "alianzas desarrollistas", con modalidades de industrialización "liberal", "nacional-populista" u orientada por un "estado desarrollista" que, como fenómeno regional, "quizá pueda ser definido por la presencia cada vez más importante y por la participación creciente de las clases medias urbanas y de las burguesías industriales y comerciales en el sistema de dominación", cuyas políticas industrializadoras engendraron (o desarrollaron) un proletariado, mientras se incrementó un sector popular urbano no obrero, surgiendo del conjunto de cambios "sociedades urbanas de masas, basadas en economías insuficientemente industrializadas".³² Las masas urbanas fueron simultáneamente condición necesaria para el proceso de industrialización —como mano de obra y como consumidores— y actuaron como fuerza de apoyo de la alianza o de algún grupo componente de la misma, sin que llegara a definirse un sistema político como resultado de la participación de las clases sociales como tales.

La estabilidad de las alianzas se basó en la capacidad para satisfacer

demandas contradictorias —por lo que el éxito de las alianzas desarrollistas se produjo bajo favorables condiciones de precios externos— más difíciles de satisfacer cuando los procesos de urbanización e industrialización se tradujeron en incorporación e intensa presión de las masas.

El tipo de sociedad de modernización social es tal si se consideran las pautas de consumo, educación, comunicaciones, etc., de un sector amplio de la población, aunque simultáneamente otros sectores significativos permanecen marginados por la falta de dinamismo de la economía, lo que impide incorporarlos como productores, y, dadas las obvias resistencias de la estructura de poder, admitirlos como partícipes.

La expansión económica y el desarrollo medio de un capitalismo dependiente que no logra homogeneizar a la sociedad en una estructura económica compleja y establecer relaciones de clases con dimensiones estructurales y dinanismos esenciales para la integración, estabilidad y transformación equilibrada del orden social, suscita demandas de movilización social que no son integrables debido al lento desarrollo y la falta de realización de cambios estructurales, por lo cual se canalizan hacia formas de movilidad social o de apariencia de movilidad social.

La movilización social es un proceso resultante de la toma de conciencia de que existen el grupo social y la clase social a los que se pertenece, y del papel del grupo y clase en la producción, en el consumo y en el sistema político donde se articulan las relaciones de los grupos y las clases sociales. Se manifiesta como demanda de participación en las distintas dimensiones sociales y, fundamentalmente, como intervención en el poder o en la toma del poder. Supone ciertas condiciones objetivas (migraciones, difusión de la información, urbanización, industrialización, etc.), y se manifiesta más fácilmente en situaciones de crisis de un sistema de poder y/o un estilo de desarrollo, pero requiere, por sobre todo, procesos de “ideologización” que pueden provocar la movilización, cuando no existen las condiciones “objetivas”, brindando la imagen de la sociedad que se desea construir, lo que puede dar coherencia y permanencia a la movilización social.

La movilización plantea al sistema de poder diversas alternativas:

- i) la integración, mediante un desarrollo económico acelerado y la redistribución del ingreso;
- ii) el compromiso logrado a través de fenómenos de incorporación parcial, transformación de la movilización en otro tipo de procesos y políticas transaccionales que, generalmente, afectan el desarrollo económico; y
- iii) el rechazo por medios represivos.

Las tres alternativas pueden ser identificadas como etapas que en forma sucesiva o recurrente fueron utilizadas por los países que adoptaron estilos de modernización social, aunque el compromiso ha sido la forma más frecuente y la que con mayor intensidad ha impreso su sello al sistema educativo.

No es éste el lugar indicado para analizar las alternativas de los procesos históricos de cambio, en especial, para considerar el papel de las clases medias en las etapas en que comienzan a actuar sectores emergentes o

nuevas clases medias. Éstas inicialmente formulan proyectos de cambio en alianza con el proletariado, con la consiguiente dinamización del desarrollo económico; luego los nuevos sectores se integran con las clases medias residuales, adquiriendo una homogeneidad que permite identificar a las clases medias como un agrupamiento definido, mientras asimilan las ideologías oligárquico-burquesas y se separan del sector proletario negando así la alternativa socialdemócrata.

La hipótesis central acerca el estilo de modernización social consiste en afirmar que este estilo plantea una fórmula de compromiso que implica transformar la movilización social de las clases medias y proletaria en procesos graduales de movilidad ascendente, en los cuales la educación no sólo actúa como uno de los mecanismos de ascenso social, sino que es privilegiada en términos de las expectativas de movilidad que intencionalmente se generan en torno a ella.

La movilización amenaza la estructura social, cuestionando la totalidad del sistema de dominación, que no ofrece posibilidades efectivas de participación a los grupos movilizados, especialmente cuando el crecimiento económico se torna muy lento o se estanca.

La movilización podría producir una serie de procesos de movilidad intrageneracional vertical y *de facto* modificaría las relaciones entre las clases sociales, incluyendo en algunos casos la destrucción o pérdida de dominio de la clase superior y de parte de las clases medias.

La forma de controlar las presiones en favor del cambio estructural y mantener las relaciones de las clases sociales consiste en asimilarlas, transformando la movilización social en expectativa de movilidad ascendente a través de la educación; para ello, se establecen para los nuevos grupos reglas limitadas bajo las cuales puede producirse la participación.

Un intensivo desarrollo de la educación tiende a transformar las presiones movilizantes en expectativas institucionalizadas de movilidad social, dado que:

i) legitima el sistema de dominación, al presentarlo abierto al cambio en el poder, el que aparece como si estuviese regido por una elite dirigente, mediante una movilidad individual o de reemplazo;

ii) sustituye la movilidad intrageneracional por la expectativa de movilidad intergeneracional del grupo o la clase social,³³

iii) confiere la oportunidad de socializar a los grupos movilizados contra el sistema de dominación en los valores de éste, o por lo menos, en las normas bajo las cuales admite su propio cambio;

iv) adjudica al sistema educativo, de aparente neutralidad con relación a las clases sociales, el papel de seleccionar a los individuos para las posiciones estratificadas, con lo cual se legitima la posición de la clase dominante en nombre de la cultura; y

v) promueve la movilidad necesaria para legitimar el sistema, asegurando una renovación de elites y, simultáneamente, captando potenciales líderes en los grupos sociales movilizados.

Una sociedad movilizada impone una dinámica expansiva al sistema

educativo. Por una parte, se incorporan nuevos grupos a dicho sistema paralelamente a su movilización y/o a la estrategia de promover esa movilización por parte de algún grupo que requiera apoyos en su disputa por el poder en el seno de la alianza que regula el ciclo modernizante. Y por otra, la expansión y difusión de la educación a sectores cada vez más amplios crean un ciclo permanente de desvalorización de la educación. La clase alta y la parte superior de la clase media se desplazan hacia niveles culturales y técnicos más elevados, provocando que se exija mayor nivel educativo para el desempeño de los puestos jerarquizados y, en consecuencia, desvalorizando los niveles alcanzados por el resto de la clase media, del proletariado industrial, y, con mayor razón, de la masa obrera urbana.

Dada la importancia de la educación para el mantenimiento del sistema de dominación y su función de válvula de seguridad para una sociedad que tenga grupos medios y populares movilizados e insuficiente desarrollo, no debe extrañar la profunda ineficiencia del sistema educativo en sí, y las contradicciones que su expansión genera en relación con las mismas funciones de conservación que están en la base de la educación.

En los países incluidos en el estilo de modernización social, se pueden distinguir varias etapas de la expansión educacional:

a) etapa de incorporación de las clases medias “residuales”, de actividad económica independiente o asalariada, en posiciones de gestión en la estructura de poder durante el ciclo económico de la expansión hacia afuera;

b) etapa de incorporación de las clases medias “emergentes” que resultan del desarrollo del sector económico moderno y de la expansión de los servicios estatales y privados; y

c) etapa de incorporación populista en condiciones de intensa urbanización y demandas de participación de sectores sociales que abarcan a las clases medias burocráticas; al proletariado urbano e incluso a la masa urbana subproletaria.

La primera etapa está vinculada a un ciclo de generalización de la educación primaria y de alfabetización, concebidas con base en políticas de integración nacional, consolidación del sistema político y expectativa de desarrollo económico a partir de la educación.³⁴

Los cambios educativos del último tercio del siglo XIX corresponden a la difusión de las formas capitalistas de producción en el medio urbano y que tienen alta repercusión en el medio rural,³⁵ debido a la transformación de la estancia tradicional en empresa y la creación de zonas de agricultura de mercado, la inmigración masiva y la presencia de elites burguesas modernizantes.

Sin embargo, la educación no se desarrolla para satisfacer demandas de recursos humanos, ya que las tecnologías en uso, de carácter artesanal —las fábricas de la época articulan en lo esencial una serie de actividades artesanales en un mismo espacio, estableciendo economías de escala— no requerían conocimientos y destrezas aprendidos por vía institucional, sino que la función educativa privilegiada es de naturaleza política.

“Los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no

una función económica; en tanto que los cambios económicos ocurridos en este período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos. La estructura del sistema educativo cambió sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político".³⁶

Sobre esta base las clases medias, de preferencia en las provincias,³⁷ logran la expansión de la enseñanza media de tipo humanístico que les abre posibilidades de incorporación a la universidad y al ejercicio político, las dos actividades de mayor status social propias de la oligarquía. "Quizá lo más importante de este proceso es que la enseñanza media —y en menor medida la superior— contribuyeron a formar un sector de clase media con preparación y aspiraciones hacia el ejercicio de funciones políticas que, en el contexto de un sistema oligárquico de poder, estaban reservadas exclusivamente a una minoría".³⁸

Las clases medias residuales no intentan un cambio de estructuras sino incorporarse a la elite de poder que ha surgido de la fusión de la antigua oligarquía con la burguesía; por lo tanto, son conservadoras respecto de las alternativas de cambio educacional y aspiran únicamente a la ampliación del sistema educativo en su función formativa de elites, mientras que la oligarquía resiste tal proyecto pues compromete la función socializadora clasista de los institutos educativos medios y superiores, proponiendo, sin éxito, la diversificación de los estudios medios en carreras técnicoprofesionales.

Es significativo el rechazo de la alternativa de frenar el progreso educacional, en virtud de la arraigada convicción de que el desarrollo educativo es una garantía y un signo de progreso. Ésta constituye una idea básica que permanece integrada al cuadro de valores de las sociedades de estilo modernizante y que resulta difícil descartar, incluso por parte de los grupos que consideran que la educación es disfuncional a sus proyectos de dominación.

En la segunda etapa. "las clases medias operan en estrecha alianza con los sectores populares urbanos" y actúan "como un factor dinamizador y acelerador del desarrollo",³⁹ propugnando un estilo donde predominan valores tales como el nacionalismo, el cambio social y el estatismo. Sus actores decisivos son nuevas clases medias o emergentes del proceso de transformación económica, que incluyen tanto sectores independientes procedentes del artesanado como asalariados en las nuevas actividades urbanas, muchos de cuyos integrantes son descendientes de inmigrantes. En otras palabras, la expansión y diferenciación de la estructura económica origina procesos de movilidad social estructural.⁴⁰

Las manifestaciones educacionales de la situación de los grupos medios y proletarios movilizados consistieron en una serie de políticas congruentes que pueden sintetizarse así:

i) desarrollo y mejoramiento cualitativo de la educación primaria, que alcanza al ciclo completo en las ciudades, mostrando constante crecimiento en volumen de estudiantes;

ii) desarrollo moderado de la enseñanza media humanista e importantes iniciativas en materia de formación magisterial y enseñanza técnica;

iii) reforma universitaria que lleva implícita la incorporación o expansión de carreras técnicas y para la administración, constituyendo un sector moderno de la elite,⁴¹ y

iv) gratuidad y carácter oficial de los servicios educativos.

Los efectos de dichas políticas sobre la estructura social pueden describirse del modo siguiente:

i) mejor distribución del ingreso a través de las asignaciones educativas para la masa de la población preferentemente urbana;

ii) establecimiento de una sociedad integrada “mediante la imposición de una cultura de clase media que cubría desde la difusión de ciertos símbolos y valores (como el logro, la eficiencia, la racionalidad, el aseo, etc.), hasta el uso de uniformes, que tendían a neutralizar las más visibles diferencias sociales”,⁴²

iii) condicionamiento de la participación política de los sectores proletarios y subproletarios integrados en partidos cuya dirección y valores eran de clase media;

iv) captación de líderes potenciales para el sistema de alianza de las clases medias con la burguesía;

v) creación de un sistema educativo que si bien posibilitaba la movilidad social reproducía un ordenamiento estratificado de población rural congelada a cierto nivel de educación primaria incompleta, y, por ende, de participación; que implicaba que ciertos sectores subproletarios obtuvieran como máximo una educación primaria; que los sectores proletarios se orientaran hacia una enseñanza técnica de nivel medio —que en algunos países incluyó la posibilidad teórica de acceso a la universidad—; que promoviera una enseñanza media general y normalista para el grueso de las clases medias y la participación de la parte superior de éstas en los estudios universitarios, junto a la clase alta, pero orientada de preferencia hacia las carreras técnicas;⁴³ y

vi) sistema educativo fluido que permitía captar y promover a los educandos de sobresaliente capacidad individual hasta los niveles más altos del sistema con relativa autonomía de su origen social.

La tercera etapa presenta las contradicciones del propio proceso populista, aunque en lo esencial continúa las orientaciones del estilo modernizante. Dentro del conjunto de políticas pueden distinguirse dos categorías con sentidos opuestos.

La primera registra los siguientes fenómenos:

i) mejoramiento de la oferta y aumento de la población comprendida en la educación primaria, que incluye enseñanza de ciclo completo en las zonas rurales, e incremento de las tasas de egreso;

ii) ampliación acelerada de la enseñanza media —en algunos países llega a comprender más del 50% de la población en la edad respectiva— y atribución de mayor importancia a la educación general que a la educación técnica y normalista,⁴⁴

iii) "explosión" universitaria en cuanto a volumen de estudiantes, acompañada, en algunos casos, por diversificación de carreras de acuerdo a un esquema de creación de carreras cortas y mantenimiento del status en algunas de las carreras clásicas para conservar un sector exclusivo de formación de elites;

iv) incremento del gasto educativo hasta llegar a constituir un 25%, e incluso un porcentaje mayor del gasto público;

v) descenso de los niveles académicos, facilitando de esta forma la promoción de sectores de origen sociocultural más bajo;

vi) inclusión, en todos los niveles de enseñanza, aunque en proporciones variables, de sectores provenientes de las clases medias burocráticas de reciente origen, del proletariado y de la masa urbana no obrera.

En la segunda orientación, negativa del sentido de los cambios indicados, cabe registrar:

i) ampliación nominal de la oferta educativa en el nivel de la enseñanza básica y media por carencia de complementos —alimentación, vestimenta, educación continua y de jornada completa, servicios de salud—, que hubieran permitido hacer más efectivas las oportunidades de igualación;

ii) polarización entre un sector considerable apenas alfabetizado y otro, en algunos casos de igual volumen, que cuenta con educación media prolongada y/o educación superior,⁴⁵

iii) concentración del gasto educativo en la enseñanza superior y media acompañada de efectos regresivos desde el punto de vista de la distribución del ingreso;

iv) jerarquización educativa por diferenciación de niveles reales de formación según el tipo de establecimiento oficial —efectos circulares de la estratificación residencial y la concentración de mejores recursos docentes atraídos por la facilidad y medios de enseñanza—, y surgimiento o consolidación de la enseñanza privada en todos los grados de educación, incluyendo la superior, con la consiguiente separación desde el punto de vista de la estratificación social;

v) prolongación de los ciclos de estudio, al restablecerse formas elitistas con carreras de larga duración o con formaciones de posgrado, con descenso correlativo del contenido educativo y de la formación intelectual de los grados básico y medio. Los estudios de posgrado responden a dos tipos de demanda; uno, de naturaleza académica, requiere formaciones adecuadas a la mayor complejidad del conocimiento y a las necesidades de preparación de personal docente y de investigación; el otro, de carácter social, proviene de la diferenciación y jerarquización entre los grupos usuarios de la educación superior. Este último tipo de demanda fue el motor más importante de la expansión de los estudios para graduados, ya que la mayoría de las unidades académicas de posgrado no ostentan los altos niveles de formación que justifiquen su funcionalidad en términos del saber;

vi) continuidad de acceso diferenciado a los distintos tipos de educación según su origen social. No terminan la educación primaria los sectores

subproletarios urbanos, las poblaciones residentes en el medio rural o en las regiones socialmente deprimidas. En la enseñanza media el bachillerato o enseñanza general es poco accesible para los hijos de obreros manuales que predominan en la enseñanza técnica (en Argentina éstos son el 34,7% en la primera y entre el 52% y el 60,4% en los ciclos técnicos), mientras que la enseñanza superior comienza a incluir sectores bajos de las clases medias y, en reducida proporción, a los hijos de los proletarios. La desigualdad educacional puede haber aumentado como consecuencia del diferente ritmo de crecimiento de la educación recibida en promedio por cada estrato, aun cuando los sectores populares reciben hoy más instrucción que unos años atrás.⁴⁶

vii) desvalorización de la educación como instrumento para ingresar a las posiciones elevadas del mercado ocupacional. El conjunto del mercado de empleo exige niveles formales cada vez más elevados y todas las posiciones se desplazan hacia arriba si se toman los indicadores de educación; de esta manera, con frecuencia, los mayores niveles de educación adquiridos de una generación a otra sólo permiten conservar la misma posición relativa en la estratificación. Otro tipo de cambios que anula los efectos educativos es el incremento de posiciones bajas en servicios modernos que requieren educación para su desempeño sin cambiar el status, y las modificaciones cualitativas por mayor educación que exige el desempeño de muchas tareas para operarios en las industrias de tecnología avanzada.

Las orientaciones contradictorias se relacionan con el juego de los grupos sociales en la disputa por el poder. Por una parte, ciertas combinaciones populistas trataron de legitimarse a través de la movilización heterónoma de las masas urbanas, ofreciéndoles expectativas de integración por la vía educativa, en algunos casos, mediante “saltos” por encima de las clases medias estabilizadas y del proletariado de segunda generación, para incluir masa migrante —incorporada a la ciudad pero en forma incompleta a las estructuras productivas— en una estrategia política. Y por otra parte, el ciclo de movilidad social iniciado por las clases medias emergentes no pudo ser detenido ante la demanda de nuevos sectores burocráticos y proletarios que también querían utilizar la educación que, en cierta forma, era la única perspectiva que el sistema podía ofrecerles cuando el ritmo de cambio estructural se tornó lento o se detuvo.

Simultáneamente, mientras el ciclo ascendente del estilo modernizante implicó una alianza entre las clases medias y el proletariado, al estabilizarse y entrar en crisis el proceso de desarrollo, la alianza fue modificada por una identificación de la parte superior de las clases medias con la clase alta que, entre otras dimensiones, se manifestó en proyectos de diferenciación y estratificación del sistema educativo a fin de que se pudieran conservar los sectores fundamentales de aquél en beneficio exclusivo de esta nueva alianza.

La revisión de los cambios en la estratificación social en el decenio de 1960, si se utilizan como indicadores las ocupaciones y se aplica como línea de separación la relación manual-no manual, indica para los países de la

región una serie de modificaciones vinculadas al estilo modernizante de desarrollo.

En síntesis, se reduce la población ocupada en el sector primario, se mantiene el porcentaje de obreros manuales en actividades secundarias y terciarias, y se incrementan considerablemente las categorías urbanas no manuales, que en las clasificaciones habituales se consideran como estratos medios y superiores.

Algunas categorías, como las de empleados, vendedores y auxiliares, en Chile incluyen uno de cada ocho trabajadores activos, en tanto que en las estructuras urbanas de Uruguay y Costa Rica la proporción es uno de cada cuatro activos, mientras que los profesionales y semiprofesionales dependientes comprenden uno de cada dieciséis en Chile y uno de cada doce activos en Venezuela.⁴⁷

Aparentemente, y considerando las líneas de separación por status —“cuellos azules” versus “cuellos blancos”, tratamiento con materia versus relación con personas, etc.—, los cambios ocupacionales registrarían movilidad ascendente, pero surgen dos objeciones que plantean dudas sobre el incremento de los estratos medios. Una es la modificación del nombre de las ocupaciones como efecto de la educación (obreros que pasan a ser llamados técnicos), y la otra es la distribución de los ingresos. Los estudios sobre esta materia comprueban el mantenimiento del patrón y una tendencia a la polarización interna de las llamadas clases medias con incremento de volumen del sector inferior, que sólo sería partícipe de los símbolos y de los valores de aquellas clases, pero no de sus condiciones reales de existencia.

Al avance rápido y sostenido de la educación correspondería un incremento de los niveles educativos exigidos para desempeñar los puestos en el mercado de empleo y un fenómeno similar en los indicadores de pertenencia a los estratos sociales.

¿Se puede continuar indefinidamente por esta vía? ¿Es posible ir creando nuevas apariencias de movilidad ascendente? ¿Tiene el estado capacidad para continuar generando posiciones burocráticas o de otro tipo para los educados? ¿Qué problemas plantea el financiamiento de un sistema educativo que debería seguir creciendo para poder continuar cumpliendo las funciones indicadas? Éstas y otras preguntas no tienen respuesta dentro del sistema educativo, sino con relación a la permanencia de un estilo social modernizante.

En éste, a pesar de la marginación de algunos sectores o el desplazamiento de otros hacia formaciones que dan únicamente acceso a posiciones bajas o limitadas en el mercado de empleo, el juego de la acción movilizadora y su transformación en expectativa de movilidad ascendente presiona en favor de la constitución de un sistema educativo único.

Por primera vez en la historia de América Latina grandes masas reciben un tipo de trasmisión cultural de nivel medio, concebido inicialmente para las elites, donde la rígida separación en subculturas de clase y grupos sociales es sustituida por la difusión masiva de la cultura académico-escolar, que en su expresión menos elaborada establece una base común,

con un código similar, para un extenso sector de la sociedad, abarcando desde la clase alta hasta ciertos sectores proletarios.

No obstante, la mayor repercusión de la extensión de la enseñanza, que comprende un ciclo de 8 ó 10 años de formación general, se plantea en el ámbito político, ya que “desde un punto de vista intrínseco, la tendencia democrática no puede significar únicamente que un peón se convierta en obrero calificado sino que todo ‘ciudadano’ pueda llegar a ser ‘gobernante’ y que la sociedad lo ponga, aunque sea ‘abstractamente’ en condiciones generales de poder serlo...”⁴⁸

La potencialidad de la formación específica no encuentra su correspondencia en los puestos del mercado de empleo, las expectativas de movilidad social al llegar a determinado nivel del estilo modernizante se transforman en frustraciones de movilidad y, finalmente, se ha formado un nuevo tipo de hombre social con capacidad cultural y potencialidad de participación política (no interesa a este respecto qué signo pueda asumir) que los sistemas de dominación tienen progresivas dificultades para asimilar, salvo modificando las orientaciones del estilo de desarrollo.

C. El estilo de participación cultural

La mención de un estilo de desarrollo educativo fundado en la participación cultural parecería, en principio, desproporcionada a las situaciones reales de América Latina, ya que permitiría suponer la existencia de una sociedad centrada en la cultura, que en verdad no existe.

Sin embargo, el concepto tiene validez cuando se considera que la cultura puede ser asumida por una sociedad como símbolo de pertenencia a un grupo superior que se presenta con caracteres elitistas, el cual carece de antecedentes históricos en la posición dominante, que no puede ostentar una legitimación como “burguesía conquistadora”, y que ha surgido en una sociedad en proceso de crecimiento económico acelerado con la consiguiente expansión de la estructura social y amplias oportunidades de movilidad estructural ascendente. Sociedad cuyos valores “democráticos” declaradamente niegan la distinción basada en otras características que no sean los méritos individuales y donde los bienes culturales son los más difíciles de obtener por el tiempo de socialización necesario para usarlos adecuadamente.

La veloz transformación de la estructura económica bajo condiciones que hacen del estado, y de la burocracia política que lo maneja, un agente crucial en la constelación de poder, contribuyen a crear un espectro de relaciones entre los estratos superiores de los diversos subsistemas sociales que no se presentan como originadas en el poder del capital, sino como clases dirigentes legitimadas por indicadores elitistas; esto ocurre porque

el estado es en sí la expresión de la alianza de clases, constituyendo lo que R. Aron llamó "la clase política".

"Las 'clases dirigentes' como tales no están investidas de un poder legal; en principio ningún empleo les está reservado. Pero se las considera capacitadas, en virtud de una educación más prolongada y más cuidada, para ejercer un ascendiente moral, para ser lo que Le Play llamó las 'autoridades sociales', para mantener un cierto nivel de civilización en la vida intelectual, económica, política y social del país".⁴⁹

La aceleración de la movilidad por medio de cambios estructurales que generan o desarrollan nuevos subsectores económicos promueve un mejoramiento de los ingresos de ciertos grupos, y la movilidad ascendente por acumulación de capital debilita esta dimensión en cuanto barrera social protectora de un grupo de poder. Los sectores en ascenso no llegan tan fácilmente a la posesión de capital, pero sí a cargos asalariados bien remunerados,⁵⁰ que permiten participar en un nivel de consumo que les otorga la apariencia externa de miembros de la clase alta.

El consumo no supone adoptar los altos patrones de las sociedades más desarrolladas del planeta, sino el que sea compatible con el ingreso nacional y las normas de uso que rigen la sociedad.

Las características de crecimiento económico y de movilidad no hacen factible en casos como éstos apoyar la superioridad en los símbolos del consumo. Otro rasgo debe cumplir lo que Goblot resumía en la siguiente frase: "C'est une grande supériorité que d'être jugé supérieur. Cet avantage, c'est la 'considération'. Etre 'considéré', c'est beaucoup mieux que d'être considérable".

La cultura cumpliría ese papel. Por una parte, cuando se trata de sociedades que tienen una población de origen predominantemente rural, tanto interno como externo, la cultura se considera como un atributo de alto prestigio, de difícil acceso y que se expresa a través de posiciones sociales que implican iniciativa, mando e inteligencia, y se contrastan con los roles de obediencia y ejecución que caracterizan a la masa en sociedades de tipo rural de bajo nivel de desarrollo urbano. La impronta de la cultura es tanto mayor si el cambio estructural se ha registrado al cabo de escasos decenios.⁵¹

Por otra parte, la cultura cumpliría eficazmente las funciones de barrera y nivel necesarias para una sociedad donde el poder se manifiesta bajo la forma de clases dirigentes. Barrera, porque de los distintos mecanismos de ascenso sería el más lento —en general requiere dos generaciones—, y porque está en su propia esencia situarse en niveles progresivamente más elevados o más complejos, cumpliendo de acuerdo con la evolución de la sociedad el papel de una barrera móvil. Nivel, porque tendería a integrar a los distintos subgrupos de mayor o menor posición económica, de variada actuación política o económica, en un mismo y relativamente vasto conglomerado con identidad de pertenencia a un sector socialmente legítimo y legitimado a sus propios ojos por la utilización de un código cultural.

La vía institucional que permite tener acceso a las clases dirigentes es la

educación, pero en ella serían más importantes las funciones de clasificación que las de desarrollo de aptitudes profesionales específicas. Indudablemente, el saber, el talento o la competencia específica ocupan un papel importante, como en todo sistema educativo de la sociedad contemporánea, pero lo que distinguiría al hombre educado es la capacidad de interactuar de acuerdo con las claves del código cultural, disponer de las expresiones externas de un hombre de elite, y por lo tanto, establecer relaciones igualitarias con el conjunto del conglomerado dirigente.

A fin de que un estilo educativo de participación cultural pueda configurarse como tal deben darse ciertas características estructurales, aparte del crecimiento y la movilidad por ampliación de la estructura social.

En la dimensión económica las fuentes productoras de los excedentes generalmente no requieren para su dinamización la movilización de recursos a escala nacional, sino que resultan más de la aplicación de capital y/o tecnología en un área espacial y sector productivo limitados, el que por su parte puede generar excedentes sin dinamizar ni difundir necesariamente sus efectos al resto de la economía.

La forma productiva dominante emplea poca mano de obra y los excedentes que genera son mayores o menores según sean las condiciones del mercado externo, que generalmente escapan al control de los empresarios y del gobierno nacional. Por ello, sin desmedro de la importancia de la eficacia productiva, lo esencial sigue siendo la capacidad de ejercer presión sobre el sistema internacional de mercado, o de lo contrario, la habilidad especulativa para situarse en relación con sus oscilaciones.

Por todo ello, el conjunto de la sociedad tiende a considerar al sector productivo básico como una fuente que provee ingresos a la colectividad y que, de alguna manera, es "externa" a la misma.

En este tipo de sociedad, el estado capta una parte considerable de los excedentes para proyectos de desarrollo económico de orientación diversificante y con fines redistributivos, ya sea directos o por medio de los servicios sociales, que son muy amplios, o por creación de ocupaciones que en su mayoría están destinadas al cumplimiento de aquellos servicios o de otros meramente burocráticos.

El crecimiento económico tiende a ser percibido como un proceso espontáneo, una especie de "dato" y no como el resultado de opciones, de conflictos y de esfuerzos; más aún, la sociedad imagina su futuro como una especie de prolongación del presente, sin duda más próspero, donde no se conciben fracturas ni cruciales opciones sociales. Los conflictos se plantean en torno a la forma y al alcance de la distribución, en el marco de un sistema político integrado, donde los grupos participantes —también los que de hecho carecen de representación o donde la que tienen está menoscabada por una dirección heterónoma— intervienen según un consenso y la existencia de normas de conflicto respetadas.

No existe ni gran competencia en el mercado de empleo ni grandes demandas de eficacia en el desempeño de roles ocupacionales, de manera que la educación no es percibida como "fábrica de saber instrumental", se

entiende que cumple funciones importantes en términos de integración social, de consumo cultural y fundamentalmente confiriendo status al que teóricamente pueden tener acceso variados grupos de la franja media de la sociedad. Si bien las polarizaciones en términos de capital son muy considerables, y similares a las vigentes en el estilo tecnocrático de desarrollo, existe un voluminoso sector de asalariados e independientes que, percibiendo ingresos medios y altos, los aplican a diversos tipos de consumo, entre los cuales se destaca el consumo cultural donde las manifestaciones expresivas son cada vez mayores.

No todos los grupos llegan a ingresar a la educación ni, menos aún, finalizan los niveles básico y medio, pero no se percibe un conflicto social en torno a la educación, ya que, por una parte, existe oferta institucional relativamente amplia, y por la otra, no se considera la educación como la única alternativa de ascenso social, como ocurre en el estilo modernizante, sino como una de tantas, y tal vez no demasiado seductora para la clase baja y sectores de clase media, que encuentran en la ampliación permanente del mercado, en situaciones de rápida urbanización, expectativas satisfactorias de ascenso social, a través de la incorporación o posiciones asalariadas y en cierta medida a posiciones independientes.

La educación media y superior es de tipo humanista y no requiere altos niveles académicos para alcanzar respetabilidad social. Es cierto que si la transformación social es de reciente data, se vuelve difícil lograr un nivel académico satisfactorio en término de normas internacionales, por la carencia de recursos docentes calificados y por la falta de un ámbito cultural familiar de los educandos. Pero aun en los casos en que estas dificultades vayan superándose, el nivel académico relativamente bajo facilita a los individuos y grupos en proceso de ascenso la socialización en el código de las clases dirigentes, con lo cual los gratifica y los integra a las posiciones menores, pero del lado interno de la barrera. A la salida de la escuela secundaria, y con mayor razón de las universidades, las diferencias individuales de talento y conocimientos quedan aparentemente igualadas por la posesión del mismo diploma, que justifica el ingreso y la aparente pertenencia a la no menos aparente meritocracia del poder.

Los valores de movilidad ascendente quedan resguardados, la igualdad en un amplio sector de posiciones dirigentes o intermedias conseguida por el uso del código común y la barrera social de la cultura funciona tanto con respecto a los actores externos como en relación con los internos, que reconocen y aceptan las graduales y sucesivas barreras dentro de las clases dirigentes. La educación superior, diferenciada por tipos de establecimientos oficiales y privados o distinguida aún más por haber sido realizada en el extranjero, introduce los símbolos, las calificaciones y el conocimiento de las gradaciones estratificadas en el seno de las clases dirigentes.

La calidad del conocimiento transmitido y de la investigación que lo fundamentalmente dependen más de las normas intelectuales internas al sistema educativo y al medio cultural nacional con el que interactúa que de las exigencias del sistema económico. Aquéllos, a su vez, dependen de que

existan procesos largos y sostenidos de modernización y diferenciación cultural, que se apoyen en la expansión educacional y que a partir de cierto punto crítico puedan sostenerla por su calidad, con aportes intelectuales autónomos y enfoques ideológicos, especialmente en el campo de las ciencias sociales.

Una parte considerable de los servicios en la enseñanza superior está vinculada a las formaciones tradicionales, a las ciencias sociales y a las humanidades. En parte, ello refleja la naturaleza del mercado de empleo, donde predomina el sector terciario y la ocupación en servicios sociales y educativos, y en parte, manifiesta que una fracción de la demanda educativa se origina directamente en el consumo cultural sin considerar que el resultado de la formación sea necesariamente instrumental en relación con el mercado de empleo.

La conciencia crítica, la puesta en cuestionamiento del sistema social y de las alternativas de cambio, y más aún, la generación de movimientos políticos e ideológicos son manifestaciones habituales de un quehacer universitario en el que se forman los cuadros dirigentes y los intelectuales de la sociedad.

El carácter pluralista que rige en la universidad —que dentro de un cierto consenso social está facilitado por la falta de conflictos en la distribución del ingreso— explica su multifuncionalidad en relación con la formación de intelectuales. Se puede decir que en ella se forman los intelectuales orgánicos del grupo dominante (que “le dan homogeneidad y conciencia de sus propias funciones, no sólo en el ámbito económico sino también en el social y político”), los especialistas ligados al trabajo técnico instrumental y un nuevo tipo de intelectual crítico del sistema social.

Para este último aún no existen condiciones que le permitan establecer comunicación con una incipiente clase proletaria o con el sector medio de ingresos bajos —integrados al sistema social por la expansión y la movilidad ascendente—, con los que quisiera vincularse en su ejercicio intelectual crítico, como colaborador en la organización de la conciencia política, como proyectista de sistemas alternativos o intérprete racionalizador de aspiraciones. Como la condición de indefinición de las clases populares no le permite tal inserción, pierde su potencial papel de creador de valores e imágenes políticas congruentes con las clases dirigentes, sin lograr un papel similar con relación a una clase antagónica no constituida, y por tanto, desde el punto de vista de la acción social, casi inexistente.

Este vacío refuerza la orientación hacia actividades expresivas y acciones culturales de tipo “vanguardista”, que a su vez son apoyadas por las clases dirigentes, ya que su consumo refuerza la barrera en relación con los otros grupos y canaliza las aspiraciones creativas de un sector intelectual que puede perturbar la estabilidad del sistema.

D. El estilo tecnocrático y/o de recursos humanos

La mención por separado de los elementos del título indica que para alguna variante del estilo sólo predomina la función educativa de formar recursos humanos para el sistema económico, en tanto que en otra variante la función de tipo económico está vinculada a una determinada estructura de poder tecnocrático que establece demandas específicas de socialización política y define, especialmente en la educación superior, las dimensiones limitantes del papel del intelectual. Éste, como creador y como exponente de una conciencia crítica, es percibido como factor “subversivo” en el sistema, y se lo sustituye por el especialista modelado en opciones de racionalidad formal y ajustado al desempeño de un único tipo de papel: el instrumental.

Todos los sistemas educativos consideran la formación de recursos humanos como una de sus funciones básicas, pero en este estilo la educación es concebida como un agente productivo que funciona para un mercado de empleo y condiciona su producción en calidad, tipos diversificados y cantidad. La demanda social en materia de educación —por apetencia cultural, movilidad social, o capacitación ciudadana—, que es otro tipo de relación de “mercado” (y en este caso se trata del mercado social que actúa estableciendo demandas autónomas del sistema económico), está constreñida por el poder, quien asigna a cada grupo social una determinada probabilidad de acceso y uso educativos.⁵²

Un sistema educativo orientado hacia la formación de recursos humanos puede responder a su vez a variadas situaciones de poder e ideología. Puede suponerse la existencia de sistemas que ajustándose estrictamente a las necesidades de mano de obra del sistema económico seleccionen a quienes aspiran a ser educados en formaciones mínimas o máximas, generales o especializadas, según criterios tales como el sorteo, la adhesión ideológica al régimen, la motivación a aprender, etc.

Dentro de las pautas establecidas por este estilo, el criterio de selección de los distintos tipos de educación corresponde, en una forma bastante estricta, a las relaciones de poder y de clases sociales.

El sistema de poder no ha experimentado la crisis oligárquica común a la mayoría de los países de la región a partir del decenio de 1930, o la ha superado ejerciendo un alto grado de coerción, que le ha permitido reconstruir la exclusividad del poder a través de una clase alta que controla simultáneamente los sistemas económico, político y cultural.

Los subestilos educativos de recursos humanos y tecnocráticos se diferencian por las condiciones de estructura social en varios sentidos: en uno, el poder sigue en manos de un grupo social que, sin desmedro de las incorporaciones y asimilaciones de sectores en ascenso, mantiene rasgos de dominio oligárquico como tradición de poder y exclusivismo de ejercicio; en el otro, ha surgido una alianza de grupos de burguesía, antigua oligarquía y

grupos representativos del capital extranjero consolidada por la presencia militar, que opera a través de una tecnocracia. En el primero, la economía aún no está diversificada, y si bien a él pertenece un sector industrial relativamente importante, no ha ingresado aún a la producción de bienes de capital de alto componente tecnológico; en el segundo, hay una aceleración considerable del crecimiento económico asociado al capital extranjero, en especial en la producción de bienes de capital; los sectores de producción máxima están orientados hacia la exportación y el complejo mercado local del tramo de altos ingresos, y la capitalización del agro ha penetrado en algunos sectores productivos sin por ello extender sus efectos a la totalidad del sector rural. La legitimidad del primero de los subestilos se apoya en mecanismos tradicionales de control, unidos a un funcionamiento político sujeto a consultas limitadas, y a la renovación de expectativas de cambio social; en el segundo tipo, en cambio, la legitimidad se logra por el crecimiento económico —con las consiguientes expectativas sociales de futuro— y por la difusión e internalización de doctrinas relativas al destino nacional, mientras que el sistema político y los medios de opinión están bajo rígido control.

Ambos tipos tienen una serie de rasgos en común, entre los que se destacan los siguientes:

a) Un porcentaje considerable de la población es rural y otro porcentaje significativo es urbano de reciente data, lo cual indica la presencia de procesos de movilización espacial muy recientes.

b) La anterior debilidad de los centros urbanos explica que sean numéricamente reducidas las clases medias, mientras que en el sector rural el predominio de formas latifundistas no permite el surgimiento de un grupo de medianos propietarios.

c) En el pasado la sociedad registró tasas educativas muy bajas para la masa de población y comunicaciones sociales reducidas; de esta manera, las condiciones para la integración nacional fueron limitadas y canalizadas bajo formas locales o personalizadas de dependencia.

d) La expansión y diferenciación de la estructura económica posibilita crecientes incorporaciones a los sectores proletarios y medios urbanos (aunque limitadas, a escala nacional son suficientes para sostener la difusión de las expectativas), que gratifican a los recién llegados a las nuevas posiciones permitiéndoles canalizar sus tendencias de movilización social hacia realizaciones privadas, como el consumo, el bienestar familiar, etc., o hacia símbolos de status o de seudoparticipación en proyectos nacionales.

e) El proceso de incorporación es simultáneo con la continuidad de la situación marginada de la gran masa en relación con la producción capitalista moderna y con la polarización según sectores de ingreso, lo que asegura un mercado consumidor activo por parte del sector superior de la escala y provee mano de obra de baja remuneración. Esto último crea condiciones adecuadas para que los capitales extranjeros se establezcan y produzcan para las economías centrales bienes industriales simples y de precio bajo, dada la menor incidencia de los salarios en el costo de producción.

f) El proceso de estas sociedades incluye crecimiento económico y presencia del capital extranjero en los sectores más dinámicos de la producción industrial, con la consiguiente repercusión en la estructura del poder nacional, en la concentración del ingreso en sectores de consumo refinado, en el poder político no sujeto a evaluación y controversia social y en la incorporación al sistema de sectores de población en forma gradual, regida únicamente por la capacidad de expansión de la economía, fenómeno que coincide con el mantenimiento de la exclusión de la mayoría o de sectores muy considerables de la población.

En estas condiciones la educación tiene asignadas funciones muy específicas.

a) Al igual que los otros sectores sociales recibe una parte reducida del producto nacional, ya que se atribuye prioridad a la inversión directamente reproductiva.

b) El sistema educativo brinda a cada grupo social los conocimientos necesarios para su incorporación a la producción de acuerdo con las necesidades de idoneidad profesional que esta última le plantea, tratando de evitar "excesos" de formación cultural o técnica que impliquen gastos adicionales de formación,⁵³ y que eventualmente pudieran tener consecuencias tales como la movilización social o la impugnación del estilo.

c) La asignación educativa corresponde a los patrones de relaciones de clases y está igualmente polarizada; en la parte baja de la escala se encuentra la masa campesina que, dadas la forma y tecnología productivas que aplica la agricultura, no requiere mano de obra con mayor educación. El estilo, por su parte, la considera una reserva de mano de obra a incorporar gradualmente, y mientras no se haya cumplido la mayor parte del proceso, el mejoramiento de los niveles educativos no sería económicamente necesario y constituiría un riesgo político porque podría alentar el surgimiento de reivindicaciones.⁵⁴ En la parte superior se encuentran los miembros de la clase alta y de las clases medias superiores, que reciben una educación superior de tipo elitista para estar en condiciones de asumir el liderazgo social y técnico.

d) Más allá de los valores declarados, el sistema educativo tiene la función de reproducir el jerarquizado sistema de clases⁵⁵ y limitar la movilidad entre estratos polares, aunque facilitando la continuidad entre los estratos medios y la clase alta para brindar reclutamientos de carácter elitista y asegurar también la adhesión al estilo por parte de los sectores incorporados.

e) La educación está condicionada, a su vez, por tipo de mercado de empleo al que están destinados sus egresados,⁵⁶ por lo cual corresponde a los compartimientos sociales de tipo estanco y a la fluidez en el compartimiento superior del mercado, al que acceden los estratos superiores, mediante un sistema que tiene las mismas características.

En orden creciente, la educación está organizada del modo siguiente:

i) Queda excluido de las instituciones educativas alrededor de un 20 o un 30% que no llega a ingresar, pertenecientes en su casi totalidad al sector

rural. Eventualmente estos individuos podrán ser incluidos en el futuro en campañas de alfabetización concebidas para la transmisión de técnicas mínimas de lectura y escritura, y para acreditar la imagen ideológica del estilo en sectores de población aún no incorporables.

ii) Educación primaria de uno o dos grados —a cargo de personal poco calificado— para el conjunto de la masa del campo y de pueblos pequeños, sin llegar en la mayoría de los casos a una alfabetización funcional, que por lo demás tampoco permitiría la continuidad de su formación por falta de oferta institucional.⁵⁷

iii) Enseñanza primaria de ciclo corto —cuatro o cinco grados— en los centros urbanos, de cumplimiento desigual según el grado de desarrollo económico de las regiones y acompañada de la consiguiente discontinuidad que va en aumento entre unas y otras.

iv) Aprendizaje de determinadas habilidades para desempeñar labores de obrero industrial en centros vinculados con las empresas, incluyendo, según los casos, a individuos con instrucción primaria completa o incompleta y según planes de estudio limitados al futuro desempeño del rol obrero.

v) Preparación de capataces, supervisores y obreros de nivel técnico superior en centros de enseñanza media técnica para pequeños volúmenes de egresados de la escuela primaria destinados a integrar la “elite proletaria”,⁵⁸ y para los cuales el sistema social no admite una continuidad hacia los estudios generales, que son de carácter intelectual, de nivel medio y superior.

vi) Formación de normalistas en instituciones separadas de nivel medio, establecidas de preferencia en pequeñas ciudades y regiones poco desarrolladas, académicamente muy débiles, en concordancia con el bajo nivel de remuneraciones establecido para los maestros o profesores primarios, que sólo dan acceso a las facultades de educación o filosofía en la enseñanza superior, y que a su vez, están “insularizadas” de las formaciones científicas y de alto nivel académico y status social que se imparten en la universidad.

vii) Tronco de estudios secundario y superior estratificado en varios niveles, en cuya parte superior se encuentran determinados colegios y universidades privadas. Dentro de cada estanco hay una fluidez que permite el pasaje de un grado a otro y escasas barreras para quienes ya han ingresado al comienzo del ciclo. Pero los estancos por su lado tienen niveles académicos diferentes que limitan las alternativas de pasaje de uno a otro tipo de formación. En conjunto, la enseñanza secundaria comprende en su base hasta un 25% de la población de la edad respectiva, y la enseñanza superior llega a comprender en su matrícula hasta un 5% de la población entre 20 y 24 años.

viii) A su vez, la educación superior conoce un triple tipo de estratificación. La primera corresponde a los tipos de carreras cortas y largas y de desigual prestigio social, el cual es determinado por niveles de jerarquía en materia de ingresos, status e inserción en el poder. La segunda proviene

de la existencia de unidades académicas de desiguales niveles de equipamiento, calidad académica y prestigio social, en cuya parte superior actúan cierto tipo de establecimientos privados —de preferencia religiosos o empresariales— y algunas de las universidades oficiales nacionales, mientras que en la parte inferior aparecen universidades financiadas con fondos provinciales y universidades privadas organizadas como servicios educativos de tiempo parcial para la pequeña clase media. El tercer tipo se constituye con una enseñanza de posgrado que se transforma en prerrequisito para el desempeño de toda posición significativa en la jerarquía técnica y de dirección social. Ésta se polariza y reserva decisiones, alternativas de ejecución y manejo de funciones significativas a una parte del personal que tiene formación en el exterior o en los ciclos de posgrado de las universidades elitistas nacionales. Como el sistema político no está sujeto a renovación abierta, desaparece uno de los mecanismos de reemplazo de las elites burocráticas y gerenciales, quedando de este modo la selección entregada a las unidades de educación de alto nivel, que a su vez reclutan su estudiantado entre grupos de las clases alta y media superior.

El sistema educativo es funcional y congruente con la naturaleza de la distribución del ingreso y las características del poder. A un estrato superior que comprenda el 5% de la población y retenga más de un tercio del ingreso nacional corresponde un porcentaje de población estudiantil equivalente, que concentra en su beneficio un porcentaje similar del gasto educativo en forma directa, y aun mayor si se lo considera indirectamente. Sólo existe “sistema educativo” para quienes cursan la totalidad del ciclo de estudios, ya que toda la enseñanza está al servicio de una concepción finalista de formación de cuadros profesionales y técnicos superiores. Solamente para ellos adquiere sentido la formación primaria y media y son ellos los únicos que reciben el tipo de educación de la calidad que supone desarrollo intelectual y cognoscitivo. Los restantes sectores reciben “aprendizajes” que pueden ser alfabetización, rudimentos de enseñanza básica —a cargo de maestros sin título o de bajo nivel formativo—, o el tipo de capacitación para el desempeño como obreros, capataces o supervisores.

Existe un “sistema educativo” y sistemas de enseñanza, de aprendizaje y capacitación. El primero corresponde a un sector integrado de la sociedad y el mercado; los segundos a la periferia del mismo. Entre ambos la permeabilidad es reducida y así como el estilo de desarrollo no tiene por objetivo la distribución del ingreso ni la participación social amplia, sino la estratificación y la exclusión crecientes de acuerdo a formas de círculos concéntricos, la educación tiene por objetivo la reproducción del sistema social, su validación y su refuerzo.

La educación en este caso no es neutra, ni siquiera simple reflejo de la sociedad, sino que juega un papel activo en la división en grupos y clases sociales. Separa el trabajo manual del intelectual, la práctica de la teoría, la obediencia del mando; unos aprenden que el trabajo y los medios que le permiten utilizar la fuerza de trabajo (fatiga, tiempo, resultados) no son

aplicables directamente a los trabajadores no manuales; que el saber permite producir órdenes, verdades no discutibles que establecen relaciones firmes de dependencia que refuerzan las líneas derivadas de la concentración de poder. Para unos la educación los prepara para el ejercicio de aptitudes polivalentes, en tanto que a los otros les impone la fragmentación de las capacidades creativas, aprestándolos para la repetición cotidiana de los mismos actos.

A la apropiación de ingresos y de poder corresponde la apropiación del saber.⁵⁹

En el seno de cada uno de los subsistemas existen estratégicas oportunidades de igualación o de ascenso social, reales o simbólicas, así como también una tendencia a reforzar las oportunidades de sectores sociales incluidos en la categoría con una oferta adecuada. En los subsistemas inferiores se registra un mejoramiento evidente de la enseñanza primaria en los centros urbanos más desarrollados del país, incrementos en la oferta de programas de aprendizaje —en algunos casos elevados a una virtual enseñanza técnica— y la extensión de establecimientos normalistas en materia de cupos y localización en pequeños centros; de este modo, se genera una categoría de intelectuales del subsistema inferior, que a la larga, pueden convertirse en agentes de trasmisión de los valores de legitimación del estilo, cuya acción puede ser similar a los medios de comunicación de masas, o en intelectuales transformados en actores políticos, que por su estrecho contacto con los sectores populares son tal vez los únicos —en la medida en que los universitarios pasan a ser tecnócratas identificados con el estilo—⁶⁰ que pueden jugar el papel de difusores de ideologías contra el sistema.

En el subsistema superior el proceso es más complejo. El poder aspira a obtener legitimación, estabilidad política y “pacificación”, requiere recursos humanos calificados para el manejo técnico de las empresas industriales y de un estado de eficacia administrativa y racionalizadora creciente; además se enfrenta a las demandas de las clases medias que prestan apoyo al régimen y que disputan una apropiación mayor del ingreso, ya que están en una u otra forma excluidas del poder.

Esas demandas son satisfechas en gran medida; por lo menos, la oferta educativa para ese sector es muy superior en calidad y cantidad a la que se ofrece al sector popular, estableciéndose en este subsistema un complejo mecanismo de diferenciación interno que asegura expectativas, ciertos ciclos de movilidad, pero que, a la vez, mantiene la selección y formación de las elites relativamente incontaminadas del ascenso de las clases medias.

En algunos casos, a los sectores sociales en ascenso se les gratifica mediante el uso del título de doctor o licenciado, pero esto no crea igualdad entre profesionales formados en distintos subsistemas educativos. La identificación de los “doctores” en una sola categoría sólo es percibida por los estratos sociales inferiores poco informados de la naturaleza del sistema; internamente la condición universitaria no genera solidaridades entre sus

miembros, ni la socialización en un conjunto de valores meritocráticos que caracterizaron la estabilidad de algún sistema político modernizante de la región.⁶¹ La igualdad se produce únicamente en el seno de cada tipo de universidad, y sólo es férrea entre los formados en el nivel superior que se autoconsideran como miembros de la elite.

La estratificación entre los universitarios es tan considerable que el mismo título profesional da acceso tanto a niveles de pequeños cuadros asalariados como a posiciones de alta jerarquía. En dicha selección los factores individuales tienen menor peso, ya que a la estratificación universitaria corresponde una estratificación del mismo tipo del mercado de empleo. En algunos casos, las relaciones entre ambos componentes son tan estrechas que las universidades elitistas están bajo la tuición de la gran burquesía empresarial, la que asegura las relaciones para el mercado de empleo superior de un estudiantado cuya selección se estableció con criterios particularistas, o por criterios académicos vinculados a la posición social y a la condición económica, que se pueden deducir de que los gastos de matrícula sólo están al alcance de sectores de elevados ingresos. Todos estos criterios, en forma aislada o combinada, garantizan la función elitista que se tiene como meta.

En el otro extremo se encuentran las unidades académicas provinciales o municipales de las regiones menos desarrolladas —que generalmente forman técnicos cuyo diploma sólo tiene validez local—, y el otro tipo de universidades privadas establecidas como solución para sectores estudiantiles cuyos bajos niveles académicos no les permiten ingresar a las universidades oficiales, o cuya condición de trabajadores sólo les posibilita estudiar en horarios nocturnos y en ciclos de estudios de tiempo parcial.⁶²

Las universidades privadas y oficiales de alto nivel se rigen por la norma del estudiante de dedicación total, con horarios de actividades incompatibles con otras ocupaciones, opción fundamentada en un presupuesto de mayor rendimiento académico, cuya validez no siempre está respaldada por los resultados.⁶³

La expansión de la matrícula universitaria va acompañada del surgimiento y ampliación de las unidades de bajo nivel, lo que repercute en un incremento de la población matriculada en carreras docentes, de derecho, economía, ciencias sociales, y en carreras cortas que no exigen equipamientos costosos, mientras las universidades de alto nivel mantienen las ingenierías, medicina y las carreras científico-técnicas, junto a selectas unidades de economía o de derecho, que acogen al personal más reputado desde el punto de vista educacional.

Las orientaciones de la formación universitaria son diferentes según predomine el estado tecnocrático o el de base oligárquica. En la primera las llamadas “opciones técnicas” se constituyen en fuente de legitimidad del poder. Los conocimientos que se transmiten están muy ajustados a las necesidades del estilo de desarrollo aceptado; el análisis de las alternativas de diversos estilos de desarrollo y la introducción de ideologías diferentes de la dominante, están excluidos de la universidad, y la formación está

dirigida a preparar expertos conocedores de un tema concreto y capaces de asumir los objetivos de la organización —estado o empresa— como propios e indiscutibles.

En la segunda el panorama es más complejo e inestable. La universidad lleva a cabo varios objetivos simultáneos, producto del estado transicional de la sociedad. Por una parte, sigue formando líderes, para lo cual admite la presencia de cuadros ideológicos opuestos, aunque evitando la “contaminación” de ideologías contrarias al orden constituido; trata de separar esa función hacia ciertas unidades de elite, sin lograr evitar que exista más de un centro de preparación de elites que responden a la división en grupos sociales. En la tarea formativa compiten los centros de formación oligárquica tradicional, los de tipo tecnocrático de cuño empresarial y los modernizantes vinculados a las clases medias.

Por otra parte, se moderniza la oferta de carreras y se realizan tentativas de renovación en las universidades de prestigio,⁶⁴ incluyendo mayor preparación de técnicos, junto a un desplazamiento del poder de la antigua oligarquía hacia los sectores empresariales y tecnocráticos de la clase alta, lo que a su vez es concomitante con ciertos procesos de movilidad ascendente para sectores emergentes de las clases medias, poniéndose de manifiesto, en la propia formación universitaria, la base de un acuerdo entre ambos grupos para el desarrollo de una política que intenta conjugar un limitado ciclo de modernización social con un proceso de crecimiento económico de tipo asociado al capital extranjero.

Los mecanismos de diferenciación y estratificación universitaria —relativamente eficaces para el mantenimiento de las funciones de socialización de las elites y la satisfacción de expectativas de los grupos en ascenso mediante la adjudicación de niveles medios y medios bajos en el mercado de empleo— van acompañados de tensiones casi constantes por las frustraciones en la movilidad que descubren los estudiantes cuando comprueban las limitaciones de las posibilidades y por las tensiones existentes entre las antiguas formas oligárquicas de reclutamiento y las que son reivindicadas por los sectores medios en ascenso.⁶⁵

En la universidad tecnocrática no hay crisis porque no hay condiciones para el disenso.

E. El estilo de congelación política

Este estilo expresa la crisis de la modernización social. Las contradicciones contenidas en esta última se muestran inmanejables tanto por la discrepancia entre bajo crecimiento y modernización como porque los grupos sociales se vuelcan a un conflicto que consideran previo a la definición de un nuevo estilo de desarrollo. En cualquiera de los casos, el consenso modernizante hace crisis y es sustituido por la imposición de ciertos grupos sobre otros,

ya que este proceso sólo puede realizarse a base de coerción. El grado avanzado de diferenciación y movilización sociales hace difícil que algunos grupos puedan dominar a los demás sin un costo social muy elevado, ya que la sociedad está basada en una pluralidad de centros de poder social. Por ello, el aspecto central del cambio es la reestructuración del poder mediante la apropiación de la totalidad del mismo por parte del estado y la eliminación de los centros de poder social que compiten en la orientación de la sociedad.

Estos últimos tienen gravitación debido al carácter complejo de la trama social que caracteriza a una sociedad participante con expresión activa en el orden político o esfera a través de la cual se relacionan el poder social y el poder del estado, y donde intervienen los partidos políticos, los movimientos, y los grupos de interés. Algunos de estos últimos —como la universidad y la iglesia— aun sin tener una definición política específica generan ideas, críticas y utopías sociales; y otros, como las fuerzas armadas, ejercen grados de intervención política que hacen difícil, en algunos casos, distinguirlos de un partido político.

Determinados grupos, constituidos bajo el liderazgo de la clase alta o de sectores de la misma, con apoyo variable de ciertos sectores de las clases medias y mediante el refuerzo o empleo indispensable de las fuerzas de coerción, toman el control del estado y desarticulan los centros de poder competitivos, eliminando todas las instituciones y acciones del orden político, y llevan a cabo una regresión de la participación y la supresión de los mecanismos institucionales que permitían expresarla.

El estado queda como único centro de poder, y la desaparición de los grupos intermedios o de poder equilibrante obliga a los individuos a replegarse a la vida privada lo que implica, por lo menos transitoriamente, la apatía política.

La polarización de las clases sociales, como resultado de los procesos de modernización y movilización mediante los cuales los sectores medios e inferiores reivindican la participación o el control de las decisiones acerca del estilo de desarrollo en sus dimensiones de producción, consumo y poder, origina la crisis de la que surge el estilo de congelación política.

La crisis puede manifestarse directamente como conflicto de clases o, en el marco de una sociedad estancada por el agotamiento de su estilo de desarrollo, presentarse como conflicto reivindicativo de participación en el ingreso donde las demandas no tienen coherencia ideológica explícita, pero están sostenidas por organizaciones con capacidad movilizadora lo suficientemente intensa como para bloquear las decisiones de la alianza de poder dominante.

La razón básica de este tipo de regímenes “consiste en la consolidación de un estado de cosas considerado apto para lograr, por la fuerza y durante un período considerable, tanto la ‘desmovilización’ de las clases inferiores como una moratoria en todos aquellos aspectos de la modernización que puedan amenazar los intereses de la coalición (de poder), aun al costo de un prolongado estancamiento económico y social.”⁶⁶

Este tipo de estilo exige que ideología, acciones y propaganda estén orientadas como réplica al opositor, transformado en “enemigo” lo que permite definir las como “anti”, con las limitaciones y problemas consiguientes de ese tipo de orientaciones.⁶⁷

Dado que el objetivo que se persigue es la neutralización o eliminación de las posibilidades de expresión política de ciertos grupos, y en particular de algunas ideologías, las acciones se encauzan hacia una regresión a la sociedad pasada, donde encuentra apoyo la estrategia de crecimiento económico fundada en la exportación de bienes primarios y en la oferta de mano de obra muy barata para favorecer el eventual ingreso de capitales extranjeros que produzcan para los mercados centrales. Para ello es necesario liberar a la economía del peso de la superestructura social, incluyendo parte de los servicios que la modernización social incorporó al estado.

Paralelamente a la reducción de las áreas modernas del estado —económicas y sociales—, se incrementa el área tradicional de control y coerción con los consiguientes cambios en la composición de asalariados dependientes del estado y, en particular, de su burocracia superior. Se aumentan las oportunidades ocupacionales para la clase baja en los servicios de coerción, se disminuyen los puestos de empleados que ocupan las clases medias bajas y se modifica la composición de la tecnoburocracia, con la reducción de oportunidades, ingresos o poder relativo de los sectores “emergentes” de las clases medias, especializadas en el desempeño de ocupaciones en las áreas económicas y sociales del estado, mientras que se incrementan en las distintas variables las ocupaciones para los sectores “residuales” de las clases medias más vinculados a funciones militares o jurídicas.

El crecimiento económico, a pesar de constituir un objetivo final del nuevo estilo, no tiene una consideración inmediata, ya que se entiende que no podrá alcanzarse mientras no se concluya el ciclo de consolidación del monopolio de poder, de reestructuración de las relaciones sociales y de establecimiento de un nuevo orden.

La concentración de poder, el uso de la coerción, la intervención o presencia política de las fuerzas armadas y la eliminación del orden político en el que actúan los partidos y otros grupos constituyen los presupuestos mínimos del funcionamiento del estilo, al que se agregan otras dimensiones necesarias para la estabilización y el éxito a largo plazo del nuevo poder, entre las cuales cabe mencionar las siguientes:

a) El control de las comunicaciones sociales en todos aquellos aspectos que puedan afectar la imagen que el nuevo estilo aspira a crear, o que puedan tener efectos ideológicos o movilizantes en términos intelectuales contrarios al poder de los grupos que controlan el estado.

El alcance del control es variable según la complejidad y riqueza de los medios de comunicación preexistentes, de la diferenciación de la cultura, de la existencia de pluralismo en las instituciones académicas, de la mayor o menor seguridad que perciba la cúpula de poder, de las gratificaciones simbólicas o reales que pueda haber logrado transmitir a la sociedad y,

finalmente, de la rigidez del cuadro ideológico que ostenten los grupos dominantes.

b) La creación de un esquema de propaganda y movilización social que suministre sustento permanente al estilo, contrarreste la acción precedente de los grupos políticos excluidos y sea distinto del que fundamentó el consenso modernizante durante cuya vigencia tuvo lugar la evolución histórica de la sociedad.

La movilización social conserva cierta importancia, ya que la sociedad, en su etapa de modernización social, la incorporó como mecanismo normal de su dinámica y existe una pluralidad de grupos con niveles de cultura y de acción social con capacidad potencial de desestabilizar el sistema. A dichos grupos se los incorpora movilizándolos, o se los gratifica mediante la incorporación al bienestar y al consumo, lo cual depende de que se produzca una tasa considerable de crecimiento económico precedido por un satisfactorio nivel de inversión que incline a estos grupos a la actividad privada. Finalmente cabe la alternativa de marginarlos empleando una intensa coerción.

La alternativa movilizante está vinculada a un conjunto de factores, entre los que pueden destacarse:

i) la formulación de una ideología coherente y aceptable para los grupos de eventual incorporación;

ii) la disposición de estos grupos a respaldar el proceso más allá de la destrucción del enemigo social que tenían en común con los grupos de la cúpula;

iii) las posibilidades económicas o simbólicas de gratificar a los sectores medios en los que pueden encontrar apoyo y movilización; y

iv) la aceptación de los riesgos del proceso movilizante que puede hacer surgir fuerzas críticas o eventualmente incorporables a los grupos de la alianza hegemónica de poder.

c) La creación de un nuevo cuadro ideológico al que pueda referirse un nuevo consenso social. Al respecto hay experiencias históricas exitosas en sociedades modernas y plurales, lo cual no hace menos evidente las dificultades de superar el pluralismo social e ideológico y los problemas que se plantean en cuanto a la disposición de las elites creadoras, dado que el control del poder margina a la mayor parte de los grupos especializados en la generación de cuadros ideológicos e ideas necesarias para movilizar la sociedad. El problema reviste características específicas cuando la ideología declarada sólo se diferencia del consenso modernizante en que proclama que el poder es el intérprete auténtico de los valores democráticos de la sociedad.

En mayor o menor medida el tema del enemigo interno y/o externo se vincula con las teorías del desarrollo como instrumento al servicio de la seguridad nacional, la cual es concebida como el mantenimiento del orden social vigente. Dicho tema se transforma en el elemento central de una ideología fundamentalmente definida por sus rasgos de oposición de tipo "anti" que es difusa en la creación de una imagen de futuro, y que en los

países con vocación de dominio se define en términos de grandeza o de desempeño de posiciones internacionales acordes con un "destino histórico".

d) Como objetivo final del estilo se proclama la construcción de un nuevo orden social; éste supone en todos los casos una sociedad jerarquizada, con una alta concentración de autoridad en el estado, con relaciones delimitadas entre el poder y los subordinados, con discontinuidad entre las clases sociales y las jerarquías internas a las mismas (que se manifiesta en el propósito de ordenar en forma jerárquica y rigurosamente discontinua todas las posiciones sociales), con determinación de limitados cauces de movilidad social y con una reubicación de la cultura. Reconsidera, además, las funciones de la educación, a la que se le adjudica como primera prioridad la difusión e "internalización" de la nueva ideología.

Las clases medias, que tendrían que ser el apoyo del nuevo orden, bien pronto tienen dificultades para ubicarse satisfactoriamente dentro de él, dado que:

i) constituyen un peso excesivo en la estructura económica y parte de su crecimiento respondió a formas parasitarias o de clientelismo estatal, y además, desempeñan ocupaciones de dudoso valor productivo que el nuevo estilo no quiere continuar propiciando;

ii) una parte considerable de las clases medias está ocupada en servicios sociales que, en el mejor de los casos, son congelados en su crecimiento, y paralelamente reducidos los ingresos de quienes están empleados en ellos;

iii) por su gran volumen, aunque sus ingresos no sean considerables, resultan afectadas por políticas de concentración de ingreso e incremento de la inversión; y

iv) sus aspiraciones a la movilidad, el elevado uso de servicios educativos que conducen a ocupaciones terciarias y a competir por posiciones privilegiadas en la cúpula son incompatibles con proyectos de reducción del sector terciario y limitaciones a la movilidad y acceso al poder.

Simultáneamente, ciertos sectores de tipo residual de las clases medias reciben múltiples gratificaciones, entre las que se destacan el mejoramiento de sus status por efecto del descenso de grupos competitivos, el ordenamiento social, los beneficios a ciertos sectores económicamente independientes, la proyección de su participación en el proyecto nacional y otras compensaciones simbólicas.

La educación constituye una preocupación central en el estilo de congelación política. A través de los procesos anteriores ha llegado a tener un alcance notable y su ordenamiento corresponde al tipo de educación única, con fluidez para facilitar la movilidad social o el paso a las actividades no manuales.

La educación promovida dentro del esquema de modernización social se traduce en diversas incongruencias para el nuevo estilo:

a) Tanto por los volúmenes de población escolar como por haber constituido el servicio social de mayor expansión entre los ofrecidos por el estilo de modernización social, la educación implica un porcentaje considerable

del gasto público. Éste resulta difícil de sostener en estados que absorben un elevado porcentaje del producto nacional y donde simultáneamente los gastos de seguridad se incrementan por la ampliación del reclutamiento y las mayores remuneraciones de sus miembros.

b) La educación como organización es la empresa que controla en forma directa el mayor volumen de la población, si se incluye tanto a los educadores como a los educandos. Para un estilo que supone concentración de poder y cuadro ideológico con aspiraciones de poder excluyente, el control de la socialización política por vía educativa es fundamental, de donde surge su necesidad de limitar la autonomía, la libertad de cátedra y el pluralismo ideológico, pues resultan incompatibles con los objetivos de la cúpula de poder.

c) La orientación del sistema educativo durante el período modernizante —y en este sentido aquí no importa su real eficacia— fue integradora de grupos y clases sociales; socializó a la masa con una formación cultural concebida para elites según pautas de igualación de oportunidades y de formación para el papel participante; tendió a crear oportunidades de ascenso social y tuvo evidentes efectos sobre la movilización social al sobredotar culturalmente a individuos cuyas oportunidades ocupacionales se sitúan normalmente en el plano de la ejecución.

Cualquiera de esas dimensiones se opone a las ya indicadas orientaciones del estilo, en especial porque entran en contradicción con un proyecto de diferenciación y jerarquización de grupos.

Las acciones vinculadas con la educación están regidas por dos grandes factores: uno es de carácter ideológico, y el otro está constituido por el exceso de recursos humanos calificados con relación a las necesidades del sistema económico, establecido en el marco del estilo, lo que posibilita la aplicación de políticas que, en lo inmediato, puedan tener efectos negativos sobre la cantidad o calidad de los recursos humanos que se forman, sin afectar, a mediano plazo, las bases del sistema productivo.

Las acciones pueden dividirse en inmediatas y de reformulación. Entre las primeras figuran básicamente las siguientes:

i) La reducción de los gastos de inversión y de las remuneraciones docentes tiene repercusiones en el nivel universitario tales como un descenso de la calidad de la docencia y de la investigación; el retiro a la actividad privada de los técnicos que ejercen la docencia y la emigración de investigadores, especialmente en las áreas vinculadas a las ciencias exactas; a mediano plazo, desalienta como opción de estudios la docencia primaria y media para todos aquellos que están en condiciones de seguir otras orientaciones con mayores ingresos o que permitan un nivel de vida razonable.

ii) La eliminación de los cuerpos docentes de los individuos considerados de mayor peligrosidad ideológica o de mayor capacidad de liderazgo. La exclusión, por supuesto, se realiza sin considerar los méritos académicos de los excluidos ni de sus sustitutos, e incluye la clausura de servicios cuando no se dispone de personal con credenciales ideológicas adecuadas.

iii) La pérdida de recursos y la inadecuada preparación de las nuevas generaciones adquiere características similares a las experimentadas durante la instauración de regímenes del modelo socialista, caso considerado en la primera etapa de este trabajo.

iv) Respecto de los estudiantes, se excluye a los potenciales integrantes de las elites dirigentes opositoras y se bloquea el surgimiento de grupos discrepantes; se reduce el volumen de la matrícula universitaria y se exige a los estudiantes el estricto papel instrumental de quienes reciben formación para ocupar posteriormente determinadas posiciones ocupacionales.

v) La dirección académica se confunde con la función de coerción y control ideológico, lo que asegura un alto grado de control sobre los mensajes incluidos en la formación educativa; sin embargo, simultáneamente, se genera una distorsión de lo que es normalmente el ámbito académico, situación que se acentúa con el alejamiento de docentes. El grado de éxito de la reconversión docente depende de la presencia de una elite intelectual afín con el estilo, en condiciones de ocupar los puestos vacantes, y del carácter de la exclusión, ya que, a partir de cierto nivel, ésta tiene efectos desintegradores cuando pierde el respaldo de sectores no polarizados en la pugna ideológica.

Las acciones de reformulación pueden referirse ya a los contenidos, ya a la postulación o ejecución de proyectos educativos acordes con las metas y objetivos del estilo.

Entre las primeras figuran la restricción de campos del conocimiento considerados ideológicos —las ciencias sociales y, en particular, la sociología, y la filosofía en los niveles universitario y medio—, la modificación de los contenidos en las disciplinas de historia y ciencias sociales en la enseñanza secundaria, donde se limita el conocimiento de la realidad social inmediata, subrayándose el estudio del siglo XIX y, en general, aquellos hechos que se refieren a las relaciones externas y a los problemas de soberanía nacional. En algunos casos, se incluye también formación teórica en materia de seguridad nacional.

En cuanto a la postulación de nuevos proyectos educativos, es necesario distinguir entre formulación y realización. Casi todos los regímenes postulan un conjunto de nociones básicas vinculadas a los conceptos de orden y de ideología, que comprenden: autoridad de los jefes administrativos de la educación, transmisión de mensajes nacionalistas, reverencia a los símbolos patrióticos, propaganda de los objetivos del estilo, exclusión de ideologías y teorías sociales opuestas, proscripción de determinados autores y textos, y la reformulación de la actividad universitaria donde se suprimen las dimensiones de diálogo y crítica que definen la creación del saber superior.

Más allá de estos planteamientos, la reformulación de la educación se enfrenta con resistencias por parte de sectores sociales medios, que por ser los eventuales apoyos del poder, procuran ser tomados en cuenta a través de algunas de sus aspiraciones. Ello no impide la concreción de aspectos parciales del proyecto reformulador que correlacionan en forma más congruente las funciones sociales de la educación con el nuevo orden social.

En algunos casos, los proyectos han sido formulados en términos muy coherentes, a partir de consideraciones sobre la eficacia que debe tener la empresa educativa, o señalando la imposibilidad que tiene la sociedad de continuar financiando un gasto tan elevado y de dudosa rentabilidad. Los criterios tecnocráticos sobre la planificación educativa son paralelos al criterio de ordenamiento de la sociedad en jerarquías discontinuas.

Para los objetivos de este análisis, y basándose en los proyectos de varias sociedades, es posible construir el esquema organizativo de la educación hacia el que se orientan las diversas acciones emprendidas en nombre de este estilo. No importa considerar las motivaciones de los proyectos (en muchos casos, es posible que los mismos actores no siempre tengan conciencia explícita de las repercusiones de dichos proyectos en las relaciones entre grupos y estratos sociales), sino analizar la articulación que tienen con la creación de un nuevo orden social.

En tal sentido, las relaciones entre educación y estratificación son reconsideradas de modo que la primera no falsee la realidad de la segunda.

La diferenciación social que el estilo modernizante intenta superar, y a veces sólo encubrir, de acuerdo con valores democráticos de “neutralización” y sistema único educacional, es considerada en este estilo como un hecho al que se tiene que ajustar la educación.

Si las asignaciones que provienen de la participación desigual han generado profundas diferencias en materia de alimentación, salud, cultura, y por ende de desarrollo intelectual, se considera que la alternativa viable es establecer una enseñanza básica para “normales” y otra para “deficientes o retrasados”, en la que, considerando la situación cercana a la irrecuperabilidad de estos últimos —que han sido estimados cuantitativamente, según una fuente gubernamental, en aproximadamente la mitad de la población en edad escolar del país respectivo—, se les debe dar capacitación laboral para que ingresen al mercado de empleo al término de la formación elemental, en ocupaciones que implican ejecución de actividades simples y repetitivas acordes con su escasa capacidad.

El criterio de ajustar rígidamente cada ciclo educacional por el nivel estratificado del mercado de trabajo al que da acceso e incluir en cada ciclo a la población escolar condicionada intelectual y socialmente por su origen, cumple tres funciones simultáneas. Primero, “desneutraliza” la educación con relación a las clases sociales y la convierte en su expresión en términos de asignación de status y de oportunidades de movilidad social; segundo, se obtienen grupos de socialización homogénea, lo que eventualmente podría permitir la reconstrucción de grupos estratificados y compartimentados que corresponden a una sociedad tradicional; y tercero, se logra una mayor “eficiencia” en el sistema educativo, ya que éste deja de cumplir el papel de tribunal adjudicador de posiciones sociales, función que ejerce al precio de deserciones, formación académica deficitaria, etc.

Dentro de estas pautas se concibe la educación media: se diferencia la enseñanza técnico-manual (que no debe dar acceso a niveles educativos superiores y más bien se orienta hacia el aprendizaje de habilidades pro-

ductivas específicas), de la educación general, y dentro de ésta, la que conduce a la formación de empleados y secretarías (para quienes tienen menor rendimiento intelectual) de la propiamente intelectual que da acceso a la educación superior. Asimismo se propone que esta última sea comparimentalizada en carreras cortas, pedagogía y carreras largas, reservándose para las últimas no sólo el status más elevado, sino casi la calidad de únicas vías de acceso a la "aristocracia intelectual" de los estudios de posgrado.

La preservación de la universidad como centro de formación de una elite social y culturalmente superior podría asegurarse además por el cobro de matrículas, procedimiento que simultáneamente tendría el efecto de reducir el volumen de la población estudiantil y el gasto educativo que debe afrontar el estado.

En resumen, los efectos en la educación dentro de este estilo se expresan en la reorganización del sistema educativo puesto al servicio de un programa de diferenciación y estratificación de grupos, y al que se asigna como prioridad intelectual la socialización de las jóvenes generaciones en la nueva ideología, así como también la preparación de una elite de la que se espera que por su origen social y tipo de formación se identifique con el nuevo orden social.

Un estilo de estas características requeriría movilización social y, tal vez, un liderazgo carismático para canalizar energías y aspiraciones sociales y privadas de grupos diferenciados en una gran tarea de tipo societal donde pudieran proyectarse, en forma sublimada, las expectativas de participación y bienestar de los diversos componentes sociales. Los problemas que plantea esta opción son muy numerosos y ya fueron considerados.

La alternativa de la movilización implicaría un considerable crecimiento económico de acuerdo con pautas de incorporación de capitales extranjeros en los sectores productivos para la exportación, que condujera a la aceptación global del estilo por el éxito alcanzado en su dimensión productiva. En dicho caso, este modelo cambiaría para transformarse en uno de corte tecnocrático, que privilegiaría como razón de ser la expansión económica, sentando las bases para una expectativa de superación de conflictos e ideologías en la abundancia de bienes obtenidos bajo una dirección racional y tecnocrática, aunque para lograrlo hubiese que mantener durante un período prolongado una pauta de concentración de ingresos regresiva, y percibida como tal, en relación con la que la sociedad conoció en el pasado.

Si no se logra movilización ni se llega rápidamente al estilo tecnocrático, se plantea el problema de la socialización de la juventud. Un estilo con fuerte carga ideológica requiere engendrar y mantener en la juventud el tipo de consenso y participación necesarios para el funcionamiento del sistema, y socializar y entrenar a un sector en cuyo seno espera poder reclutar la futura elite.

Sin movilización ni ideología adecuadas, las acciones del poder pueden conducir a la nueva generación al conformismo pasivo, al mero silencio, o a fijas respuestas ritualistas de acomodación a la situación, todo lo cual

debilita el estilo por la falta de aportes en materia de iniciativa y creatividad.

Los sectores estudiantiles, tan numerosos en este tipo de sociedad, pueden permanecer alienados o ingresar a un estado de oposición latente al nuevo régimen y predispuestos a enrolarse en contraideologías, por lo que la cúpula de poder está obligada a reiterar y acentuar el control ideológico de tipo negativo en la educación, sin poder transmitir una imagen movilizante.

Finalmente, debe tenerse en cuenta que en los casos históricos de conflictos ideológicos agudos, la expulsión o emigración de sectores considerables de los derrotados u opositores fue una solución para obtener la estabilidad de un estilo en principio considerado transitorio. El efecto puede ser aún mayor si los emigrados en su mayoría desempeñan posiciones en el sector terciario con formación educativa avanzada o son obreros de nivel técnico y político elevado, pero simultáneamente esas características plantean agudos problemas a largo plazo para un proceso de desarrollo.

VI. Resumen y conclusiones

El presente trabajo se inició con una crítica a las concepciones del desarrollo educativo, mostrando cómo tanto desde el punto de vista teórico como en su dimensión planificadora, las nociones que más frecuentemente han fundamentado el análisis de la educación y sus relaciones con la sociedad estuvieron condicionadas por cuadros ideológicos que se presentaron como si fuesen neutrales desde la perspectiva axiológica y estuviesen regidos por criterios técnicos independientes de las opciones alternativas y opuestas resultantes del disenso y conflicto entre los grupos sociales.

En particular, se analizaron los supuestos contenidos en las teorías desarrollistas, que al situar la educación bajo la perspectiva de una organización especializada en la formación de recursos humanos, dependiente de las necesidades existentes o proyectadas del sistema económico, concibieron su papel en términos unívocos orientados hacia el refuerzo de las funciones de conservación de las estructuras sociales vigentes.

La concepción economicista y mecanicista de un cambio social inducido por el crecimiento económico fue confrontada con los procesos de ascenso y consolidación de los modelos capitalista y socialista, demostrándose cómo éstos fueron complejos procesos de cambio en los que se modificaron en forma coherente, y con cierta simultaneidad, el sistema económico, el tipo de poder, las relaciones entre las clases y grupos sociales y los valores; el

conjunto de modificaciones constituyó, de este modo, un proceso integral en el cual se inscribió la transformación educacional.

Para señalar cuán poco ilustran acerca de la naturaleza de la educación los indicadores de rendimiento de un sistema educativo considerado como organización, se mostraron situaciones en que ésta se encuentra al servicio de estructuras de dominación coloniales o neocoloniales, o está inscrita en un proyecto de dominación con sumisión interna de los grupos sociales a una minoría autoritaria que funda su poder en garantías metasociales. En cualquiera de los dos casos, los progresos alcanzados en materia de formación de recursos humanos y de adquisición de conocimiento van acompañados de socialización política, la cual puede impedir el afianzamiento de la identidad nacional o condicionar el comportamiento político a la mera obediencia.

En ninguno de los dos casos el crecimiento económico genera una sociedad desarrollada ni la expansión educativa promueve los valores nacionales, culturales y de libertad que ciertas propuestas de planificación consideran corolarios de la diferenciación resultante del crecimiento económico.

Cada tipo de desarrollo responde a la relación de poder entre clases y grupos sociales, al estado y posibilidades de la economía, y a la imagen societal u horizonte futuro que el grupo dominante o la alianza de grupos aspire a realizar mediante un determinado estilo de desarrollo.

La imagen societal implica un proyecto económico, una elección de medios privados o sociales de producción, una determinada distribución del ingreso, una relación entre grupos en una determinada forma de estratificación social, una opción entre autoritarismo y libertad, una dimensión de la cultura, etc.

Los estilos de desarrollo se definen por el consenso o conflicto entre los grupos sociales y sus respectivas imágenes societales. La educación tiene con aquéllos relaciones asimétricas que implican su condicionamiento, aunque esto no significa determinación rígida, especialmente porque la educación, como resultado de sus relaciones multifuncionales, puede responder en forma ajustada a las necesidades de ciertas partes del sistema global, puede ser disfuncional o autónoma con relación a otras partes del sistema y contraria a determinadas necesidades tanto por producir asincronías en el cambio como por privilegiar alguna de sus funciones.

Sobre estas bases se ha intentado ordenar conceptualmente los estilos educativos más definidos en América Latina; se postula que en todos los casos la educación está más avanzada que la distribución del ingreso y la participación en el poder, y que incluso se registran tendencias antagónicas entre la educación y las otras dimensiones dominantes del sistema social.

Las contradicciones hacen de la educación un centro neurálgico del control de las tensiones sociales, ya que durante algunas etapas su expansión disminuye las presiones orientadas a obtener la participación en el ingreso y en el poder, en tanto que en otras la masa de educados puede transformarse en un potencial de presión que al integrarse con otros factores de crisis social obliga a que se realicen cambios sociales, apariencia

de cambios o por el contrario exacerbamiento de la coerción y el control político.

Se distinguieron cinco estilos de desarrollo educativo caracterizados por el predominio de una función relevante, que al articular las dimensiones económica, política y social, condiciona las relaciones entre educación y grupos sociales, al mismo tiempo que establece las grandes líneas de orientación y contenido del sistema educativo.

Destacar como variables relevantes en materia educativa la *conservación*, la *movilización*, la *cultura*, la *economía* y la *política* no significa omitir la realización de las funciones genéricas de los sistemas educativos, sino tratar de mostrar de qué manera éstas se articulan, con mayor o menor dependencia, en torno a la variable que define a cada estilo.

Los casos nacionales no reflejan estrictamente el conjunto de dimensiones del estilo correspondiente. En las situaciones concretas, por efecto de la acción social, se producen ajustes que a veces modifican en sentidos contradictorios la dirección de los sistemas educativos. Las contradicciones no invalidan la correspondencia entre la educación y la estructura social y estilo de desarrollo respectivos, pero el equilibrio inestable de las relaciones estructurales se proyecta en la educación, que es utilizada como sistema de control de tensiones sociales, lo que explica que soluciones de corto plazo generan orientaciones del sistema que en etapas posteriores producen efectos relativamente autónomos que pasan a ser variables de importante incidencia en los procesos de cambio.

El presente trabajo tiene carácter conceptual y se propone formular algunas hipótesis. En etapas posteriores sería necesario definir con mayor precisión los sistemas educativos; estudiar en qué forma los distintos grupos sociales alcanzaron y permanecen en sus diversos niveles y áreas especializadas; relacionar el origen social, la educación recibida y la posterior incorporación de dichos grupos al mercado de empleo y a la estratificación social; revisar los valores presentes en cada estilo y en los subsistemas y partes que lo integran; estudiar las vinculaciones entre ellos y la gravitación de la formación científica, humanista o dogmática en la educación; considerar las formas de educación de las futuras elites y los procesos de socialización política de la juventud; cuantificar de qué manera se distribuye el "ingreso educacional" entre los grupos sociales e incorporar, asimismo, los indicadores estadísticos que permitan precisar las formas en que se realizan las funciones de reclutamiento y selección para los diversos niveles sociales y del mercado de empleo.

No debe descartarse que de la tarea aquí emprendida pudiesen surgir nuevas definiciones de los estilos o ampliación de la gama de los propuestos y su sustitución por otras hipótesis; sin embargo, de todas maneras, quedarían superadas las evaluaciones formales y los análisis mecanicistas sobre la educación y su papel en el cambio social, y habría que sustituirlos por enfoques unificados que permitiesen comprender lo que efectivamente está ocurriendo en los sistemas educativos de las estructuras sociales latinoamericanas.

Notas

¹ UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, *Algunas observaciones sobre la planificación de la educación en América Latina*, N° 2, Santiago de Chile, 1974.

² Ernesto Schiefelbein, *La formación de planificadores de la educación y la política del desarrollo*, OEA, Departamento de Asuntos Educativos, Seminario sobre Planeamiento de la Educación en América Latina, Santiago de Chile, abril de 1974 (versión mimeografiada).

³ Véase al respecto el análisis crítico de Alvin Gouldner, *La crisis de la sociología occidental*, trad. Néstor Míguez. Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1973.

⁴ La definición es de Jorge Graciarena, *Tecnocratización de la universidad y postgrado en ciencias sociales en países capitalistas dependientes: el caso de América Latina*, CLACSO, Maracaibo, 25-27 de marzo de 1974 (versión mimeografiada).

⁵ Florestán Fernández, "Problemas de conceptualización de las clases sociales en América Latina" en Raúl Benítez Zenteno (coordinador), *Las clases sociales en América Latina*, Siglo XXI Editores, México, 1973, p. 196.

⁶ *Ibidem*, p. 236.

⁷ Editorial Revista de Derecho Privado, Madrid, 1955.

⁸ "... Ofreciendo mayores posibilidades de empleo para los muchachos y los niños, la revolución industrial aumentó el costo-oportunidad de la instrucción, y, por consiguiente, influyó negativamente en su demanda. Así, en Inglaterra, hasta mediado el siglo XIX, la educación popular permaneció estancada en tanto que se expandía la economía y aumentaba la riqueza", Carlo Cipolla, *Educación y desarrollo en occidente*, Ed. Ariel, Barcelona, 1970, p. 83.

⁹ Sobre el concepto de movilidad por patrocinio, véase Ralph H. Turner, "Modes of social ascent through education: Sponsored and contest mobility" en Halsey, Floud and Anderson (eds.), *Education, Economy and Society*, The Free Press of Glencoe, Massachusetts, 1961.

¹⁰ Herbert Marcuse, *El marxismo soviético*, trad. Juan M. de la Vega, Alianza Editorial, Madrid, 1969.

¹¹ Las asignaciones de recursos a la educación fueron enormes; en efecto, en 1942 el gasto del servicio llegó a constituir más del 10% de todos los salarios pagos por un estado cuya actividad comprendía toda la economía con excepción de ciertos sectores agrícolas.

¹² Los métodos de formación y reclutamiento de la mano de obra, a través del aprendizaje y la educación institucionalizada, variaron en los primeros planes quinquenales según las etapas de ejecución y el tipo de recurso humano comprometido en los mismos. La formación profesional y de adiestramiento estuvo sujeta a incorporaciones masivas de educandos y se aplicaron sistemas compulsivos, como por ejemplo, el decreto del 2 de octubre de 1940 sobre la reserva estatal de trabajo, que introdujo la conscripción obligatoria de hasta un millón de jóvenes de catorce y quince años para su adiestramiento en escuelas profesionales. La enseñanza superior, tanto por las carreras que ofrecía, como por su duración y la alternancia estudio-trabajo, al igual que la orientación obligatoria de los estudiantes hacia ciertas formaciones y su posterior empleo en determinadas empresas, dependía del Consejo Supremo de la Economía

Nacional, a excepción de las facultades de Pedagogía y Letras; la ejecución de los programas estaba a cargo de los comisarios de agricultura, industria, trabajo, etc. Una información dispersa pero bien documentada sobre el tema se encuentra en Alexander Baykov, *Historia de la economía soviética*, Fondo de Cultura Económica, México, 1948.

¹³ Janina Markiewicz-Lagneau, *Education, égalité et socialisme*, Ed. Anthropos, París, 1969. (Para el tema específico que aquí se aborda, el texto de este trabajo se apoya en la obra indicada.)

¹⁴ Raymond Aron, *Dix-huit leçon sur la société industrielle*, Ed. Gallimard, París, 1963.

¹⁵ En las páginas siguientes las reflexiones sobre imagen societal y estilos de desarrollo se apoyan en el *Informe sobre un enfoque unificado para el análisis y la planificación del desarrollo*, Naciones Unidas, Consejo Económico y Social, Comisión de Desarrollo Social (E/CN.5/477), 25 de octubre de 1972; y en Marshall Wolfe: "Enfoques del desarrollo: ¿de quién y hacia qué?" *Revista de la CEPAL*, N° 1, primer semestre de 1976.

¹⁶ Si en un país subdesarrollado se establece que el elemento dinámico de la producción es la fabricación de automóviles, esa decisión trae aparejada una cantidad de consecuencias, porque a la producción de automóviles se destinará un porcentaje muy alto de los recursos económicos; porque será necesario realizar una serie de obras de infraestructura, porque el consumo de petróleo puede ser muy oneroso si se lo importa o puede significar una merma de las exportaciones si el país es productor; la concepción urbana se modifica y requiere además grandes inversiones; el crédito se orientará a atender la producción y venta de los automóviles, etc. Es decir, la opción por el automóvil significa una opción en múltiples líneas sobre como ha de ser la sociedad. Muy distinta sería la situación si, por ejemplo, se hubiera privilegiado la producción en el sector textil, en la vivienda, en el calzado, en la alimentación, en las bicicletas o en el transporte colectivo, pues cambia completamente el esquema de la economía y cambiara el esquema de sociedad porque esta alternativa implica otra distribución del ingreso y, fundamentalmente, una visión diferente de las relaciones humanas.

¹⁷ Alejandro Foxley (ed.), *Distribución del ingreso*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1974; CEPALAN, *Seminario internacional sobre distribución del ingreso y desarrollo*, Santiago, marzo de 1973; CEPAL, "El cambio social en América Latina a comienzos de los años setenta", *Estudio económico de América Latina 1973*, tercera parte, pp. 315-352, E/CN.12/974/Rev. 1, Nueva York, 1974; Aníbal Pinto, *Notas sobre estilos de desarrollo en América Latina*, ECLA/IDE/DRAFT/103, diciembre de 1973.

¹⁸ Émile Durkheim, *Education et Sociologie*, Ed. P.U.F., París, 1966, p. 41.

¹⁹ P. W. Musgrave, *The Sociology of Education*, Ed. Methuen & Co., Londres, 1966, Parte II: "The social functions of education".

²⁰ Juan Francisco Marsal, "La ideología de la derecha", en J. F. Marsal (ed.), *Argentina conflictiva*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1972, p. 134.

²¹ Gino Germani, *Sociología de la modernización*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1971. El autor distingue entre "viejos partidos populistas con ideologías nacional-liberales", situados en la etapa "III de sociedad dual y expansión hacia afuera" y los "nuevos partidos populistas y los movimientos populares nacionales" que actúan en la etapa "IV de movilización social de masas"; a ellos podría agregarse el resurgimiento de ese tipo de partido pero haciendo explícita la alianza de clases en la sociedad y los fenómenos recientes de populismo bajo égida militar o los populismos que aúnan distribución con ideología liberal en un marco de prosperidad económica.

²² Giorgio Alberti y Julio Cotler, *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*, Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 1972, p. 15.

²³ Edelberto Torres-Rivas, *Procesos y estructuras de una sociedad dependiente*. Editorial PLA, Santiago de Chile, 1969, p. 147.

²⁴ "La apropiación de los medios de producción llega hasta el monopolio, el antagonismo, la conciencia de clase dominante, la ideología, en fin la relación latino-'indígena' constituye una relación de clase". Jean-Loup Herbert, "Les classes sociales" en J. L. Herbert, Carlos Guzmán Böckler y Julio Quan, *Indianité et lutte des classes*. Union Générale d'Éditions, Col. 10/18, París, 1972, p. 119.

²⁵ Edelberto Torres-Rivas, *op. cit.* "Los cambios sociales y políticos de la postguerra", pp. 143 y ss.

²⁶ UNESCO, *Evolución y tendencias de crecimiento de la educación en América Latina y el Caribe. Datos estadísticos*. UNESCO/MINESLA/REF/2, diciembre de 1971.

²⁷ Una excepción importante es la formación militar, que ha demostrado en el conjunto de América Latina una alta capacidad de asimilación de tecnologías profesionales y anexas (computación, por ejemplo) lo que justificaría un acucioso análisis ya que en muchos países la permeabilidad del conjunto social a la formación técnica ha sido muy inferior a la registrada en la formación militar. Ésta tiene en este ámbito una posición similar a la de la tecnología en los enclaves económicos, por su dependencia externa, superespecialización y casi ninguna difusión en el conjunto de la sociedad.

²⁸ Gino Germani distingue tres procesos de cambio estructural que implicaría la modernización: el desarrollo económico, la modernización social y el desarrollo político. El primero supone el crecimiento autosostenido basado en el empleo de fuentes de energía de alto potencial y tecnología de elevada eficiencia, la permanente creación y absorción de innovaciones tecnológicas, el predominio de la producción industrial sobre la primaria, una alta tasa de inversión, actividades intensivas de capital, distribución más igualitaria del producto bruto nacional, etc. La modernización social, por su lado, implica la movilización social de una parte creciente de la población, la urbanización, cambios en el patrón demográfico y en las comunicaciones; modificación de la estratificación por expansión de los estratos medios, surgimiento de un continuo de estratificación y aumento en los distintos tipos de movilidad; cambios e incremento de la participación social, creciente identificación nacional, etc. Finalmente, el desarrollo político comprende la organización racional del estado, la capacidad de generar y absorber los cambios estructurales y algún tipo de participación política de toda o la gran mayoría de la población adulta.

El autor reconoce que este tipo de cambio ideal no se ha producido en América Latina, pero dado que tiene una concepción finalista —sociedad tradicional, transición y sociedad moderna— que regularía el cambio de todas las sociedades, atribuye los desajustes entre los procesos o desfases o asincronías que en América Latina se caracterizarían por el avance de la modernización social en relación con el desarrollo. Esto obliga a reconocer que la primera se produciría a partir de la mera expansión económica y que a su vez los cambios podrían dar origen a configuraciones estructurales con "efectos estabilizadores" modernizantes, que estarían en la base de la interrupción de la modernización y en el estancamiento económico. Véase Gino Germani, *Sociología de la modernización*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1971, en especial el Cap. I, "Las etapas del proceso de modernización en América Latina".

²⁹ Florestán Fernandes, *op. cit.*, pp. 197 y 200.

³⁰ Carlos Real de Azúa, "Política, poder y partidos en el Uruguay de hoy", en Benvenuto y otros, *Uruguay hoy*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 1971.

³¹ Las distintas formas que adquiere en las economías de control nacional el sistema productivo o de enclave fueron analizadas por Fernando Henríque Cardoso y Enzo Faletto, *Dependencia y desarrollo en América Latina*, Siglo XXI Editores, México, 1969.

³² *Ibidem.*

³³ Es posible que en alguno de los países donde han ocurrido procesos de modernización social las probabilidades efectivas de movilidad ascendente hayan sido muy inferiores, como consecuencia del mantenimiento de una alta tasa de reproducción de la clase alta y de los sectores medios de tipo residual, cuyos hijos hayan cubierto las posiciones medias incrementadas por la ampliación y diferenciación de la estructura ocupacional.

³⁴ Torcuato S. Di Tella, *Raíces de la controversia educacional en la Argentina*, Facultad de Filosofía y Letras, Trabajo N° 77 del Instituto de Sociología, Buenos Aires (mimeografiado); José P. Varela: *La educación del pueblo*, Montevideo, 1874, y *De la legislación escolar*, Montevideo, 1876. (Si bien Varela reproduce parte de las ideas de Sarmiento, su obra contiene una perspectiva sociológica más precisa sobre la educación y el cambio social.)

³⁵ José Pedro Barrán y Benjamín Nahon, *Historia rural del Uruguay moderno*, Ed. Banda Oriental, Montevideo; 4 tomos, 1967-1973.

³⁶ Juan C. Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Ed. Pannedille, Buenos Aires, 1970, p. 47.

³⁷ Véanse los cuadros 9 y 11 de la obra de Tedesco sobre creación de colegios nacionales en provincia en la Argentina, y el estudio de Germán Wettstein, *Los liceos departamentales*, Montevideo 1970 (versión mimeografiada) acerca de los efectos de la Ley de 1912 que estableció la enseñanza media humanista en las provincias de Uruguay.

³⁸ J. C. Tedesco, *op. cit.* p. 99.

³⁹ Jorge Graciarena, *Poder y clases sociales en el desarrollo de América Latina*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1967, p. 151.

⁴⁰ Gino Germani, *Política y sociedad en una época de transición*, "Estudios sobre la Argentina en transición", Parte IV. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1962.

⁴¹ J. C. Tedesco, "Modernización y democratización en la universidad argentina. Un panorama histórico", en *Modernización y democratización en la universidad latinoamericana*, editado por la Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile, 1971.

⁴² Jorge Graciarena, *Poder y clases sociales...*, *op. cit.*, p. 192.

⁴³ Juan Oddone y Blanca Paris, *La universidad uruguaya del militarismo a la crisis (1885-1958)*, Ed. Universidad de la República, Montevideo, 1971.

⁴⁴ Germán W. Rama, *Grupos sociales y enseñanza secundaria*, Ed. Arca, Montevideo, 1964.

⁴⁵ CEPAL/ILPES, *Enseñanza media, estructura social y desarrollo en América Latina*, E/CN.12/924, Santiago de Chile, (versión mimeografiada, 18 de noviembre de 1971).

⁴⁶ A. M. E. de Rabini, "La desigualdad educacional en Argentina" en J. F. Marsal (comp.) *Argentina conflictiva*, *op. cit.* p. 34.

⁴⁷ Véase CEPAL, *El cambio social en América Latina a comienzos de los años setenta*, *op. cit.*; y Germán W. Rama, *Notas sobre estratificación social en el período 1960-1970*, Santiago de Chile, febrero de 1974.

⁴⁸ Antonio Gramsci, "En busca del principio educativo", *Cultura y literatura*, Trad. Jordi Solé-Tura, Ed. Península, Madrid, 1967, p. 69.

⁴⁹ Edmond Goblot, *La barrière et le niveau*, P.U.F., París, 1967, p. 3.

⁵⁰ En la investigación realizada por el CENDES, *Estudio de conflictos y consenso. Serie de resultados parciales*, N° 1 al N° 15, Caracas, 1965 a 1967, los distintos grupos sociales manifiestan su acuerdo con la idea de que "cualquiera puede llegar a dueño de una gran empresa"; alrededor del 80% de cada categoría, incluidos los dirigentes sindicales, los obreros y empleados privados, los empleados públicos, etc., comparten esa opinión.

⁵¹ En la ya citada investigación del CENDES es significativo el alto porcentaje de personas a quienes les agradaría ser consideradas como "personas muy cultas".

⁵² Una crítica de la asimilación de la educación como agente productor en el mercado de recursos humanos se plantea en Jean Claude Passeron, *La Réforme de l'Université*, Calmann-Lévy, París, 1966.

⁵³ Los costos de la educación primaria son inferiores al promedio latinoamericano, en tanto que los costos de la educación superior son mayores que el promedio y tienden a emplear una parte creciente del gasto educativo. Véase Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE), *Boletín mensual de estadística*, N° 249, Bogotá, abril, 1972, pp. 1978 y ss.; Escritorio de Pesquisa Econômica Aplicada (EPEA), *Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social; Educação*, Rio de Janeiro, 1966, pp. 126-132; J. D. Ryder, "Unit cost in higher education", en EAPES, *Relatorio da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior*, Ministério de Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 1969, pp. 303-305.

⁵⁴ Véanse, entre otras fuentes sobre el tema, Ernesto Guhl y colaboradores, "La educación rural en Caldas"; CIDA, "Educación y tenencia de la tierra"; Virginia Gutiérrez de Pineda, "Educación y mundo rural"; y otros trabajos sobre el tema contenidos en Gonzalo Cataño (ed.) *Educación y sociedad en Colombia*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1973.

⁵⁵ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, Les Editions de Minuit, París, 1970.

⁵⁶ Christian Baudelot y Roger Establet, *L'école capitaliste en France*. François Maspero, París, 1971.

⁵⁷ Algunas estadísticas de casos nacionales se encuentran en Ministério de Educação e Cultura, *Serviço de estatística da educação e cultura, estatísticas da educação nacional*, 1960-1971, Rio de Janeiro, 1972; y DANE, *Boletín mensual de estadística* N° 249; en el mismo número aparece un artículo de Ivon Lebot, "Elementos para la historia de la educación en Colombia", donde se comparan la evolución fáctica y de las políticas con relación a un sistema educativo democrático.

⁵⁸ Dada la función de grupo social intermedio en las relaciones jerárquicas y técnicas de la producción, y el carácter de "comunicadores" entre clases sociales que revisten los miembros de la "aristocracia obrera" formados en los centros de enseñanza técnica, Claude Grignon sostiene que: "Si bien es cierto que la 'aristocracia obrera' formada por las escuelas técnicas puede, en ciertas condiciones, contribuir a la subversión del orden establecido inclinándose hacia las clases dominadas, cabe preguntarse si la acción persuasiva a la que han estado sometidos aquellos que tienen alguna posibilidad de optar no los predispone a convertirse, llegado el caso, en guardianes de un orden 'pensable.'" (Claude Grignon, *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Les Editions de Minuit, París, 1971, p. 232.)

⁵⁹ Jean Saglio, "La matière et les signes: les ouvriers face au savoir", *Sociologie du travail*, París, octubre-diciembre, 1972; Robert Castel y Jean C. Passeron, *Education, développement et démocrate*, Mouton, París, 1967.

⁶⁰ Un aspecto especial es el de la Iglesia Católica. Por tratarse de países donde ha perdurado una sólida tradición eclesiástica de origen colonial, la Iglesia estuvo muy identificada con la cúpula de poder, pero la transformación posconciliar y el rechazo del estilo de desarrollo social han creado una situación transicional en la cual ciertos sectores eclesiásticos adelantan ese eventual papel político intelectual que se indica como una posibilidad para los maestros.

⁶¹ En el marco de la modernización parcial de una sociedad con mayor rigidez en la estratificación que la correspondiente a los caracteres de su sistema político, con limitada movilidad ascendente-descendente e integración social de tipo segmentario, la universidad estableció una integración de cúpula por la cual sus miembros se consideraron iguales —a pesar de existir diferencias de origen social entre una gama que va de la clase alta a la clase media, promovida por canales institucionalizados de educación y renovación de elites—, participaron en un código cultural común, “internalizaron” valores positivos con relación al sistema institucional democrático y a los mecanismos de cambio social basados en la participación creciente en el sistema político. Esta socialización permitió aceptar posiciones ideológicas muy divergentes y el reconocimiento de que los “iguales”, al detentar posiciones de elite dirigente de grupos políticos antagónicos, se responsabilizaban de que los grupos y clases sociales diferentes y opuestos que lideraban adecuaran los procedimientos de cambio a las reglas del sistema político. Esa socialización universitaria fue de enorme importancia en la flexibilidad del sistema político y en la capacidad de cambio que ostentó durante un período considerable hasta la incorporación de nuevos actores políticos y el abandono, por parte de sectores integrados, de las “reglas del juego” que se habían vuelto peligrosas para la conservación de su cuota de poder.

⁶² Una presentación de tipos de universidad y un análisis detallado de la estratificación de las unidades de enseñanza aparecen en Germán W. Rama, *El sistema universitario en Colombia*, Editorial de la Universidad Nacional, Bogotá, 1970.

⁶³ Es interesante señalar que para el caso de la Universidad de Buenos Aires se ha probado que los estudiantes que trabajan tienen rendimientos académicos mayores debido a su mayor “internalización” de los valores de realización y competencia.

⁶⁴ Un balance general de la universidad en sus aspectos académicos y pedagógicos se incluye en Darcy Ribeiro, *La universidad latinoamericana*, Editorial de la Universidad de la República, Montevideo, 1968. En especial, los capítulos IV y V, “Tentativas de renovación” y “Balance crítico”, donde se analizan los cambios desde una perspectiva interna al sistema universitario.

⁶⁵ Un análisis detallado sobre los problemas señalados y los tipos de poder universitario establecidos para controlarlos se encuentra en Germán W. Rama, *El sistema universitario...*, “Autonomía y sistema de decisiones en la universidad colombiana”, op. cit. cap. XIII.

⁶⁶ Gino Germani en *Revista Latinoamericana de Sociología*, Instituto Torcuato Di Tella, Buenos Aires, vol. V, N° 3, noviembre de 1969, p. 544.

⁶⁷ J. F. Marsal, op. cit., evoca el ingenioso pasaje de Ortega y Gasset en *La rebelión de las masas*. “El que se declara anti-Pedro no hace, traduciendo su actitud a lenguaje político, más que declararse partidario de un mundo donde Pedro no exista. Pero esto es precisamente lo que le acontecía al mundo cuando aún no había nacido Pedro. El antipedrista, en vez de colocarse después de Pedro, se coloca antes y retrotrae toda la película a la situación pasada, al cabo de la cual está inexorablemente la reparación de Pedro”.

La educación latinoamericana. Exclusión o participación*

* Este trabajo fue publicado en la *Revista de la CEPAL* N°21, Santiago de Chile, diciembre de 1983.



I. Las opciones: exclusión y participación

El análisis de la educación como proceso social implica una referencia ineludible a la misma como una de las dimensiones significativas de la participación social. Este concepto puede ser, en último término, reducido a una categoría muy elemental: la oposición entre elites y masas, y por tanto al proceso de democratización entendido como de organización de una sociedad donde sus miembros son considerados —desde el punto de vista humano— como iguales, con derecho a intervenir, a beneficiarse de los bienes materiales e inmateriales creados por la sociedad, a participar en el desarrollo de los mismos y a decidir la orientación del sistema social a través de los mecanismos políticos, que suponen que cada hombre tiene la capacidad de enunciar explícitamente un concepto sobre la organización colectiva.

En sentido contrario, las distintas formas de elitismo reposan sobre nociones igualmente simples. De acuerdo a las mismas, un grupo de la sociedad se percibe a sí mismo como grupo superior, destinado en consecuencia a ser la minoría dirigente —y excluyente— de la sociedad. Los restantes son descalificados de acuerdo a construcciones ideológicas que elabora esa minoría y tienen, según la etapa de estructura social, fundamentos diferentes. Ellos pueden apelar a un garante metasocial de la exclusión (como es la justificación de la autoridad en el designio divino o en el designio ideológico elevado a la categoría de dogma); pueden fundarse en clasificaciones jerarquizadas de los hombres por criterios raciales, donde se utiliza la apariencia de unos pocos rasgos genéticos en el vasto conjunto de los mismos para establecer una arbitraria división entre superiores e inferiores; pueden cimentarse en la tautología de que la adquisición de bienes y de poder es la manifestación de la superioridad innata de ese grupo (lo que tuvo un fundamento religioso en algunas corrientes del protestantismo; como señaló Max Weber en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, la condición de elegido de Dios se ponía de manifiesto en el éxito social); o, finalmente, pueda apoyarse en la diferenciación cultural, y marcar la frontera entre minorías y masas con un *limes* que separa el mundo bárbaro del mundo civilizado, lo que descalifica para la participación a la gran masa de la sociedad por su incapacidad para comprender los complejos procesos sociales y técnicos.¹

A estos criterios de justificación se ha agregado la noción de destino histórico, del cual sería portadora una minoría en lo que se refiere a lograr determinado orden social, donde surge implícita la noción de que sólo unos pocos están en condiciones de interpretar el bien colectivo y de justificar la imposición de su visión a los demás, aunque esté deba ser realizado por medios coercitivos y violentos. El viejo criterio inquisidor del poder, que establece e impone la conducta aceptable para los miembros de la sociedad,

pasó a ser una justificación muy frecuente, que en todos los casos encubre el privilegio de una minoría.

En este caso, el carácter que reviste la dominación es el de la *verdad absoluta*, negándole a la sociedad la capacidad de ejercitar la razón y la condición de la libertad, lo que retrotrae a la lucha por la afirmación de la capacidad humana para elegir y a la noción de libertad frente al poder, que John Stuart Mill analizaba diciendo: "Que la única finalidad por la cual el poder puede, con pleno derecho, ser ejercido por un miembro de una comunidad civilizada contra su voluntad, es evitar que perjudique a los demás. Su propio bien, físico o moral, no es justificación suficiente. Nadie puede ser obligado justificadamente a realizar o no realizar determinados actos, porque esto fuera mejor para él, porque le haría feliz, porque, en opinión de los demás, hacerlo sería más acertado o más justo".²

II. La exclusión: su historia

En la historia de Latinoamérica los conceptos de participación y de exclusión se expresan no sólo en un contrapunto de oposición, sino de acuerdo a relaciones contradictorias derivadas de la falta de coherencia y articulación social entre las conformaciones históricas de las estructuras sociales y el papel de las ideologías que fueron difundidas por elites políticas con el objetivo de crear, para las sociedades del Nuevo Mundo, bases cualitativamente distintas de las vigentes en el Antiguo Régimen europeo.

América Latina ha sido una de las regiones del mundo donde el modelo de organización social colonial rigió durante un período más prolongado, con una imbricación de poblaciones vencidas, de esclavos africanos y de minoría blanca dominante. A lo largo de tres siglos, ese modelo que combinaba exclusión, explotación y dominación, estableció un conjunto de referentes para las relaciones entre minorías y masas que se mantuvieron más allá del término formal del poder de los imperios español y lusitano, proyectándose hasta nuestros días. En algunos casos, las instituciones en que se fundaba el modelo —como la esclavitud— perduraron en Brasil hasta 1888, estableciendo relaciones señoriales e internalización de la inferioridad racial, que aún persisten en la memoria colectiva. En los países de fuerte base indígena, la desintegración económica subsiguiente al fin del ciclo de producción de metales preciosos enquistó las formas de dominación en un tipo de relación hacienda-comunidad indígena que, en países como Bolivia, Ecuador y Perú, sobrevivieron hasta después de la Segunda Guerra Mundial. En otros países, como Chile, el largo ciclo de guerras contra los indígenas subsiste hasta finales del siglo XIX y establece mecanismos de dependencia personalizada, cuando no de fijación a la tierra, de una masa indígena o mestiza que es integrada a las relaciones de dependencia y exclusión que, en el lenguaje corriente, se conocen por las de "patrón de fundo".

En el modelo de estructura colonial, un elemento clave de la dominación consistió en asegurar la exclusión de las masas originarias de las poblaciones vencidas, de las poblaciones esclavas y del conjunto humano escasamente diferenciado que se puede calificar con el nombre de pueblo, apelando a criterios estamentales y culturales que hicieran congruente la exclusión social y económica. Por un lado, se construyó una compleja organización jurídica donde las condiciones raciales fueron clasificadas jerárquicamente en blancos, negros, indios, mestizos, mulatos, cuarterones, quinterones, cholos y tantas otras denominaciones con las que se trataba de encuadrar el proceso de mestización. A cada categoría correspondía un sistema de derechos que, con relación a la educación y la cultura, tuvieron *status* específicos. Los estatutos de la Universidad de San Jerónimo especificaban la no admisión de los negros, mulatos y cualquier género de esclavos, y en México se excluía a los negros, mulatos e indios de la posibilidad de ser maestros, en prevención de que alguno de ellos hubiera adquirido una educación incongruente con la ordenación estamental. La exclusión se apoyaba asimismo en la necesidad de controlar políticamente la gran masa de los socialmente inferiores. Así, la "Real Orden del Virrei del Perú sobre el colegio de caciques e indios nobles de Lima" de 1785 advertía que "el establecimiento de escuelas en los pueblos puede traer perniciosas consecuencias, y que los indios deben ser instruidos solamente en la doctrina cristiana, pues cualquier otra enseñanza es muy peligrosa; respecto a que desde la conquista parece que no ha habido revolución de estos naturales, que no proceda de alguno más instruido".³

El carácter segmentario que define el modelo colonial tiene como una de sus manifestaciones más evidentes el desinterés por integrar a toda la población en el mismo patrón lingüístico. Si a casi cinco siglos del descubrimiento de América se puede estimar que aproximadamente una décima parte de la población de la región sigue conservando una lengua materna ajena a la oficial, cabe suponer la magnitud que tuvo este sector de la sociedad hasta épocas tan recientes como las primeras décadas del presente siglo. La no integración lingüística en modo alguno fue el resultado de un respeto a las identidades culturales de los grupos vencidos o esclavizados, sino que manifiesta la carencia de un proceso de unificación en la producción y circulación de los bienes económicos y culturales, y evidencia, además, una estrategia de dominación que negaba la "capacidad de hablar" a vastos grupos sociales porque estaban excluidos de la lengua oficial, que por ser tal se impone a todos los habitantes como la única legítima y obligatoria en todas las acciones oficiales y de mercado. "Les locuteurs dépourvus de la compétence légitime se trouvent exclus en fait des univers sociaux où elle est exigée, ou condamnés au silence", lo que implicó su exclusión de la nación, "...groupe tout à fait abstrait et fondé sur le droit, que deviennent indispensables la langue standard, impersonnelle et anonyme comme les usages officiels qu'elle doit servir, et, du même coup, le travail de normalisation des produits des habitus linguistiques".⁴

Aun en los países donde las influencias de las lenguas africanas e indíge-

nas fueron muy limitadas (o tempranamente eliminadas como consecuencia de la evangelización), se constituyó a lo largo de la historia rural —que fue “la” historia de América Latina hasta avanzado el presente siglo— un lenguaje popular que se asentó como lengua legítima debido a la limitada comunicación entre el mundo rural y las “islas” urbanas. Esas formas lingüísticas tuvieron vigencia y poder relativo mientras los hombres que las utilizaron lograron ejercer una capacidad política y militar para enfrentar a los poderes centrales y urbanos; fueron subsumidas en la categoría de formas lingüísticas vulgares o coloquiales desde que el poder urbano y burgués estableció su dominio. Por eso, los intentos de construir la nación a partir de las formas culturales populares fueron sistemáticamente anulados en beneficio de la construcción de un estado que se consideraba como la representación de los grupos de poder material y cultural. En el caso del Río de la Plata, la cultura rural tuvo una importante expresión oral, cuya primera manifestación en la época de la lucha de la independencia fueron tal vez los *Cielitos de Bartolomé Hidalgo*, la que culminó con la obra de José Hernández, *Martín Fierro*, evocación literaria y nostálgica de la expresión cultural del grupo vencido. Ambos autores corresponden a la línea de poetas cultos que asumieron el partido y la lengua popular, con una característica especial: la reelaboración de la lengua popular —que muchos autores hicieron para satisfacer el gusto europeo por lo exótico— retornó al pueblo en el excepcional caso de *Martín Fierro*, que la hizo suya.

La educación no era un bien indispensable para realizar actividades productivas; por tratarse de un mundo rural y de escasa tecnología, las habilidades ocupacionales se adquirían por medio del aprendizaje directo, de manera que la más significativa preocupación por la educación giró en torno a las universidades. Éstas se entendían en primer término como centros de formación teológica y legal; es decir, se dedicaban al reclutamiento de los dos grupos intelectuales que, a través del orden trascendente y del orden jurídico, generaban la ideología y la organización necesarias para ese sistema de dominación. A diferencia de lo sucedido con la colonización anglosajona, que, al establecer colonias de poblamiento, crea ante todo escuelas primarias de tipo comunal o religioso, en América Latina las universidades fueron las instituciones más significativas del sistema educativo.

La expresión educativa de lo anterior consistió en que la exclusión de la cultura y del conocimiento constituyó el rasgo más definitorio de América Latina hasta cerca de la mitad del siglo XX. Las escasas fuentes censales disponibles (considerando además que el deterioro es más grave de lo que indican las cifras, por la subnumeración de la población rural dispersa) muestran que el analfabetismo de la población de 14 años o más llegaba al 53% en Argentina en 1895; en el mismo año, en Chile ascendía al 68% y en Cuba era de 43% entre la población mayor de 10 años. Finalmente, en Brasil, en la segunda década del siglo XX, mientras en el distrito de Río de Janeiro alcanzaba el 41%, era del orden del 80% para el conjunto de la población nacional. En 1950, con excepción de Argentina, Costa Rica,

Cuba, Chile y Uruguay, la tasa de analfabetismo para la población mayor de 15 años superaba al 30% en todos los países de América Latina, registrando porcentajes del 50% en Brasil y otros aun mayores en América Central.⁵

III. La participación: su ideología

Desde la gesta de la independencia, los ideólogos del proceso fundacional tomaron como referencia negativa la estructura social y de poder vigente en el orden colonial y en los países absolutistas de Europa; el pensamiento iluminista del siglo XVIII y la organización social de los Estados Unidos fueron los basamentos para la fundación de sociedades libres y republicanas. Junto con el rechazo al poder colonial español se afirmó la noción de que se estaba creando un “mundo nuevo” donde no regirían las distinciones aristocráticas ni las estamentarias y raciales del orden colonial.

La convocatoria a que los hombres fueran libres tuvo en algunas sociedades efectos no previstos de participación espontánea de masas rurales y de razas consideradas inferiores, por lo que el período de la construcción del estado se caracterizó por una ambivalencia que dejó su marca en el proceso histórico posterior. Por una parte, algunos territorios no conocieron el desafío de la movilización popular a los herederos del poder colonial; por la otra, la constitución del estado abarcó la casi totalidad del siglo XIX y finalizó con la imposición de las burguesías urbanas, propietarias de los medios de producción que las vinculaban con el mercado externo, o de aquellas otras que, a partir del control del estado, negociaron con los poderes externos la cesión de recursos naturales. En todos los casos, sin embargo, quedó consagrado en las constituciones y en el discurso político oficial el principio teórico de que la soberanía radicaba en el pueblo, de que el poder se originaba en el sufragio, en algunos casos teóricamente irrestricto y en otros limitado por distingos censitarios, que no existían más diferencias que las de méritos y virtudes, y que la educación sería consagrada como responsabilidad de los gobiernos para educar al “soberano” para ejercer plenamente sus derechos.

Esta enunciación —teórica y enmascaradora de la realidad— encontrará en los grandes reformadores del siglo XIX y comienzos del siglo XX un desarrollo que intenta transformar el enunciado en una práctica concreta.

En México, Benito Juárez, en clara orientación hacia el poder popular y nacionalista, afirmará que lo que impide la concurrencia de los niños a la enseñanza es la miseria pública. “El hombre que carece de lo preciso para

alimentar a su familia, ve la instrucción de sus hijos como un bien muy remoto, o como un obstáculo para conseguir el sustento diario. En vez de destinarlos a la escuela, se sirve de ellos para el cuidado de la casa o para alquilar su débil trabajo personal, con que poder aliviar un tanto el peso de la miseria que lo agobia. Si ese hombre tuviera algunas comodidades; si su trabajo diario le produjera alguna utilidad, él cuidaría de que sus hijos se educasen y recibiesen una instrucción sólida en cualquiera de los ramos del saber humano. El deseo de saber y de ilustrarse es innato en el corazón del hombre. Quitensele las trabas que la miseria y el despotismo le oponen, y él se ilustrará naturalmente, aun cuando no se le dé una protección directa. Muy conocidas son las causas que producen esa miseria entre nosotros".⁶

En el otro extremo del continente, en el Río de la Plata, se planteaba el desafío de constituir una sociedad nacional que superara el dualismo rural-urbano, presentado por Sarmiento como "civilización y barbarie", que integrara a poblaciones inmigrantes europeas de origen campesino popular y procedentes de las regiones menos desarrolladas de Europa, portadoras de formas culturales locales que se manifestaban en la importancia que tenía el lenguaje dialectal, y que por último fundara simultáneamente a la nación y al estado, estableciendo como puente entre ambos a una democracia política que hiciera del estado la expresión de la nación.

La base teórica para el funcionamiento de la sociedad se nutría en el positivismo, que también aportaba la metodología científica aplicada en la educación, en lugar del dogmatismo y del verbalismo; los avances educacionales de suizos y alemanes y, por encima de todo, la experiencia de los Estados Unidos, constituían los paradigmas. De este último país se señalaba que "aliando la escuela con la democracia, los dos grandes principios de la sociedad moderna, han sabido convertirse, en cien años de vida independiente, en la más grande, en la más rica y en la más feliz de las naciones modernas".

De ahí que en el pensamiento del reformador uruguayo José Pedro Varela la educación establece la base de la sociedad republicana y democrática, de manera tal que la educación fue percibida por encima de todo como el fundamento de la organización de la sociedad civil. "La extensión del sufragio a todos los ciudadanos exige, como consecuencia forzosa, la educación difundida a todos: ya que sin ella el hombre no tiene la conciencia de sus actos, necesaria para obrar razonadamente. Parodiando en esto a la Francia, los pueblos sudamericanos de habla española hemos creído que basta para instituir la república el decretarla, y que el empuje de algunos movimientos revolucionarios, que cambian los hombres sin cambiar las cosas, sin operar revoluciones verdaderas, basta para alterar las instituciones y vaciar en nuevos moldes la vida de la sociedad. La obra es imposible: el sueño quimérico. Para establecer la república lo primero es formar los republicanos; para crear el gobierno del pueblo, lo primero es despertar, llamar a vida activa, al pueblo mismo; para hacer que la opinión pública sea soberana, lo primero es formar la opinión pública; y todas las grandes necesidades de la democracia, todas las exigencias de la república,

sólo tienen un medio posible de realización: educar, educar, siempre educar".⁷

Las propuestas de desarrollo educativo tuvieron inicialmente un alcance limitado. En la mayoría de los países, las formas de dominación antes indicadas no creaban el espacio social necesario para su puesta en práctica, y la difusión de la educación popular comenzó a manifestarse en las sociedades cuyo modelo de expansión económica se realizaba hacia afuera, a partir de un control nacional de los medios de producción, y en condiciones en que el traslado y procesamiento de esos bienes requerían un nuevo ordenamiento social global. Son los propios hacendados uruguayos, productores para el mercado de exportación, quienes van a apoyar la reforma escolar, porque ven en ella las condiciones de la pacificación y de la transformación de la masa gaucha en peones asalariados. Pero el proceso de difusión de la educación popular estará asociado a la existencia de requerimientos de mano de obra que estimulan la inmigración internacional, y que van acompañados desde el comienzo por un relativo poder de la masa asalariada y por el desarrollo temprano de centros urbanos de comercialización y de producción industrial elemental, los que cimentarán importantes procesos de movilidad social ascendente hacia la constitución de clases medias urbanas.

Estas clases medias, con apoyo de sectores proletarios, intervendrán como miembros de la alianza gobernante o bien como sostenedores de la misma, recibiendo, a modo de compensación, en el mercado político, la asignación de servicios educativos que favorecerán a los sectores urbanos y, dentro de éstos, fundamentalmente, a ellas mismas; sin embargo, como luego se verá, llegarán a constituir un sistema educativo universalista, que conferirá un derecho a los grupos que, carentes de capital y de tradición, elaborarán en torno a la cultura y la educación el fundamento de una sociedad meritocrática.

Un proceso similar se producirá en la sociedad costarricense, desde fines del siglo XIX, como consecuencia de la constitución de una clase media de agricultores independientes a partir de poblaciones (trasplantadas, y no sojuzgadas) para la producción de café, que exige un trabajo familiar. Estas clases medias rurales participarán, asociadas a grupos financieros y de comercialización, en una alianza de poder en la que la constitución de una nación cualitativamente distinta a la realidad centroamericana se logró mediante un sistema de participación social que se expresaba en la homogeneidad de una educación popular —poco necesaria en términos instrumentales para la agricultura— y en un sistema de participación democrática.⁸

IV. La ideología fundacional y la situación europea

La ideología fundacional a la que se hizo referencia, y la naturaleza del proceso de cambio iniciado en las sociedades latinoamericanas hacia 1950, influye en las poblaciones en el sentido de intentar hacer reales y efectivos los principios teóricos del funcionamiento de las sociedades.

En la medida en que las sociedades —y dentro de ellas sus diferentes grupos sociales— fueron llegando al umbral de la participación y la integración a la comunidad nacional, se produjeron llamativos procesos de demandas educativas. La gran transformación educacional que conoce la región durante las últimas 3 ó 4 décadas sólo en pocos casos proviene de una decisión del poder que, con una política sostenida a largo plazo, haya impuesto la extensión de la cobertura educativa a los distintos niveles de la educación. Muy por el contrario, la revisión de los planes y de sus proyecciones cuantitativas demuestran que en casi todos los casos éstos fueron desbordados por la realidad, en un proceso instrumentado por el vínculo de la población con la burocracia más que por una relación lograda a través de la formulación de programas políticos coherentemente planificados e ideológicamente respaldados.

A los efectos de interpretar la naturaleza de las demandas y movilizaciones en favor de educación, cabe una digresión sobre la forma en que ella evolucionó en las sociedades europeas. Como se analizó en otro trabajo,⁹ en Europa el proceso de alfabetización se inicia con la reforma religiosa, que introduce el concepto, culturalmente revolucionario, de que la comunicación de los hombres con Dios se realiza a través de la palabra escrita. En consecuencia, la difusión de la alfabetización estuvo asociada inicialmente a la expansión del protestantismo, y luego se propagó a las áreas más desarrolladas, de manera que, en el transcurso del ciclo de luchas sociales que inaugura la Revolución Francesa, la parte más moderna de las sociedades está capacitada para recibir mensajes escritos por haberse ya alfabetizado. La constitución de los sistemas educativos nacionales a fines del siglo XIX significa la culminación y no el inicio del proceso de alfabetización. Todos los grupos políticos apoyan la existencia de una escuela porque la exclusión cultural de poco sirve para mantener ajenas al proceso político a las grandes masas, y de lo que ahora se trata es de integrarlas de acuerdo a un mensaje socializador. Por eso el debate no se centra entre educar o no educar, sino en los contenidos de la enseñanza, y el mismo se plantea entre las vertientes religioso-conservadora, laica-republicana y laica-socialista. Para las masas proletarias la educación constituyó una bandera de lucha; a través de ella podían obtener el derecho al voto del que estaban excluidas por el analfabetismo, mantener los niños fuera del trabajo y adquirir conocimientos con los cuales constituir una cultura proletaria o estar en condiciones de disputar el poder burgués. Por eso fue

precisamente en los países con una estructura de clases más rígida, como Inglaterra, donde las luchas por la educación muestran una asociación más estrecha con el movimiento proletario. Consolidada y difundida la escuela primaria, la educación media y superior fue celosamente defendida por respetables barreras académicas, establecidas por los mismos que se consideraban destinados a una cultura superior, internalizando simultáneamente en los grupos inferiores la noción de que sólo los muy excelentes, en términos individuales, podrían ser “apadrinados” por el propio sistema educativo para proseguir estudios superiores y alcanzar su promoción social. Este modelo, vigente en toda Europa durante la primera mitad del presente siglo, tuvo una legitimidad muy alta y fue admitido como un ordenamiento social resultante de la estratificación de la cultura. Por consiguiente, cuando a partir de los años cincuenta del siglo pasado se inicia la expansión de la educación posprimaria, ésta se realiza a partir de un claro diseño de naturaleza académica y burocrática que le asigna a cada grupo social una educación congruente con su origen social y su desarrollo intelectual, clasificándose este último de acuerdo a las competencias lingüísticas y a su capacidad para el discurso abstracto y las propias para el ejercicio técnico manual. Como consecuencia, no se produjeron explosiones escolares sino paulatinas aperturas correlacionadas con la creciente urbanización, el desarrollo científico y tecnológico, la diferenciación ocupacional y los procesos de movilidad social controlada. En cierta forma, los grupos sociales de menor jerarquía social recibieron más gratificaciones en términos de consumo y de participación que en términos de cultura y educación, y tampoco las demandaron intentando sobrepasar los cánones de selección académica.¹⁰

V. La ideología fundacional y el proceso latinoamericano

El proceso en América Latina es diferente, y con relación al mismo pueden distinguirse las siguientes dimensiones:

a) La opción —en términos de dominación— consistió en el pasado en educar o no educar; predominó este último criterio, vale decir la preocupación, en materia de control social se impuso sobre la orientación favorable a la integración nacional. Dada esta actitud del estado, difícilmente podrá encontrarse en América Latina que las iglesias y organizaciones intermedias desempeñasen el papel cumplido en Europa y en los países anglosajones, en materia de desarrollo de la educación primaria. Las características societales anteriormente indicadas explican el escaso desenvolvimiento de esas organizaciones intermedias, así como fue reducida la labor de las

autoridades municipales, las que podrían haber asociado su tarea de administración y regulación local con el desarrollo de la escuela de primeras letras. El resultado es que, promediado el siglo XX, y con la excepción de los países que iniciaron tempranamente el proceso de modernización educativa (Argentina, Uruguay y Costa Rica, y Chile y Cuba en menor medida), la escuela primaria seguía siendo el privilegio de grupos superiores y medios urbanos; los sectores proletarios y populares urbanos gozaban de una oferta limitada y, en el caso de la población residente en el medio rural, por entonces la mitad del total, dicha oferta era casi nula.

b) En forma paralela al ciclo de transformación de las sociedades latinoamericanas posterior a la Segunda Guerra Mundial, y mientras se producen los grandes cambios en materia de urbanización, surgimiento en algunos casos e intensificación en otros de la producción industrial, diferenciación de grupos obreros y de distintos sectores de las capas medias, y en tanto se registran paralelamente grandes procesos de cambios políticos que van desde las distintas formas de populismo hasta las revoluciones nacionales y populares, pasando por formas reformistas de distintos tipos, se plantea una demanda de educación que afecta simultáneamente todos los niveles, es decir tanto la educación primaria, la media como la superior.

El desarrollo del sistema educativo proviene de un conjunto de demandas que, como se origina en distintos grupos sociales con diferentes grados de participación, no sólo tienen objetivos diversos sino hasta contradictorios. En las décadas de los años cincuenta y sesenta las demandas son fundamentalmente urbanas, y entre ellas predominan las registradas en las ciudades capitales, mientras que en la década de los años setenta se agregan sectores de la población rural que, ya sea por penetración de las formas capitalistas en el medio rural, por comunicación con los espacios urbanos o por efecto de una predisposición migratoria —acompañadas de socializaciones “anticipatorias”, particularmente definidas en el caso de las mujeres— comienzan a demandar escuelas y, en algunos casos, ciclos integrales de educación que comprenden parte de la enseñanza media.

Los grupos urbanos de nivel medio y medio inferior reclaman pronto una extensión de la enseñanza media la que, en la década de los años cincuenta se registrará fundamentalmente en los países ya avanzados en materia de educación; a éstos se agregan otros países, como Venezuela y Panamá, que incrementan rápidamente la oferta educativa. En los restantes, se observan tasas de incremento muy notables pero a partir de niveles de cobertura de la educación media extremadamente bajos. Ya hacia la década de los años setenta apenas seis países tienen una tasa bruta de escolarización por debajo del 15%, y más de la mitad de los países de América Latina cuenta con tasas brutas de escolarización de más del 30%, mientras algunos llegan a comprender a más del 50% de la población teóricamente escolarizable.

La demanda de educación primaria en los países donde ésta aparece menos desarrollada la sostiene los grupos medios; en cambio, en los países restantes se registra, desde los años cincuenta, una extensión de dicha

demanda a los sectores populares urbanos. La inercia de la población rural al respecto y las mayores posibilidades de controlar sus posibles demandas explican que sólo hacia 1980 se alcancen tasas brutas de escolarización de más del 90% para la mayoría de los países latinoamericanos.

Paralelamente, los grupos sociales mejor situados para percibir la importancia de la educación y para lograr ser atendidos por el poder obtienen una difusión vertiginosa de la educación superior. El resultado es que, de una modesta tasa bruta de escolarización de 1,9 en 1950, se alcanza, en 1980, al 16,7, o dicho de otra forma, mientras entonces había dos estudiantes universitarios por cada 100 jóvenes de 20 a 24 años, la relación pasó a ser de 1 a 6 en 1980.

Como no existió un sistema de educación primaria integrado previo a dicho proceso, y como su expansión fue, por encima de todo, una resultante de demandas que provenían de grupos con desigual poder social, se creó en la región un extraño sistema educativo cuyo polo superior tiene tasas brutas de escolarización universitaria en algunos países comparables a las vigentes en la misma fecha en Europa, mientras que en otros se corresponden con las que los países europeos registraron en 1970; en el caso de los países latinoamericanos más rezagados, su situación es comparable con la registrada en Europa en 1960. En cambio, en la base del sistema educativo, el promedio de América Latina, establecido a partir del indicador de realización completa de un ciclo escolar de seis años de duración, por sólo el 50% de los niños sólo es comparable a la situación que los países europeos tenían en las dos primeras décadas del siglo. Dicho de otra forma, los niveles de instrucción o de escolarización incipiente (1 a 3 grados) recuerdan el Tercer Mundo, mientras que la cobertura de la educación superior evoca la situación actual del Primer Mundo.

De esta desigual configuración, sólo se exceptúan los países que, desde el siglo XIX o comienzos del presente, comenzaron el desarrollo de la educación primaria. La desigualdad es más notoria en aquellos otros que, durante las dos últimas décadas, intentaron realizar un gran avance educacional en el marco de estructuras sociales muy polarizadas en términos de estratificación, cuando no de segmentación social, definida ésta por superposición de barreras raciales, regionales o de tipo rural urbano.¹¹

c) La expansión educativa fue un proceso eminentemente político. La población actuó como demandante de un bien muy apreciado, pero carecía de una imagen sobre la complejidad del proceso de aprendizaje, la relación educativa era concebida casi bajo una forma mágica, lo que implicó un afán por llegar al recinto educativo como si el solo acceso fuera suficiente para la transformación de las personas.

Por su lado, el poder, al ampliar la oferta, aspiró a satisfacer esas demandas y a lograr legitimación. Es muy importante destacar que, cualquiera fuese el tipo de poder y la forma en que éste imponía su dominación a la sociedad, la demanda social de educación nunca fue rechazada de plano.

Como se verá más adelante, la relación entre oferta y demanda forma parte de la pugna social por la participación en una sociedad donde, por lo

menos en el plano de las declaraciones, no puede negarse a la población el derecho a la educación, ni aun en aquellos niveles de enseñanza que las sociedades más desarrolladas consideran elitista, ya sea por razones académicas, sociales o por una mezcla de ambas.

En esta actitud sin duda influyeron otros requerimientos del desarrollo y determinadas concepciones sobre el papel de la educación en el cambio social; y entre las cuales pueden recordarse:

i) La necesidad de formar recursos humanos en sociedades en vertiginoso proceso de cambio requirió en pocos años voluminosos contingentes de mano de obra para una industria en expansión, y luego para las actividades terciarias modernas.

ii) La necesidad de establecer nuevas pautas de socialización cuando ya las pautas rurales tradicionales resultaban inservibles ante las grandes concentraciones urbanas.

iii) Las necesidades de personal calificado para actividades complejas; para satisfacer esos requerimientos en el más alto nivel, se procesaba una cuantiosa base en donde extraer talentos. En general, estas concepciones se vinculan a la expectativa del aporte del capital humano al logro de una mayor eficiencia de la producción y de la organización social. Algunas de esas ideas fueron propuestas por la propia CEPAL, y aparecen frecuentemente en los llamados "planes libro" de gobiernos de la región, sobre los que se fundamenta el conjunto de la política social. Sin embargo, debe advertirse que logros semejantes pudieron alcanzarse recurriendo a otros diseños del sistema educativo, y que la influencia de ese conjunto de ideas fue muy desigual en América Latina, lo que no impidió que las formas que asumió la expansión educativa dependieran más de las condiciones sociales que de los proyectos teóricos e ideológicos. La mayor influencia de las organizaciones internacionales y del paradigma constituido por los países desarrollados se produjo a través de un discurso que intentaba racionalizar *ex post* el proceso social, o que introducía como elemento de irracionalidad determinados paradigmas de reforma educativa aplicados en forma similar en países con diferentes estructuras sociales y educacionales, y con requerimientos de cultura y de formación de recursos humanos diametralmente distintos.¹²

d) Tanto las demandas sociales como las políticas estatales suponen que la educación es una de las formas de distribuir bienes sociales, pero ni unas ni otras han considerado que la educación constituye un subsistema social responsable de la creación y transmisión de conocimientos. Esto explica que tanto la ampliación como la restricción educativa se hayan realizado sin tener presente la calidad de los conocimientos que se distribuyen, como así tampoco los efectos que esas políticas pueden tener sobre la generación de los conocimientos científicos o sobre la desarticulación de los mismos. Más aún, muchas políticas educativas formulan metas claramente incompatibles con la capacidad efectiva de disponer de recursos humanos mínimamente calificados para alcanzarlas. Por estar la educación en el centro mismo del conflicto y la distribución sociales, sus aspectos específicamente técnicos se

han visto sumidos por esta dimensión. Teóricamente, un sistema educativo moderno se estructura en torno al valor y jerarquía del conocimiento, y su especialización funcional consiste en transmitirlo. Esto supone que los grupos que integran el sistema educativo tienen como referente de su actividad la generación de conocimientos y las formas técnicas y efectivas de transmitirlo, para favorecer la socialización de las nuevas generaciones en la cultura vigente en la sociedad del tiempo histórico considerado a la par que el logro del desarrollo de la persona, entendido éste como internalización de valores y adquisición de la aptitud para aprender. Un sistema educativo fundamentado en dichos valores considerará las políticas de ampliación social de la matrícula como una oportunidad de generalizar los conocimientos a la sociedad, pero las considerará realizables a condición de que efectivamente el sistema educativo siga teniendo un contenido científico y cultural; e inversamente, rechazará aquellas políticas que atenten contra los objetivos específicos de la educación. Constituir un sistema semejante supone un proceso de diferenciación de la educación respecto de los sistemas políticos y de los sistemas de clases sociales. Las prioridades de estos últimos sólo serían aceptables en la medida en que fueran compatibles con los objetivos de conocimiento antes indicados.

La débil tradición académica del cuerpo docente, dada su reciente y deficiente formación pedagógica, le impidió cumplir un papel técnico, advirtiendo sobre los plazos que reclama un cambio cultural, y sobre los riesgos que significa modificar en profundidad el sistema educativo sin realizar previamente una evaluación del que ya existe. Además, la expansión educacional aseguró a los ya educados el más dinámico de los mercados de empleo accesible, y el poder también encontró en la expansión formas de atender demandas de los sectores medios y de asegurar ciertas clientelas.

La débil participación de los técnicos en los procesos de reforma educacional no estuvo compensada por la intervención de otros actores sociales. Por una parte, la comunidad científica se encontraba poco desarrollada en la mayoría de los países, y quienes intervenían en los debates educacionales lo hicieron como intelectuales políticos; por la otra, los sectores técnicos y empresariales, públicos o privados, en la mayoría de los países manifestaron exigencias relativamente limitadas en materia de conocimientos científicos de la mano de obra más calificada y, en general, se desinteresaron del nivel de calificación de los egresados del sistema educativo, porque la abundancia de personal educado les permitía elevar el nivel de exigencia formal para la contratación. Los representantes del empresariado de la mayoría de los países se preocuparon más por los aspectos ideológicos que por la formación científico-técnica de la futura mano de obra.

La consecuencia más evidente de lo señalado se manifiesta en la facilidad con que los poderes políticos han modificado la educación en América Latina. En algunos países se asistió a reformas que eliminaban la educación secundaria, e incluso el concepto de educación media; mientras que en otros, a la par que se multiplicaba por quince la matrícula universitaria en

un período de poco más de diez años, la autorización para abrir universidades era prácticamente irrestricta, lo que tuvo como consecuencia que el número de facultades y universidades superase el millar. En todos los casos, los ejes de las reformas son sociales y no académicos. En algunos, el principal objetivo era asegurar el libre acceso y la continuidad de los estudios, cualquiera fuese el nivel académico, para demostrar así el carácter abierto del sistema social; en otros, el objetivo consistió en canalizar esa presión educacional hacia vías terminales o hacia formas de preparación que condujeran al mercado de empleo y no tuviesen repercusión directa sobre la educación superior; en esta última los temas más discutidos fueron el sistema de acceso o el de la generación de carreras intermedias, es decir, los problemas de ingeniería social y no de educación.¹³

VI. Las contradicciones entre el discurso y la práctica

Para intentar comprender qué forma asumió el desarrollo educativo de la región durante las recientes décadas, cabe destacar en especial dos puntos. El primero, el pasaje de una situación histórica de exclusión educacional de las grandes masas a una de intensa expansión de las oportunidades educativas donde, en forma contradictoria, se encuentran una poderosa demanda y una oferta que la acompaña, proceso al que, en términos generales, se le puede aplicar la expresión de José Medina Echavarría según la cual “el Progreso como ilusión se ha convertido en Progreso como fatalidad”;¹⁴ el discurso oficial, que en los primeros años de la transición social y educativa de la región manifestaba su esperanza en los efectos de la expansión educacional sobre el desarrollo y la sociedad, tiende hoy a calificarla como un problema de recursos, de sobre-educación con relación a los requerimientos de mano de obra, de incongruencia entre realidad social y desmesura de las aspiraciones de movilidad ascendente a través de la educación. El segundo es el de la magnitud de las demandas educacionales, del porqué ellas son sentidas en forma tan vigorosa por todo el cuerpo social, y por qué las expectativas ante la educación son incongruentes con la posición social de los hogares donde ellos se originan.

Sin duda alguna, las demandas de educación se articulan con el proceso de cambio estructural registrado por las sociedades latinoamericanas en años recientes. Como se considerará luego, la educación se transformó en el “pasaporte” indispensable para que las nuevas generaciones pudiesen incorporarse a la vida urbana y al número creciente de ocupaciones industriales o de servicios modernos, que reclaman educación, si no como reque-

rimiento específico para el desempeño de las actividades, sí como requerimiento cultural necesario para integrarse a organizaciones complejas.

Pero esa explicación tampoco agota el problema, porque no logra responder al porqué de las demandas educativas con fines culturales, ni al porqué de las importantes “inversiones” que realizan las familias en educación, cada vez menos rentables, ni logra explicar, finalmente, cómo se alimentan aspiraciones de logros de estudios superiores en hogares que apenas alcanzan el nivel de subsistencia.

La búsqueda de otras explicaciones se torna difícil de apoyar en investigaciones empíricas —entre otras razones porque las ciencias sociales latinoamericanas han tomado esta situación como un dato— ya que sus fundamentos provienen, en unos pocos casos, de investigaciones, y en los más, de diálogos personales con personas de categorías tan diversas como campesinos, pobladores urbanos o ministros, o bien recurren a testimonios de los educadores o a fuentes literarias.¹⁵

Lo cierto es que la educación se ha expandido en forma más intensa que ningún otro bien social, y su desarrollo resulta incongruente con las oportunidades que el orden social ofrece en materia de acceso a los ingresos y participación en el poder.

En grupos populares urbanos, las aspiraciones educacionales son infinitas; en cambio, el nivel de satisfacción en materia de ocupación, ingreso, vivienda, e incluso salud, evidencian el reconocimiento de un “techo”, que se corresponde, en líneas generales, con la autoidentificación de estos grupos en el sistema social y con la percepción de lo posible y lo no posible en el acceso a los bienes, dado el orden predominante. Y a la inversa, en esas modestas familias, de viviendas y condiciones de trabajo precarias, los padres analfabetos o con educación primaria incipiente aspiran a que sus hijos realicen estudios hasta alcanzar títulos universitarios. La aspiración es en apariencia insostenible si se considera que esos hogares no disponen de un capital cultural ni instrumentos de formación, tales como libros, y que necesitarán desde temprana edad del esfuerzo económico de los hijos, a los que por otra parte destinan a un porvenir culturalmente tan elevado. Esta discrepancia ha sido habitualmente interpretada como una manifestación del desajuste existente entre condición social y aspiraciones, pero también podría ser reinterpretada sosteniendo que esas aspiraciones educativas expresan la contradicción entre el discurso y la práctica del ejercicio del poder en América Latina.

En el terreno de las declaraciones, se ha afirmado que la movilidad social ascendente es deseable y posible para todos los grupos sociales, que la cultura constituye el bien más valioso que ofrece la sociedad, y que su tenencia es la que establece la consideración colectiva, y que, finalmente, integrarse en la nación debe ser el principal objetivo del comportamiento de los individuos y los grupos, porque la nación es la entidad colectiva que otorga sentido a la identidad individual; y esta identidad colectiva es superior a cualquier otro factor definible por cualquier criterio de diferenciación y estratificación sociales.

Es en ese discurso donde se afirma la originalidad de las sociedades del Nuevo Mundo; en ellas, la igualdad constituye la norma, y el *status* de los individuos depende de sus méritos y virtudes. Esto, y a pesar de que la terca realidad indicara lo contrario, fue reiterado como fundamento de la legitimidad del sistema político y fue asimilado por la sociedad, que lo creyó y lo sigue creyendo válido; en consecuencia, la educación fue considerada como el medio de hacer realidad dicho discurso. Este razonamiento explica a su vez que los escasos logros sociales se hagan depender de la responsabilidad individual; es frecuente que, en encuestas, las personas entrevistadas expliquen su reducido éxito social por su escasa educación —por falta de oferta, por culpa propia al no saber aprovechar la oferta existente— lo que sin duda alguna sienta las bases de un conformismo social con respecto a las modalidades que adquiere la distribución social.¹⁶ Como reverso de esta autoinculpación debe verse la demanda de servicios educativos para que los hijos puedan hacer realidad el discurso político fundacional; esto aparece ratificado por la forma como el sistema social ha valorado el capital educativo, el que se mide por la notable diferencia de ingreso entre los educados y no educados, y el destino de las posiciones sociales prestigiosas para quienes tienen elevados niveles educativos. En el pasado, cuando en América Latina predominaba la exclusión educacional, las *élites* hicieron de la educación su patrimonio exclusivo y legitimaron su poder a través de los títulos; esto se fue “internalizando” a tal grado que en algunas sociedades latinoamericanas las personas de posición social inferior, cuando se dirigen a alguien que suponen de un nivel social superior, lo hacen llamándole “doctor”, “licenciado”, etc.

También debe considerarse la jerarquía de la dimensión cultural. En las sociedades europeas, la cultura estuvo asociada a la condición de un grupo social superior y establecía una distinción entre grupos, la que se transmitía por vía familiar; esto se expresaba, entre otras manifestaciones, a través de la importancia que revestían las diferentes formas expresivas y del arte de consumir como evidencia del origen social de los individuos.¹⁷ En América Latina, el prolongado ciclo de conflictos por la constitución del estado y la sucesión de cambios políticos y económicos, con la consiguiente renovación parcial o total de los grupos superiores, impidieron se constituyese una cultura superior transmitida por vías familiares. Por el contrario, la cultura era una creación del sistema educativo; y por tanto teóricamente accesible a todos. Educarse era la forma de adquirir una nueva dimensión de la persona, que resultaba tanto o más prestigiosa que la acumulación de bienes.

Más aún, apenas comienza a apreciarse en la región el vínculo que en los países desarrollados se estableció entre cultura y cultura escolar —con implicaciones peyorativas para esta última— o entre la existencia de grupos culturales autónomos respecto de las instituciones educativas, y que sostienen con estas últimas una relación reinterpretable en los términos weberianos de profetismo y sacerdocio. Es muy frecuente que ciertos países, con matrículas universitarias de decenas o incluso centenares de

miles de estudiantes, carezcan de revistas, cenáculos y consumos culturales “sofisticados” en materia de cine, teatro y arte en general. También se hace evidente el fenómeno de regresión política que conocieron algunas sociedades, y caracterizado por el rígido control ideológico de las universidades y la consiguiente desaparición de las manifestaciones que allí se daban; esto provocó lo que se ha denominado “apagón cultural”, explicable en parte por la falta de un ámbito cultural autónomo, independiente de las instituciones educativas.¹⁸

La superposición de cultura y educación institucionalizada, y más aún el reconocimiento de que esta última genera la primera, influyó en que las demandas culturales, ya fuera como objetivos en sí mismos o como búsqueda de *status*, se concentraran en el sistema educativo y se revistieron de un prestigio que se difundió hasta grupos sociales relativamente bajos, los que llegaron a considerar a la cultura como un bien teóricamente accesible a todos.

Por último, cabe considerar otra dimensión: la de integración nacional. En las sociedades originadas por la inmigración internacional, así como en aquéllas provenientes de la fusión de aportes multirraciales agregados arbitrariamente con relaciones de dependencia personalizada (que son la mayoría), la aspiración a constituir la nación se encuentra una y otra vez bloqueada por las tendencias exclusivistas de los grupos que detentaron el poder. En los regímenes oligárquicos, el pueblo, por su ignorancia, fue descalificado para intervenir en la cosa pública y la misma se mantenía por la ausencia de oferta educativa; posteriormente, el discurso restrictivo de las burocracias políticas o de los grupos tecnocráticos afirmó que la complejidad de los problemas hacía que sólo fueran unos pocos los habilitados para adoptar decisiones. Es decir, en uno y otro caso la falta de educación fue presentada como la razón formal de la exclusión en una sociedad nacional y, por ende, participativa. La educación queda asociada a la ciudadanía, y en algunas sociedades latinoamericanas el analfabetismo excluyó, hasta la década pasada, del derecho de su elector. Sin embargo, más allá de las restricciones legales a la condición de ciudadano, la educación fue percibida como la vía por excelencia para poder participar en la sociedad política, es decir en la sociedad nacional.¹⁹

Esta dimensión permite vincular procesos de cambio social por movilización política revolucionaria con demandas masivas de educación popular, acompañadas de la realización de grandes esfuerzos en términos de recursos, tiempo y disposición de adultos de los sectores populares para asumir la siempre compleja y difícil posición de educando. La primera manifestación de estas realizaciones en América Latina fue sin duda el proceso de educación popular de la Revolución Mexicana, la acogida a las misiones culturales de los años veinte y el intento radical de poner en marcha la llamada “educación socialista” en los años treinta. Posteriormente, la Revolución nacionalista boliviana de los años cincuenta generó una llamativa organización campesina para difundir la educación; y en años más recientes las Revoluciones cubana y nicaragüense mostraron —a escala internacio-

nal— un extraño fenómeno: la primera preocupación del nuevo poder fue organizar la movilización masiva de la sociedad para incorporar a la educación a los antes excluidos, quienes realizan esfuerzos inauditos de aprendizaje para adquirir un bien de ningún valor desde el punto de vista de su rentabilidad económica.²⁰

También permite establecer el vínculo entre demandas educativas socialmente compartidas y procesos de instauración democrática, como el registrado por Venezuela (entre otros países) hace apenas 25 años: la voluntad de las *elites* de construir el sistema democrático, y por tanto de establecer como condición previa a la ciudadanía la de educando, encuentra en la sociedad una predisposición generalizada, lo que promueve un acelerado proceso de institucionalización educativa que, entre otros casos, requiere la contratación masiva de educadores de toda América Latina, necesarios para satisfacer esa demanda.

Finalmente, cabe hacer una referencia acerca del vínculo entre nación y educación en los casos de las llamadas naciones pequeñas. Cuando en éstas comienza a definirse la identidad nacional surge, como contrapartida, el temor ante la debilidad intrínseca que significa el reducido tamaño relativo de la sociedad. La existencia como nación no constituye un mero dato, sino un permanente desafío, que implica, por una parte, viabilidad económica y, por otra, refuerzo de la integración cultural, en busca de una hiperintegración que proteja de las condiciones adversas. No es por azar que algunas de las naciones pequeñas del área, como Costa Rica y Uruguay, sean los países donde la vocación educacional y los logros sean más notables, ni tampoco que un país como Paraguay, con una desgarradora experiencia histórica de vulnerabilidad, sea también, en su nivel, un país de intensísima demanda popular de educación.²¹

VII. Educación y cambio estructural en América Latina

En el período que comienza alrededor de 1950 las demandas y la expansión de la oferta educacional se manifiestan en estrecha relación con el proceso de cambio estructural que conocen las sociedades latinoamericanas a partir de entonces.

Durante ese lapso emerge una nueva sociedad; pero, a diferencia de lo admitido por la teoría sociológica clásica, ésta no parte de una estructura inicialmente integrada. En América Latina, en cambio, el proceso se realiza a partir de una sociedad caracterizada como dual, en un intento por explicar la coexistencia, en un mismo tiempo y espacio, de tiempos socia-

les diferentes, cuya ordenación era sin duda bastante más diversificada de lo que intentó expresar la noción de dualismo.

Los datos empíricos disponibles permiten señalar éstos como principales rasgos de esa transición: la elevadísima tasa de crecimiento poblacional (con el consiguiente aumento del número de jóvenes); el gran incremento de la proporción de la población urbana; una población económicamente activa que tiende a disminuir su crecimiento en el sector agrícola, a aumentar en el sector industrial y, sobre todo, el terciario moderno; en la agricultura, la liquidación del llamado modelo económico-social de la hacienda, con el consiguiente desplazamiento y empobrecimiento de los campesinos, y, por último, importantes tasas de crecimiento económico que no contribuyeron a aumentar la igualdad social, pero que de todos modos, al elevar el nivel mínimo de la renta, permitieron efectos limitados y reales de “goteo” de ingresos en favor de los grupos sociales inferiores.

Las transformaciones básicas antes indicadas produjeron un conjunto de modificaciones en la estructura social que pueden definirse como un proceso de cambio por movilidad estructural. Como es obvio, este cambio tuvo distinta intensidad y modalidades según los países, pero sus efectos sobre la estratificación social pueden sintetizarse, en líneas generales, de la siguiente forma:

a) Aumento en la magnitud de la clase obrera y diversificación entre los sectores vinculados a las industrias de tecnología más avanzada y los demás (en ciertos países, con disminución significativa de la ocupación industrial).

b) Acelerada expansión de las ocupaciones no manuales y creciente diferenciación entre sectores de la clase media. Cabe mencionar al respecto las distancias entre los técnicos de educación universitaria integrados al estado y a los sectores económicos más dinámicos, y portadores de una racionalidad contraria a las ineficiencias y contradicciones del sistema, y categorías tales como las de pequeños comerciantes y artesanos, amenazadas por la transformación estructural, y seducibles por un discurso ideológico contrario a la modernización capitalista de las sociedades. Cabe mencionar asimismo que las distancias educacionales y generacionales —los educados y más jóvenes dominan el sector emergente— pasan a ser más importantes que los niveles de ingreso en la definición de las identidades, porque éstas tienden a basarse en lo ideológico, en la condición de ciudadano. En el seno de estas clases medias algunos grupos asumen un papel clave; entre ellos el de los tecnoburócratas, en cuya ideología predominan los criterios vinculados a la empresa privada. Igualmente definible por su situación educativa es el grupo relacionado a las actividades sanitarias y educativas, que en algunos países ya llega a tener un volumen equivalente o superior al de la PEA agrícola. Este grupo registra notorias pérdidas de ingreso, aunque no siempre de *status*, porque este último queda realizado por el papel que a ellas le asignan los “intelectuales críticos”, cuyo desarrollo se vincula a la carencia de poder y de posibilidad de utilización de sus conocimientos en los ejercicios ocupacionales.

c) Con relación a los grupos empresariales, se debe tener presente la transformación o desaparición de la oligarquía rural y la conformación de un empresariado moderno, al igual que la estrecha vinculación entre los sectores financiero e industrial, y entre éstos y el estado y la empresa transnacional cuando, por debajo, las líneas de la heterogeneidad estructural continúan separando a los campesinos y a los marginales urbanos de los grupos claramente integrados en el desarrollo capitalista.

No corresponde en este trabajo abordar un análisis sobre los cambios registrados en la estructura y en la estratificación sociales, ya cuidadosamente estudiados en algunos textos.²² en cambio, sí importa destacar, a los efectos del análisis educativo, la noción de sociedades en proceso de cambio. Durante el período no sólo cambian los grupos sino también la posición de los mismos en el sistema; es la propia sociedad la que está en movimiento hacia un futuro modelo todavía no definido. En ese proceso la parte moderna preexistente de la sociedad es muy pequeña como para asimilar a la masa de recién llegados y transmitirle patrones de socialización y asimilación (la formación de las ciudades es un claro ejemplo). En las sociedades más dinámicas, los análisis de movilidad intrageneracional indican rápidos desplazamientos desde ocupaciones agrícolas a no agrícolas y de manuales a no manuales, y en su conjunto una sucesión de reemplazos que, por una parte, tienden a debilitar las identidades grupales y, por la otra, a acentuar las expectativas de movilidad social.

Estas expectativas no se han sostenido por los procesos de igualación —de alcance reducido— sino por cambios de las estructuras, paralelos a mecanismos de integración a la sociedad moderna que se mostraron sumamente contradictorios. En algunas dimensiones, como la educación y la cultura, los sectores populares pudieron creer que lograban participar e influir en el poder cuando obtenían servicios educativos. Paralelamente, la integración a la comunidad política fue una experiencia llena de frustraciones que, en algunos casos, no se dio, y en otros, conoció participaciones simbólicas o participaciones efectivas seguidas de violentas exclusiones. Por último, en materia de ingresos se constituyó una especie de “proletariado externo” formado por minifundistas y subproletarios urbanos cuya marginalidad fue más notoria en la medida en que se incrementó el ingreso promedio de la población y se difundieron nuevas formas de consumo, mientras que los grupos integrados al sistema conocieron la ambivalencia de etapas de logros y repliégues en materia de participación en los frutos del crecimiento económico.

La constitución de un nuevo modelo de nación y de sociedad se realiza paralelamente a la crisis del poder de la oligarquía, y con la generalización de una organización económica que representa un capitalismo ascendente y un acelerado proceso de acumulación (cuando no de acumulación expoliadora de los sectores populares). Parece importante destacar que la generalización de las formas capitalistas se produce en ausencia de un grupo dominante capaz de desarrollar un sistema de poder y una ideología legitimadora congruentes con la acumulación económica que esa forma de capita-

lismo exige. Con la excepción de un solo país, no se ha dado en América Latina la continuidad, durante un lapso significativamente prolongado, de grupos sociales dominantes que hayan ejercido el poder sin estar sujetos a violentas impugnaciones de "contestación", o sin necesitar alianzas contradictorias para conservarlo. Más aún, estas tres décadas de difusión e imposición del modelo económico capitalista son precisamente aquéllas durante las cuales se han registrado las más intensas movilizaciones sociales, los más importantes procesos revolucionarios, las fracturas sociales internas más profundas y los intentos de crear nuevas modalidades de organización social no basadas en el capitalismo, o por lo menos en las formas puras de concentración capitalista que suponía precisamente su implantación en la región. El mismo recurso a la violencia como forma de control social por parte del estado indica la enorme dificultad que tiene el poder para lograr convencer a la sociedad acerca de la aceptabilidad del modelo económico y social, a la vez que indica la enorme capacidad de movilización de las fuerzas sociales, las que, por diversos motivos y en diferente escala, se oponen a los corolarios sociales y políticos cuando no culturales, que se infieren del modelo de acumulación capitalista.²³

En esta sociedad en proceso de cambio, la educación se constituyó en una variable de ajuste y en un espacio de contradicción de intereses y de ideologías de los distintos grupos sociales en torno a las ideas de participación y exclusión.

En cuanto variable de ajuste, se puede señalar que la educación:

a) Aportó los elementos culturales para realizar esta acelerada transición y para efectuar los cambios en las posiciones sociales ocupacionales.

b) Hizo posible la socialización de las nuevas generaciones cuando los mecanismos tradicionales dejaron de ser efectivos y las familias de los medios populares difícilmente podían cumplir dicha tarea, dada la distancia que media entre los niveles educacionales de padres e hijos, la pérdida de vigencia de las experiencias vitales de la generación precedente con relación a las de la generación siguiente.

c) Brindó formaciones básicas de tipo cultural genérico, que se vinculan más que con los conocimientos con la capacidad de adaptación a situaciones cambiantes, lo que resultó muy importante en un proceso de transformación social cuyo destino final era y es indiscernible, y que en muchos países se ha visto afectado por profundas modificaciones originadas en planteamientos voluntaristas que, en nombre de ideologías, intentaron o lograron cambiar de manera profunda las estructuras sociales.

d) En el caso de las mujeres, al generalizarse los dos primeros niveles de educación en forma igualitaria para ambos sexos, y al extenderse también la participación femenina en la educación superior (si bien en proporción ligeramente inferior), posibilitó el proceso de democratización de las relaciones sexuales.

e) Estableció las condiciones de formación educativa mínima para que los jóvenes pudieran incorporarse a la expansión del mercado de empleo en el

sector terciario. En la región, dicho sector aporta alrededor del 60% de los nuevos empleos creados entre 1950 y 1980; aun eliminando los servicios personales de la categoría, cuyos requerimientos educacionales son menores, sigue duplicando el aporte de la industria de transformación en materia de oferta de empleo.²⁴ (Las políticas oficiales procuraron tenazmente orientar a las nuevas generaciones hacia formaciones técnicas terminales para su futura inserción en la industria; con mayor tenacidad aún la sociedad rechazó esa orientación y, por un mejor conocimiento de las tendencias del mercado, reclamó educación secundaria general, que pasó a abarcar alrededor del 70% de la matrícula de educación media.)

f) Al articularse la expansión educativa con el cambio de las estructuras sociales, las expectativas de movilidad social ascendente parecieron tener un fundamento real. De este modo el sistema social obtuvo una legitimidad, porque con esta expansión parecieron hacerse reales las aspiraciones colectivas de movilidad, acceso a la cultura e integración a la sociedad nacional. La vinculación entre el proceso de cambio de las estructuras y las oportunidades educacionales volvía aparentemente reales los valores declarados por el sistema de poder. El dinamismo impresionó a los distintos grupos sociales más que las metas alcanzadas: si bien ciertos grupos apenas recibían algunos grados de una educación cuya baja calidad no estaban en condiciones de evaluar, al ver el acceso de otros grupos inmediatos a niveles educativos superiores consideraron que alcanzarlos sería para ellos sólo cuestión de tiempo. Todos se sentían ubicados sobre una misma banda transportadora que, aunque un poco más tarde pero, eso sí, en forma indefectible, los conduciría a los niveles educativos superiores ambicionados; si no lo lograban, ello no debería atribuirse al sistema social sino a su culpa personal.

g) El altísimo significado que la educación tiene en la sociedad latinoamericana permitía, al transformarse en un valor accesible, diferir el cuestionamiento del sistema social expresado a través de su concentración de ingreso y de poder. Numerosos estudios, —entre ellos el de Carlos Filgueira “Educar o no educar: ¿Es éste el dilema?” en la *Revista de la CEPAL* N° 21, 1983—, han puesto de relieve la mayor elasticidad de la educación, y cómo ella se transformó en un campo de negociación social, mientras se mantenía la rigidez respecto de otras variables. Esta contradicción —que no es total, ya que la educación se transformó en un sistema de movilidad social ascendente enmarcado en el proceso de cambio estructural, e incluso en los casos más desfavorables en un “pasaporte” indispensable para poder competir en el mercado de empleo que deparaba *status* e ingresos—, estableció bases de consenso social, reduciendo las tendencias al conflicto que debían presentarse en un proceso de transición estructural con acentuada concentración del ingreso y durante el cual aparecían, con excesiva frecuencia, formas represivas de poder. Al igual que el consumo, la educación se transformó en una gratificación social que atemperó las fuertes tendencias al conflicto existentes durante este período. La generación adulta pareció más proclive a aceptar la injusticia y la irracionalidad

del sistema porque la educación parecía prometer la posterior participación de la de sus hijos.

La educación puede ser una variable de ajuste social si, por su parte, otras variables sociales dan sentido a las conquistas educativas. La primera de ellas, que el cambio estructural mantenga su dinamismo, lo cual supone la existencia de una considerable población rural en condiciones de ingresar a la vida urbana, al igual que un continuo incremento de las ocupaciones industriales del sector tecnológico avanzado y, en mayor medida, el desarrollo de las ocupaciones terciarias modernas asociadas con el mejoramiento de las condiciones de vida de la población, esto es con la distribución del ingreso por la vía social. La segunda, que la tasa de crecimiento económico sea tan significativa como para sostener el mejoramiento simultáneo de todos los grupos y un ascenso en la escala ocupacional y en la escala del consumo. La tercera, que mejore la distribución del ingreso —lo que puede ser o no coherente con la variable anterior— de forma tal que la masificación de la educación se acompañe con el acceso igualmente masivo a los consumos correlacionados con el nivel de aspiraciones que genera la propia cultura. La primera generación que logró franquear las barreras otrora tan significativas entre las actividades manuales y las no manuales puede sentirse satisfecha por este cambio simbólico; para la generación siguiente, en cambio, esto dejará de ser una conquista y sus aspiraciones se situarán en el mejoramiento de las condiciones de vida. La cuarta variable: que como ciudadanos puedan utilizar la formación recibida. Si el sistema educativo es efectivo en cuanto a crear capacidades de raciocinio y de análisis, esas capacidades no quedan circunscritas a la órbita de lo ocupacional, sino que se aplican a la observación de la sociedad y promueven la aspiración a participar para orientar la sociedad hacia imágenes de organización futura que se consideran viables y deseables.

Lo anterior permite abordar dos nuevas dimensiones del análisis. La primera se refiere a aquellos grupos sociales que estuvieron marginados de la educación, o que recibieron una formación tan incipiente que apenas equivale a una alfabetización, e incluso a aquellos otros que no logran completar una educación primaria de 6 años de duración (categorías todas que suman casi el 50% de la población en edad escolar). Su posición relativa en el sistema de estratificación social pasa a estar muy deteriorada por la distancia que media entre su formación y la educación recibida por los sectores de educación avanzada —ahora masivos—, y sus expectativas de incorporación a la sociedad pueden transformarse en profunda frustración dados los pocos años de estudios realizados. Sin incurrir en nuevas formas de análisis de sociedad dual, debe señalarse, como lo hace Fernando H. Cardoso, que la sociedad engendrada por el tipo de desarrollo dependiente-asociado sintetiza contradictoriamente efectos característicos de las “sociedades de masas” con aspectos del tipo de sociedad antes llamada “dual”, por un lado marcada por la pobreza y relativa indiferenciación de la masa, constituida por las “clases subalternas”, y por el otro por la estructura más integrada y más marcadamente clasista de los sectores incorporados.²⁵ Si bien la educación ha

tendido a reproducir esa conformación, lo ha hecho en menor escala, y las líneas de demarcación educativas no sólo no se corresponden con las restantes sino que representan un factor dinámico de acceso para grupos sociales subalternos. Como ejemplo relevante puede señalarse la situación de los sectores marginados de las grandes ciudades, cuya disponibilidad de servicios educativos es muy superior a los de la población rural, sea cual fuere su nivel social. Tal vez esta misma ambivalencia podría considerarse la causa de las muy recientes demandas de servicios educativos por parte de grupos subproletarios y de grupos rurales hasta ahora marginados total o parcialmente de la educación.

La segunda dimensión hace referencia a cómo una variable de ajuste puede transformarse en una variable de conflicto. Dadas las grandes expectativas puestas en la educación y el uso que de ella se hizo como forma de legitimación del sistema social, cuando los resultados educativos no conciben con las expectativas se generan frustraciones sociales que pueden constituir una importante base de movilizaciones contrarias al *statu quo*. En esto son particularmente sensibles los sectores sociales medios quienes, utilizando como referente a la antigua oligarquía, siguen esperando que educación avanzada sea sinónimo de elevados ingresos. Pero más allá de este problema se plantea la cuestión genérica de la congruencia entre formación educativa y uso de esa formación. En aquellas sociedades donde el cambio estructural ha sido muy lento y considerable, en cambio, la expansión educacional, la incongruencia ha servido como base de la "contestación" política. Como ya lo señaló Schumpeter, cuando la estructura social no da cabida a los cuerpos técnicos se produce un deslizamiento de la identidad del técnico hacia la del intelectual, entendiéndose por tal la de intelectual crítico del sistema. En ese momento terminan las expectativas de movilidad individual, y se suscita la conciencia de que sólo el cambio del sistema social es la vía de la realización individual, por cuanto ésta sólo puede lograrse a través del cambio colectivo.

En esas condiciones se torna evidente la contradicción entre el discurso declarado y los valores profesados por los grupos de poder, tanto más cuanto estos últimos no fueron capaces de generar una ideología justificadora del proceso de desarrollo capitalista llevado a cabo. Más aún, han recurrido —asociados a sectores provenientes de la antigua oligarquía o a grupos religiosos y militares portadores de concepciones periclitadas— a viejas formas ideológicas, fusionando contradictoriamente lo modernizante del desarrollo capitalista con lo arcaico de un lenguaje de la anti-nación, del anti-racionalismo y de rechazo a la diferenciación de los grupos sociales y al cambio social, que son los motores del dinamismo del ciclo de permanente innovación que para funcionar requiere el capitalismo.

VIII. Demanda educativa, acción estatal y grado de diferenciación de los sistemas educacionales: modelo de análisis

En el análisis precedente se ha puesto de relieve cómo el desarrollo de la sociedad latinoamericana estuvo pautado por: un contrapunto entre la exclusión y la participación; el papel que en la legitimación de los sistemas sociales desempeñaron un discurso oficial y una teoría política que, lejos de negar formalmente la participación, hicieron de ella el sustento aparente de la organización social; el carácter contradictorio que tuvo el discurso respecto de la práctica social; las raíces de la demanda educativa en América Latina, cómo se articularon expansión educativa y cambio estructural en la posguerra; y, finalmente, el papel de variable de ajuste —y en algunos casos ya de disenso— que tuvo la educación en este proceso de cambio estructural. Sin embargo, la noción de ajuste surge como una comprobación *a posteriori* de cómo fue el proceso social, sin decir nada acerca de las razones y de las fuerzas sociales que intervinieron en la expansión educativa; hasta ahora se la ha manejado como un dato, señalando únicamente que fue el resultado de la demanda económica, y, en algunos casos, de proyectos de integración nacional que surgieron para responder a la necesidad de construir la nación e integrar las sociedades cuando los modelos de origen colonial, basados en la exclusión, conducían a la desintegración social.

Corresponde analizar ahora cómo se articularon los diferentes y estratificados grupos sociales en sus demandas genéricas de participación y específicas de educación; cuál fue la acción del estado al actuar en sus diversos frentes (de estado de clases sociales, de estado promotor del cambio y de la integración nacional); y, finalmente, qué papel cupo en este proceso a los sistemas educativos, ya que éstos teóricamente constituyen subsistemas especializados en la producción y difusión de conocimientos, y por tanto sujetos a valores y normas de naturaleza profesional que no coinciden necesariamente ni con los objetivos de poder o de participación de los grupos sociales, ni con los objetivos de exclusión o de integración del estado.

A los efectos del análisis, se recurre a un modelo de interpretación que se presenta en forma gráfica en la página siguiente y que se construye apelando al entrecruzamiento de las siguientes variables: articulación dominante en el tipo de demanda educativa, política educativa desarrollada por el estado y grado de diferenciación de los sistemas educacionales. Esta última interviene en la calificación del tipo educativo, pero no lo determina. De aquí que el análisis presente cuatro modelos de situación socioeducativa

que intentan comprender, en términos muy generales, la variedad de situaciones históricas concretas que se dan en la región.²⁶

A estos cuatro modelos los hemos denominado excluyente, clasista, segmentario y universalista. El modelo educativo excluyente es el que resulta de combinar una política estatal restrictiva con una demanda de educación donde predominan los sectores de clase alta y una fracción asociada de las clases medias. Si estos sectores son dominantes en la sociedad civil, y en especial en establecer la demanda educativa, y se enfrentan a un estado que intenta hacer una política de integración social y nacional, el resultado será un modelo educativo segmentario. El modelo educativo clasista surge cuando se articulan clases medias y clases populares que demandan educación como una forma de participación social, mientras que el estado, que representa a los grupos dominantes, no sólo restringe la oferta educacional sino que intenta ajustarla en cantidad y calidad al nivel de participación y de aspiración a la movilidad social que considera pertinente para cada clase social. Por último, el modelo educativo universalista emerge cuando las clases medias y los sectores populares integran de alguna forma una alianza de poder entre cuyos objetivos figura precisamente una política educativa de integración social y nacional; más aún, en sus casos extremos, dicha política puede proponerse compensar, por lo menos parcialmente, la desigual distribución de los bienes —materiales e inmateriales— que origina las clases sociales, y hace de la educación un sistema de selección meritocrática.

En cada uno de los compartimientos del gráfico se ha establecido a su vez una subdivisión en dos categorías; en la primera figuran los sistemas educativos diferenciados que lograron una conformación específica, donde predominan los objetivos académicos y científicos; en la segunda, y dada su dependencia del sistema de poder o de las clases sociales, no lograron constituirse como subsistema diferenciado.

En el desarrollo de la educación, el papel de las clases medias es determinante; como tales están indisolublemente vinculadas a la educación y a los sectores de actividad progresivamente diferenciados que reclaman dicha educación como condición previa. Pero la forma que adquiere la demanda de educación por parte de las clases medias, y en especial el tipo de sistema educativo al que aspiran, tiene orientaciones diferentes según ellas aparezcan insertas en un sistema de clases donde el otro actor social significativo sea el proletariado organizado o, por el contrario, una masa indiferenciada de población rural y subproletaria urbana. En el primer caso se producen alianzas sociales, tácitas o expresas, con el objetivo principal de introducir cambios en el sistema social, en oposición al grupo que detenta en forma excluyente el poder; aquí, las opciones en cuanto a proyecto nacional se expresan políticamente como formas populistas o socialdemócratas, acompañadas en todos los casos con objetivos de modernización social. En lo específicamente educativo, tienden a la constitución de sistemas universalistas, por lo menos en lo que se refiere a las condiciones de acceso y de selección social; sin embargo, pocas veces se extiende

este interés a lo vinculado con los contenidos y la didáctica necesarios para establecer el universalismo educativo a partir de sociedades culturalmente heterogéneas.

En el segundo caso, las clases medias perciben a la clase obrera, y al sector popular en general, como grupos cuyo ascenso implica necesariamente su propio descenso. Esta percepción se reafirma cuando las relaciones sociales construidas históricamente son de tipo estamental y con componentes raciales, cuando los espacios de inserción de la clase media son limitados por una reducida dinámica estructural, y cuando el poder de la tradición oligárquica conservó criterios adscriptivos en la selección social acompañados, para los miembros de grupos inferiores, de reducidas cuotas de movilidad "apadrinada".

En el primer caso, los procesos de movilidad ascendente a partir de las clases populares, donde se originaron las clases medias emergentes, podrían haber establecido un grado de comunicación entre clases sociales que influya de manera decisiva en la aceptación del otro como competidor legítimo en un sistema educativo. Los países de modernización temprana registran "tiempos" diferentes en la constitución de las clases, y cuando la memoria histórica de esta conexión parecía ya disgregarse, el ascenso de los sectores obreros técnicos y el descenso relativo de los no manuales con actividades repetitivas, volvió a establecer otros enlaces entre las clases. En los países de transición acelerada, la dinámica intra e intergeneracional es tan intensa que en las mismas familias coexisten inserciones proletarias con otras burocráticas.

En cambio, en aquellas sociedades cuya característica histórica fue la exclusión educativa de las grandes masas y la profunda discontinuidad sociocultural entre ellas y los grupos de la cúpula, las clases medias se adscriben a la clase superior para defender los pequeños espacios que disponen, y tienden a constituir sistemas educativos con las mismas peculiaridades de selectividad social y de adscripción que caracterizaron a las oligarquías tradicionales. Y esto puede ser todavía más pronunciado en aquellas sociedades cuyos sectores medios se originan, más que en procesos de ascenso social, en una reproducción biológica del propio grupo, y cuando dicha reproducción excede la ampliación de la estructura, de manera que permanentemente deben vivir amenazados por el fantasma del descenso social.

El estado, como gran gestor del proceso educativo, al actuar no siempre expresa necesariamente los intereses de los grupos sociales superiores. No parece ser éste el lugar adecuado para llevar a cabo un análisis de las relaciones entre el estado y la sociedad civil, como así tampoco para considerar el papel del estado como actor privilegiado durante los períodos de cambio, mientras que las clases sociales lo serían durante los períodos de estabilidad. Como ilustración de lo ocurrido recientemente basta mencionar que el estado, en ciertos casos, ha sido "privatizado" por algunos grupos de poder, mientras que en otros los grupos que circunstancialmente lo controlaban se propusieron, de propósito, destruir las bases del poder de

la oligarquía tradicional para crear las condiciones de una sociedad nacional capaz de sustituir los dualismos y heterogeneidad heredados del pasado colonial. Si bien éstos son casos extremos, también se registran fenómenos donde el estado adquirió una relativa autonomía, con relación a grupos detentadores del poder económico, mediante el control nacional de los recursos naturales, cuyos ingresos le permitieron desempeñarse como agente de desarrollo económico y como promotor de un sistema de clases moderno, a la vez que de un sistema político democrático fundamentado en una notable expansión de la oferta educativa. En otras situaciones, el estado puede reflejar la articulación o alianza de grupos sociales en la que participan grupos medios o populares que pueden obtener poder y participación a condición de que rija el sistema democrático, y de que los procesos de movilidad social ascendente se apoyen en la generalización de un sistema educativo de calidad relativamente homogénea. Finalmente, y como la educación está asociada a la integración nacional, cuando ésta es endeble y más aún necesaria para la supervivencia de la colectividad, el estado puede desarrollar políticas educativas que, por privilegiar la identidad nacional, generan necesariamente contradicciones con el sistema de clases.

La especificidad del sistema educativo es más fácil de lograr cuando el estado tiene una concepción del desarrollo que pasa por el conocimiento científico y una representación de la democracia como un sistema en el cual el ciudadano debió formarse para tener la capacidad de elegir entre valores y estrategias. El sistema económico, por su lado, influirá decisivamente en la jerarquización del conocimiento en el sistema educativo cuando su desarrollo requiera, en todos los niveles, recursos humanos formados en la racionalidad científica. Cuando las demandas externas son débiles, la especificidad de la función del sistema educativo sólo puede constituirse si los educadores se han diferenciado y constituido como grupo cuya definición profesional es superior a su indiferenciación burocrática. Es éste un proceso complejo, en el que intervienen las referencias a la comunidad científica internacional, y que se apoya en la existencia de grupos intelectuales que asumen el desarrollo de la cultura nacional. En forma complementaria, intervienen los compromisos ideológicos con metas de desarrollo nacional que incluyen la voluntad de lograr que la sociedad adquiriera una posición internacional, o bien el mejoramiento de las condiciones culturales del pueblo. Pero esos compromisos sin autoidentificación técnica determinan un tipo de discurso, no de acción pedagógica. E inversamente, la conciencia de la propia identidad profesional puede estar vigente para aquellas acciones educativas orientadas a la formación de los grupos de cúpula, mientras que las distancias sociales con los educandos de origen popular pueden sostener comportamientos burocráticos dada la "inutilidad" que significaría la educación de las masas.

En cualquiera de estos casos, los valores solamente pueden constituirse a partir del momento que en el propio sistema educativo se desarrollen las unidades interesadas en la creación de conocimientos, es decir se desarrolle un sistema científico, y con relación al mismo se definan los distintos

papeles de los integrantes del sistema educativo. Dicho en otros términos, el referente del profesor primario pasa a ser el investigador universitario que va creando un conocimiento en las áreas científicas, en las áreas culturales o en las ciencias de la educación; y el objetivo de la tarea del educador será lograr que los educandos adquieran, según la etapa de formación en que se encuentren en el ciclo de estudios, aquellos conocimientos indispensables para llegar a la comprensión de los niveles científicos más elevados en etapas posteriores de formación. Conjuntamente con esos valores se desarrolla la profesionalización del papel; esto supone que hasta el educador rural de la zona más apartada se considera diferente de un funcionario público, y que su propia imagen se forma de acuerdo con la imagen que de él tenga el conjunto de profesionales dedicados a la creación y transmisión de conocimientos. En consecuencia, para los educadores, sus logros como personas dependerían de su realización técnica y cómo ésta se aproxima al modelo teórico; de manera que el éxito y la capacidad de transmitir conocimientos y de desarrollar en los educandos una capacidad de pensar pasarán a constituir una dimensión clave de su propia estima personal.

Un sistema educativo de estas características es el que denominamos sistema académico diferenciado, el que puede constituirse para la totalidad del sistema educativo o únicamente para los sectores superiores del mismo. En el primer caso estará vinculado con la universalización del sistema educativo; en el segundo, con el carácter restrictivo de dicho sistema, por lo que sólo en aquella parte del sistema educativo dedicada a la socialización de los grupos superiores podrá adquirir este carácter de sistema académico, diferenciado de sistema educativo con bases científicas.

En el modelo educativo excluyente, la instrucción se expande de acuerdo a las demandas dominantes de las clases altas y de las clases medias, mientras que la educación para los sectores populares tiene un retraso evidente, el que ponen de manifiesto los elevados porcentajes de analfabetismo y falta de educación básica en el grupo de edad joven, y también el deterioro de las condiciones de servicio educativo en las zonas más subdesarrolladas del país; y esto coexiste con un circuito de alta calidad en el nivel universitario. Este último recibe las asignaciones financieras más significativas, mientras que la educación primaria, que en algunos casos depende de la capacidad financiera de las unidades municipales, refleja en la calidad de los conocimientos impartidos los estratificados niveles de ingreso y socioculturales de la población de las distintas áreas. La población rural y la marginal de las áreas menos desarrolladas son consideradas como una reserva de mano de obra, por el momento sin posibilidades de brindarle ocupación, y cuya calificación educativa no sólo podría afectar los costos de la mano de obra sino promover procesos de movilización social que eventualmente hasta podrían desestabilizar este modelo de exclusión.

En países predominantemente rurales, de incipiente integración nacional y con clases medias y sectores populares carentes de organización, el

sistema agrega a la característica de excluyente la de no diferenciado desde el punto de vista académico.

El modelo segmentario se manifiesta en aquellos países donde la política educativa del estado se propone objetivos de integración y se enfrenta a una sociedad cuyos grupos dominantes continúan siendo los de la clase alta y la parte superior de las clases medias. Éstos rechazan la política de integración y tratan de reconstruir el sistema educativo de acuerdo a las líneas de segmentación características de la sociedad. La débil capacidad de implementación del estado, unida a la crónica escasa de recursos materiales y humanos, hace que la expansión educacional en los niveles inferiores adquiera más bien un carácter simbólico, mientras que los grupos superiores propician la creación de un circuito académico de mayor calidad, al que normalmente se ingresa a través de establecimientos preescolares o primarios de naturaleza privada y selectiva. Sin embargo, se asegura la disponibilidad de recursos estatales para las universidades privadas o el carácter gratuito de aquellos establecimientos oficiales, cuyos exámenes de admisión aseguran el ingreso exclusivo de jóvenes provenientes de los sectores superiores. Tanto en este modelo como en el modelo clasista, la discontinuidad entre las unidades que componen el sistema universitario es muy notable; mientras unas brindan conocimientos y aptitudes para el desempeño de posiciones superiores, las otras reflejan los distintos pisos del mercado social y reciben estudiantes que, por su formación y su origen social, sólo podrán asimilar un remedo de conocimientos, lo que los destina a posiciones de *status* bajos incongruentes con el título universitario.

En el modelo clasista se registra una fuerte presión de la variada gama de los sectores medios y populares por tener acceso a los estudios y continuarlos; el estado, por su parte, resiste esa presión apelando a diversos recursos. El primero de ellos, la asignación de educación según grupos sociales, lo que ejemplifica la persistencia de una oferta a la población rural de educación primaria incompleta al igual que las notables diferencias de equipamiento de escuelas según estén en uno o en otro contexto social; esto determina una escala informal a través de la cual los mejores educadores buscan llegar a las escuelas mejor equipadas y de medio sociocultural más favorable. El segundo recurso consiste en un estrangulamiento de la oferta oficial y gratuita de educación media general; cuando la presión social resulta incontenible se constituye un sistema paralelo a la enseñanza secundaria, orientado hacia las actividades técnico-manuales, cuyos egresados tienen un acceso limitado a la educación superior. Finalmente, el sistema universitario responde a una rígida estructura clasista de currículum previo y de aranceles; esto permite la organización de circuitos cuyo nivel de actividad académica vincula estratificadamente posiciones sociales de origen con posiciones de llegada en el mercado de empleo.

En los tres modelos comentados los procesos de diferenciación académica, cuando se registran, se dan sólo en el circuito superior. Los centros de educación de nivel terciario permanecen incomunicados de los niveles educativos precedentes, de forma tal que el conocimiento científico y la

jerarquía de la formación cultural no se propagan desde los centros de excelencia a la totalidad del sistema. Más aún, los centros de formación de profesores y maestros tienden a instalarse fuera del sistema universitario, y cuando están integrados a éste funcionan "encapsulados", es decir, sin comunicación con aquellas unidades donde se investiga y se difunden conocimientos superiores. En este sentido, es notable la situación de un país que de intento, y con el propósito de reestructurar las relaciones de clases, promovió la transferencia de un sistema educativo universalista a otro clasista, incluyendo entre las medidas la separación de los centros de formación pedagógica de la universidad propiamente dicha; mientras que, por otro lado, separaba la educación secundaria de la técnica de nivel medio, retrogradada ésta a la mera función de capacitación; y además, se atomizaba un sistema de educación primaria de naturaleza universal, que tendía a la homogeneización cultural y estaba confiado a la responsabilidad del estado nacional, convirtiéndolo en otro municipal que, en virtud de la desigual localización espacial de las clases sociales, no podría hacer otra cosa que reflejarlas.

El modelo universalista presupone un elevado grado de homogeneidad sociocultural de la población, donde incide el propio modelo en forma acumulativa y determinante. Supone no sólo la coherencia entre las políticas y las demandas, sino un elevado grado de comunicación social entre las distintas clases, lo que a su vez exige un patrón de distribución de ingreso relativamente avanzado. Allí las clases medias tienen un papel fundamental: el solo hecho de haberse impuesto el modelo indica que ellas lograron incluir a las restantes clases en sus patrones de promoción social, esto es, en la meritocracia. Como las clases medias carecen del poder económico y de la jerarquía social de los grupos tradicionales, hacen del conocimiento el sustento del sistema de poder y organización social que aspiran construir con respecto a la clase social superior, y para el funcionamiento del modelo es importante que acepte al tribunal educativo como tribunal de selección social y que no recurra a criterios de promoción sobre bases adscriptivas; y con referencia a las clases inferiores, el modelo ofrece caminos de movilidad social muy regulados por la correspondencia entre cultura familiar y cultura escolar, que es precisamente muy elevada en las clases medias, de modo que la apertura no es indiscriminada. Todos los grupos son inducidos a competir en un sistema de mercado donde gratificaciones y recompensas son asignadas por un tribunal relativamente autónomo respecto del poder y de las clases, que es el tribunal de los educadores. La competencia es imperfecta porque el logro educacional está estadísticamente asociado con el origen sociocultural; sin embargo, entre los mundos posibles es el mejor, ya que toma en cuenta la diversidad de la distribución de la inteligencia, que no depende de las clases sociales.

Un sistema de estas características exige una serie de condiciones, entre las cuales pueden citarse las siguientes: un fuerte predominio del sector público, acompañado de la tuición de éste sobre el sector privado, para uniformar las normas de programas, selección de profesores, etc.; el carac-

ter gratuito de la totalidad del sistema educativo; exigencias académicas rigurosas, aplicadas por personal docente bien formado e investido de consideración social, capaz de actuar irreflexivamente en el sistema de formación y de selección; una cierta homogeneidad en los equipamientos educativos y en la calidad de los docentes, la que puede lograrse mediante un sistema burocrático-académico de carrera docente; una elevada integración entre los distintos niveles académicos en torno a criterios de creación y difusión científica y, por último, la presencia de grupos culturales autónomos respecto del sistema, en condiciones de incentivar con sus criterios a un sistema educativo cuya diferenciación exige autonomía con relación al estado y neutralidad con relación a clases e ideologías.²⁷

El esquema de análisis que aquí se presenta, en la medida que considera la educación como resultado de la interacción de valores y fuerzas sociales, tiene un carácter dinámico que corresponde al análisis de la sociedad latinoamericana como sociedad en proceso cuyas estructuras no están cristalizadas. Ello significa que los países pueden pasar de una categoría a otra sin que los desplazamientos tiendan necesariamente hacia el modelo universalista. En virtud de las contradicciones políticas y sociales de la región se registran constelaciones de poder que intentan implantar nuevas formas de organización social con el apoyo o contra las articulaciones dominantes de las clases sociales, lo que trae aparejado cambios del modelo de educación nacional, que en los casos de regresión política y social se realizan en el marco de un proceso de fuerte coerción social.

Este esquema también ha permitido ubicar a la educación como uno de los espacios sociales donde se procesan los conflictos y las aspiraciones de estilos de desarrollo alternativos. Dentro del juego de exclusión y participación se ha producido, en las especiales circunstancias de la transición estructural de América Latina, una enorme expansión educativa, de innegables efectos no sólo en materia de recursos humanos sino también con referencia a la capacidad de los distintos grupos sociales para participar en la sociedad nacional. La educación ha sido un campo de conflicto y negociación sociales, y la forma que asumieron los sistemas dependió no sólo de su punto de partida, sino también de la fuerza de los protagonistas sociales y del papel de los proyectos de organización societal.

La educación contiene en germen un principio de homogeneización social y de selección meritocrática a condición de que sea efectivamente homogénea, de calidad científica y capaz de desarrollar personalidades con criterios independientes. En este sentido constituiría, en relación con las condiciones sociales predominantes, una fuerza revolucionaria. Si a esto se agrega que su expansión, sobre todo en los niveles medios superiores, fue mayor que el aumento de puestos jerárquicos que ofrece la organización social, se comprende que el conflicto por el poder (que es también el poder cultural), se haya trasladado al seno del sector educativo, desnaturalizando el efecto democrático de la mayor cobertura con la estratificación del propio sistema educativo en circuitos de desigual calidad, donde los recién llegados reciben, en algunos casos, apenas un conocimiento aparente.

Notas

¹ François Jacob, *Le jeu des possibles. Essai sur la diversité du vivant*, Paris, Fayard, 1981. Juan Francisco Marsal, "La ideología de la derecha" en J.F. Marsal (comp.) *Argentina conflictiva*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1972. C. Wright Mills, *La imaginación sociológica*, trad. de Florentino M. Torner, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1961.

² John Stuart Mill, *Sobre la libertad*, trad. de Pablo de Azcárate, Madrid, Alianza Editorial, 1970, p. 65.

³ Citado en Gregorio Weinberg, *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina*, UNESCO/CEPAL/PNUD, Ed. Kapelus, Buenos Aires, 1984.

⁴ Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982, pp. 42 y 31.

⁵ Confrontar la información en Gino Germani. *Estructura social de la Argentina*. Buenos Aires, Ed. Raigal, 1955. Jorge Nagle, *Educação e sociedades na Primeira República*, Ed. Universidade de Sao Paulo, 1974. Germán W. Rama, "Educación media y estructura social en América Latina" en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, N° 3, Santiago, 1972. Juan Pablo Terra, *Alfabetismo y educación básica de los jóvenes en América Latina*. UNESCO/CEPAL/PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", DEALC 24, Buenos Aires, 1980.

⁶ "Exposición al soberano congreso de Oaxaca al abrir sus secciones" (22 de julio de 1848), en Benito Juárez, *Documentos, Discursos y Correspondencia. Selección y Notas de Jorge L. Tamayo*, Secretaría del Patrimonio Nacional, México 1971, tomo I, pp. 561-562, citado en Gregorio Weinberg, *op. cit.*

⁷ José Pedro Varela, *Obras pedagógicas*. La educación del pueblo, tomo I. Montevideo, Biblioteca Artigas, 1964, p. 71; este texto reproduce la edición original editada en 1874.

⁸ Fernando Henrique Cardoso y Enzo Faletto, *Dependencia y desarrollo en América Latina*, México, Ed. Siglo XXI, 1969. Lucio Geller, "El crecimiento industrial argentino hasta 1914 y la teoría del bien primario exportable", en *El Trimestre Económico*, México, octubre-diciembre 1970, demuestra que los sueldos industriales en Buenos Aires eran superiores a los de Inglaterra. Germán W. Rama, "Dependencias y segmentación en el Uruguay del Siglo XIX", en *Revista Paraguaya de Sociología*, N° 44, Asunción, enero-abril 1979. "Desarrollo comparativo de Uruguay y Nueva Zelanda durante el siglo XIX" en John Fogarty, Ezequiel Gallo y Héctor Diéguez (comp.) *Argentina y Australia*, Buenos Aires, Instituto Torcuato Di Tella, 1979. Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, Ed. Pannedille, 1970. José Fernando García, *Educación y desarrollo en Costa Rica*. UNESCO/CEPAL/PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", DEALC 2, Rev. 1, Buenos Aires, 1978.

⁹ Germán W. Rama, "Introducción" a UNESCO/CEPAL/PNUD, *Educación y Sociedad en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, Ed. UNICEF, 1980.

¹⁰ François Furet y Jacques Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des français* de Calvin a Jules Ferry, Les Editions de Minuit, Paris, 1977. Carlos Cipolla, *Educación y desarrollo en Occidente*, Ariel, Barcelona, 1970. François Bourricaud, *Le bricolage idéologique. Essai sur les intellectuels et les passions démocratiques*, Paris, P.U.F., 1980. Brian Simon, *Éducation and the Labour Movement 1870-1920*, Londres, Lawrence & Wishart, 1974. Antoine Prost, *L'École et la famille dans une société en mutation*, t. IV de *L'Enseignement et de l'éducation en France. Histoire générale*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981.

¹¹ UNESCO/CEPAL/PNUD, *Desarrollo y Educación en América Latina. Síntesis General*, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", Informes Finales 4, Vol. 2, parte IV, "Descripción de las principales tendencias del sistema educativo entre 1950 y 1980"; parte V, "Caracterización de la estructura del sistema educativo latinoamericano"; Vol. 3, parte VII, "El desarrollo de la educación media"; parte VIII, "El desarrollo de la educación superior", Buenos Aires, 1981.

¹² Naciones Unidas, CEPAL, *Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina*, Nueva York, 1968. Rodrigo Vera, *Disyuntivas de la educación media en América Latina*, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", DEALC 19, Buenos Aires, 1979.

¹³ Germán W. Rama, "Les changements en éducation en Amérique Latine" en Association Francophone d'Éducation Comparée, *L'évaluation des changements en éducation*, Sèvres, N° 28, octubre 1982.

¹⁴ José Medina Echavarría, *Filosofía, educación y desarrollo*, Primera Parte: La reflexión crítica; cap 1 "El desarrollo y su filosofía", México, Ed. Siglo XXI, 1967, p. 71.

¹⁵ Stella Vecino y otros, *Proceso pedagógico y heterogeneidad cultural en el Ecuador*, UNESCO/CEPAL/PNUD, proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", DEALC 22, Buenos Aires, 1979. José Matos Mar y otros, *Educación, lengua y marginalidad rural en el Perú*, UNESCO/CEPAL/PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", DEALC 10, Buenos Aires 1978. Julián Ripa, *Recuerdos de un maestro patagónico*, Buenos Aires, Ed. Marymar, 1980.

¹⁶ Germán W. Rama, *Grupos sociales y educación secundaria*, Montevideo, Ed. Arca, 1964. Juan Carlos Tedesco y Rodrigo Parra, *Marginalidad urbana y educación formal. Planteo del problema y perspectivas de análisis*, en *La educación popular en América Latina*, UNESCO/CEPAL/PNUD, Kapelus, Buenos Aires 1984.

¹⁷ Pierre Bourdieu, *La distinction, Critique sociale du jugement*, París, Les Editions de Minuit, 1979.

¹⁸ Gregorio Weinberg, "El apagón cultural", en *El descontento y la promesa*, Buenos Aires, Ed. de Belgrano, 1982.

¹⁹ Germán W. Rama, "Estructura e movimientos sociais no desenvolvimento da educação popular", en G.W. Rama (coord.) *Mudanças educacionais na América Latina. Situações e condições*, Fortaleza, Ed. Universidade Federal do Ceará, 1983. Germán W. Rama, *Transición estructural y educación: la situación de la juventud*, Ponencia presentada al Seminario de la Comisión de Educación de CLACSO, San Pablo, 20-23 de junio de 1983.

²⁰ Sylvain Lourie y Germán W. Rama, *Elaboración de lineamientos para una nueva educación*, Informe al Ministro de Educación de la República de Nicaragua, Managua, agosto 1980, mimeogr. Josefina Zoraida Vásquez, "Tres intentos de cambio social a través de la educación" en Germán W. Rama, (coord.), *Mudanças educacionais na América Latina*, op.cit.

²¹ Carlos Real de Azúa, "Las pequeñas naciones y el estilo de desarrollo constrictivo", en *Revista de la CEPAL*, N° 4, Santiago, segundo semestre de 1977. Domingo M. Rivarola, *Educación y desarrollo en el Paraguay*, UNESCO/CEPAL/PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", DEALC 7, Rev. 1, Buenos Aires, 1978.

²² En el Seminario de la CEPAL sobre Cambios Recientes en las Estructuras y Estratificación Sociales en América Latina. Análisis Comparativo de Países y Perspectivas Regionales en los '80 (Santiago de Chile, 12-15 septiembre de 1983), se presentaron un conjunto de

ponencias con abundante información, entre las cuales cabe citar: Fernando Henrique Cardoso, *Dependencia y Democracia* (E/CEPAL/SEM. 10/R. 14). Julio Cotler, *La construcción nacional de los países andinos* (E/CEPAL/SEM. 10/R. 16). Francisco Delich, *Clase obrera, crisis industrial y recomposición social* (Argentina) (E/CEPAL/SEM. 10/R. 13). Claudio de Moura Castro, *Novas estruturas sociais e novas formas de organização no Brasil contemporâneo*, (E/CEPAL/SEM. 10/R. 12). John Durston y Guillermo Rosenblüth, *Procesos de cambio en la estructura socio-ocupacional panameña 1960-1980* (E/CEPAL/SEM. 10/R. 10). Vilmar Faria, *Desenvolvimento, urbanização e mudanças na estrutura do emprego: a experiência brasileira dos últimos treinta años* (E/CEPAL/SEM. 10/R. 6). Carlos Filgueira, *Estructura y cambio social: tendencias recientes en Argentina, Brasil y Uruguay* (E/CEPAL/SEM. 10/R.8). Rubén Katzman, *Notas sobre las transformaciones sectoriales del empleo en América Latina* (E/CEPAL/SEM. 10/R.3). Javier Martínez, *Tendencias de cambio en la estratificación social chilena 1970-1980*. (E/CEPAL/SEM. 10/R.4).

²³ Enzo Faletto y Germán W. Rama, *Algunas reflexiones sobre los procesos de cambio social en América Latina*, ponencia presentada al citado seminario sobre Cambios Recientes en las Estructuras y Estratificación Sociales en América Latina.

²⁴ UNESCO/CEPAL/PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", *La educación y los problemas del empleo*, Informes Finales, N°3, Buenos Aires, 1981.

²⁵ Fernando Henrique Cardoso, *Dependencia y democracia*, op. cit.

²⁶ Una primera versión de esta interpretación fue presentada en Germán W. Rama, "Articulation sociale et differenciacion éducative" en *Revista Amerique Latine*, N° 14, París, abril-junio 1983.

²⁷ El análisis que se desarrolló a lo largo del punto VII tiene sus bases empíricas en el conjunto de estudios del Proyecto "Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe". Dentro de ellos algunos aportan mayor información, en especial la serie de Informes Finales integrado por 1. *Sociedad rural, educación y escuela*. 2. *El cambio educativo. Situación y condiciones*. 3. *La educación y los problemas del empleo*. 4. *Desarrollo y educación en América Latina. Síntesis General*, UNESCO/CEPAL/PNUD, Buenos Aires, 1980.

La EDITORIAL KAPELUSZ S.A. dio término a la primera tirada de la primera edición de esta obra, que consta de 3.000 ejemplares, en el mes de febrero de 1985, en los Talleres Gráficos La Prensa Médica Argentina, Junín 845, Capital Federal.