

INT-0709

2/1/90

00.0007



ALDO E. SOLARI Y LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION
EN AMERICA LATINA

Rolando Franco 1/

1/ Las opiniones vertidas no comprometen a la UNESCO. El autor agradece las sugerencias de Eduardo Palma.

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO ha decidido dedicar este libro a la memoria de Aldo E. Solari y ha tenido la deferencia de solicitarme la preparación de un artículo sobre el autor y su producción intelectual. El que se me haya elegido para esta tarea no está motivado, obviamente, en que posea competencia sobre el área de la educación, sino en la larga amistad con que el Dr. Solari me honró en vida. Asimismo, mi aceptación del encargo sólo puede explicarse como una manera de expresar el respeto por su extensa, variada y estimulante producción intelectual, así como el afecto que por él conservo.

Algunos datos biográficos

Solari, el sociólogo uruguayo más connotado, nació en Montevideo en 1922. Su formación inicial fue en leyes, obteniendo el título de Doctor en Derecho y Ciencias Sociales por la Universidad de la República, ejerciendo la profesión de abogado por muchos años. Al mismo tiempo, desarrollaba su versatilidad intelectual como profesor de filosofía.

Aprovechando la Beca "Artigas", que se otorga a los mejores alumnos de cada promoción universitaria, frecuentó la London School of Economics y La Sorbona.

Su actividad sociológica comenzó en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad uruguaya, donde defendió con éxito las pruebas de la agregaturía, con una tesis titulada *Sociología rural nacional*, que fue un valioso esfuerzo por explorar fuentes documentales originales vinculadas a la conformación de la estructura agraria en el Uruguay.

Como profesor titular produjo sus *Apuntes de Sociología*, que han sido el texto obligatorio de sucesivas generaciones de uruguayos, tanto en Derecho como en otros centros de estudio del país. Esta obra será reeditada en 1990.

Posteriormente, asumió la dirección del Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad uruguaya, llevando adelante diversas investigaciones y reuniones. Conviene recordar el Seminario, que coordinó junto con Seymour M. Lipset, sobre *Elites y Desarrollo en América Latina* (Lipset y Solari 1967).

También merece mención el libro *Uruguay en cifras* (Solari 1966), análisis sociológico de datos estadísticos, que fue un hito en un país que hasta entonces se había caracterizado por una ignorancia complaciente sobre su propia realidad. Basta recordar que en las seis primeras décadas del siglo XX, Uruguay sólo realizó dos censos (1908 y 1963).

Por entonces, Solari también colaboró con los comienzos de la actividad de planificación que, en el Uruguay, se llevó a cabo a través de la creación de la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE), presidida por Enrique Iglesias. De ese trabajo surgió otro libro trascendente para la bibliografía sociológica oriental, *El desarrollo social en el Uruguay en la postguerra* (Solari 1967) y otro para el análisis de la educación uruguaya, el *Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay* (CIDE 1967).

En 1967, se trasladó a la CEPAL. En ella y en el ILPES, donde fue desarrollaría una importante etapa de su vida intelectual, siendo Director de la División de Planificación Social y, más tarde, de Investigaciones. Ello se plasmó en varias obras, como *Teoría, acción social y desarrollo en América Latina* (Solari et al. 1976), *Estudios sobre educación y empleo* (Solari

1973), *Algunas reflexiones sobre la juventud latinoamericana* (Solarí 1972), *Problemas del desarrollo social de América Latina* (ILPES 1974), y sus contribuciones a un par de libros clásicos de CEPAL: *Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina* (CEPAL 1968) y *El cambio social y la política de desarrollo social en América Latina* (CEPAL) y en *Las transformaciones rurales en América Latina: Desarrollo o marginación?* (CEPAL 1979).

Permaneció vinculado a esta institución hasta fines de 1979, momento en que asumió el cargo de Representante Residente del Programas de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ante el gobierno del Ecuador.

Cuando abandonó el sistema de Naciones Unidas, regresó a su país donde el gobierno democrático conducido por el Dr. Julio M. Sanguinetti, lo designó Vicerpresidente del Consejo Directivo Central (CODICEN), máximo organismo de la Administración Nacional de la Educación Pública, que abarca los niveles primario, secundario y de capacitación laboral, así como la formación del magisterio y profesorado. Desempeñando el cargo con responsabilidad, seriedad y tenacidad, murió en enero de 1989.

El hombre y su obra.

Este trabajo, es obvio, tiene que centrarse en lo que podría considerarse la vida pública de Solarí. Empero, no quiero dejar de hacer aunque más no sea una breve mención del hombre, lleno de bonhomía, que muchos pudimos conocer en el ámbito privado. Allí afloraba como faceta dominante su profundo respeto por la naturaleza humana y una especial comprensión por las debilidades y miserias que le son anejas. Gracias a eso, evitó formular críticas sobre sus semejantes, siendo además un locuaz y apasionado narrador de anécdotas acumuladas a lo largo de una vida rica e intensa.

En el campo intelectual, Solari fue, por sobre todo, un gran desmitificador. Se mantuvo distante de las modas que plagan el ambiente intelectual y, aplicando su sabiduría y sobre todo el sentido común, tuvo una gran capacidad crítica.

Además, su profunda cultura y aguda percepción le impedían aceptar las explicaciones monocausales que, en un sentido o en otro, dominaron la sociología latinoamericana en los años de su madurez intelectual. Esto, unido a su acendrado liberalismo, si bien lo hizo tolerante a las ideas de los demás aunque discrepara con ellas y también lo apartó de las escuelas o capillas que dominaron la disciplina en sus años de madurez. No consumió el "opio de los intelectuales" y, como Aron, se acostumbró a navegar solo con sus ideas, lo que sin duda puede haberle generado ciertas resistencias en los ambientes en que le tocó actuar.

Su sólida formación filosófica probablemente influyó en que conociera a cabalidad tanto las posibilidades como las limitaciones de la sociología como disciplina, y además marcó poderosamente su estilo literario.

Esto llevó a que, en ocasiones, sus trabajos fueran considerados "ensayos", propios de los "pensadores" que precedieron a la instauración de la sociología científica. Esta crítica fue común entre sus jóvenes discípulos que, a mediados de los sesenta, habían descubierto el positivismo y reducían la disciplina a los análisis empíricos. Carecieron, por lo menos en ese momento, de la profundidad requerida para apreciar la aguda percepción de Solari que siempre le permitió ir más allá de los enfoques tradicionales, encontrando otra información, a menudo no tenida en cuenta, que enriquecía la fineza de sus análisis.

Posteriormente, cuando la sociología latinoamericana se tornó "crítica", muchos lo incluyeron entre los miembros de la corriente "cientificista" sin apreciar que, en definitiva, se trataba de un pensador cuya obra mantenía una continuidad que no era alterada por los abruptos cortes derivados de los cambios de las modas dominantes en la disciplina.

El destino ha querido que, en su país, el paso de los años haya mostrado la permanencia de sus análisis y que, por un lado, las nuevas generaciones sientan que en sus escritos clásicos encuentran elementos que los ayudan a comprender su propia realidad y, por otro, que muchos de sus discípulos hayan alcanzado la comprensión que acompaña a la madurez biológica, y puedan hoy reconocer lo atinados que han sido los aportes del maestro.

La máxima gloria que es posible alcanzar como intelectual la ha recibido Solari. Las hipótesis que formuló en sus artículos son hoy repetidas y se han vuelto tan aceptadas que ya ni siquiera se lo cita al mencionarlas. Así sucede, por ejemplo, con sus ideas sobre el envejecimiento de la población activa en el Uruguay, formulada en 1957 y revisitada treinta años después. Lo mismo se da con su diferenciación entre el comportamiento de los trabajadores uruguayos en los periodos electorales y en los interelectorales, así como con diversas tesis, recientemente recopiladas (Solari 1988a), sobre el funcionamiento del sistema político en ese país y, especialmente, sobre la inconveniencia electoral de liderazgos excesivamente dominantes e ideológicamente marcados en un partido.

Si fuera posible indicar algunas grandes temáticas que Solari ha frecuentado a lo largo de su obra habría que destacar lo relacionado con lo político, con el desarrollo y con la educación.

Lo primero fue especialmente importante durante el periodo posterior a 1984 cuando, como sucede en todas sociedades que efectúa su transición desde el autoritarismo, se despertó un gran interés por lo político. Y allí también los ensayos de Solari sobre el sistema político y de partidos resultaron esclarecedores (Solari 1988).

En cuanto al tema del desarrollo, buena parte de su obra -como se dijo- se dio en el ámbito de organismos internacionales preocupados por contribuir a lograr un cambio positivo en los países de la América Latina. Las contribuciones de Solari en este campo fueron fecundas y se orientaron a presentar las limitaciones del tecnocratismo y a ampliar la perspectiva desde la cual se sugerían soluciones para el problema del subdesarrollo.

En lo atinente a la educación, su obra fue extensa y es por ello, fundamentalmente, que la UNESCO quiere recordarle aquí. Sin duda, a lo largo de veinte años se mantuvo como un interlocutor válido en el diálogo educativo. A continuación intentaré poner de relieve algunas de sus ideas centrales en la materia.

Las relaciones entre educación y ocupación.

La relación existente entre la formación educacional y la probabilidad mayor o menor de la inserción en el mundo del trabajo preocupó a nuestro escritor (Solari et al. 1967; Solari 1973), sobre todo porque constituye un punto nodal en el que confluyen las preocupaciones centrales de toda su obra.

Hay allí elementos que resultan de relevancia tanto para el estudio de las posibilidades de desarrollo, como para el análisis político. Recuérdese, por ejemplo, el gran predicamento que ha

tenido, especialmente a partir de los escritos cepalinos, la tesis de la falta de dinamismo de las economías latinoamericanas para generar los puestos de trabajo necesarios para emplear a los nuevos contingentes que se incorporan a la fuerza de trabajo. Ello conduce a reflexionar sobre si el aumento de la educación por sí solo alcanza para promover el desarrollo, o se requiere modificar el funcionamiento del aparato económico para así aprovechar, justamente, el mayor capital humano de quienes están demandando ocupación.

Por otro lado, como el mismo Solari ha mostrado, el mercado de trabajo es un mercado político, donde las posibilidades de inserción dependen del grupo social de pertenencia (Solari 1973). En tal sentido, cabe preguntarse cómo repercute la ampliación del acceso sobre el mercado ocupacional: se da un universalismo parsoniano o, por el contrario, los grupos sociales logran generar segmentaciones basadas en otros criterios que les aseguran mecanismos para dar prioridad de acceso a sus propias nuevas generaciones?

Al respecto, Solari muy tempranamente expuso que la educación sólo puede tener influencia sobre la ocupación y el ingreso que obtiene una persona, cuando se trata de una variable que se distribuye diferencialmente. Si nadie tuviera educación o si todos tuvieran la misma, la distribución diferencial de ocupaciones, ingresos y recompensas en general se explicaría por otros factores. Las sociedades muy poco diferenciadas, donde la educación formal no existe o casi no existe representarían el primer extremo; las sociedades altamente desarrolladas y muy diferenciadas, el otro. La correlación entre educación y ocupación tenderá a ser nula si el nivel de desarrollo es bajo. Luego, crecerá hasta llegar a un máximo a partir del cual debe disminuir. Representada gráficamente, la relación debería asumir la forma de una curva de campana (Solari et al. 1967).

Lo anterior tiene gran importancia en América Latina porque los indicadores muestran que existen situaciones muy variadas y mientras algunos países apenas han comenzado a expandir su sistema educacional, otros están muy avanzados en el logro de tales objetivos. En consecuencia, es erróneo comparar evidencias empíricas de unos y otros respecto al peso de la educación sobre la ocupación y el ingreso, sin tomar en cuenta las hipótesis que se acaban de exponer. Es obvio también que una política de expansión tiene significados muy diferentes en los distintos extremos de la escala (Solarí 1981: 420-421).

La especificidad de la educación latinoamericana.

En diversas ocasiones, Solarí llamó la atención sobre el error de tratar de interpretar los sistemas educativos vigentes en América Latina a partir de lo que ocurre en los países desarrollados. Ese error que deriva de creer que los países de América recorren las etapas por las que transitaban con anterioridad los países desarrollados (Solarí 1973, 1977). En realidad, no ha sido así.

En América Latina, mucho antes de alcanzar la cobertura universal primaria se expandió fuertemente la secundaria e, incluso, la universitaria. La causa fue que las clases medias siguieron presionando por niveles superiores, demorando la universalización de la primaria hasta el momento en que los sectores populares fueron capaces de articular demandas que el sistema político no pudo desatender.

Las sociedades de las cuales se toman esas ideas pedagógicas se caracterizan por su alfabetización total, por tener sistemas escolares con horarios muy extensos y con equipamiento adecuado, al que ingresan y del cual egresan todos los que deben hacerlo. Ello permite distribuir contenidos curriculares a lo largo de

todo el ciclo sin necesidad de considerar más exigencias que las de un desarrollo coherente). Ninguna de esas características se dan en América Latina, en especial en los sectores populares.

Además, las demandas que el sistema productivo hace a la educación son totalmente diferentes en el mundo desarrollado y en América Latina. En ésta un porcentaje muy importante de la población activa se encuentra todavía en el sector agropecuario y buena parte de ella se desempeña en actividades que son totalmente compatibles con el analfabetismo y hacen innecesarias las calificaciones que proporciona la educación formal. En el mundo urbano, tampoco hay excesiva presión por educación. El sector informal requiere muy pocas calificaciones educativas.

Igualdad y educación.

Solari siempre compartió la idea que la educación tiene un papel que cumplir tanto para alcanzar el desarrollo económico como para permitir un funcionamiento idóneo del sistema democrático. Empero, nunca tuvo las esperanzas exageradas que respecto a esta área suelen demostrar muchos de quienes se dedican a ella. Creyó en la necesidad de universalizar una educación común que alcanzaría ambos objetivos, el económicosocial y el político y que ese objetivo debía tener prioridad a los esfuerzos por promover el crecimiento de otros niveles de educación.

Sin embargo, frecuentemente verificó (Solari 1981, 1982, 1989a, b, c), analizando diversos indicadores educativos, que la realidad latinoamericana había seguido otros caminos, ignorando las predicciones de muchos sobre un proceso de expansión constante de la cobertura educacional. Ello fue especialmente notable en países donde la distancia social vertical entre los grupos ya incorporados y los que todavía no lo han sido conlleva un enlentecimiento del incremento de la cobertura, porque allí es

"como si la ampliación de la cobertura implicara un salto" que afecta a la estructura social (Solari 1989c).

Esas tasas de participación indican las posibilidades que tienen los diferentes grupos sociales estratificados de acceder y permanecer en el sistema educativo, siendo las diferencias entre ámbitos ecológicos (urbano-rurales) y entre zonas geográficas sólo una expresión de la estatificación social vigente.

Desigualdad: su permanencia y formas.

Solari analizó las diversas formas de la igualdad y mostró de qué manera los avances logrados respecto a alguna de ellas (igualdad de oportunidades) no satisfacían a quienes la habían buscado, sino que abrían paso a nuevas demandas y hacían resurgir formas de discriminación más sutiles (desigualdad de resultados).

La igualación aparente que se va dando a través del desarrollo del sistema educativo y, fundamentalmente, mediante la ampliación de la cobertura primero y del egreso después, encubre formas de discriminación.

Mientras en modelos educativos altamente excluyentes los mecanismos de discriminación se sitúan en la primaria, en otros ya más democratizados los filtros se encuentran en el nivel medio. Pero, incluso en estos casos, las desigualdades pueden percibirse también, por ejemplo, en la edad de egreso de los individuos pertenecientes a los diferentes grupos sociales.

Las razones del atraso estarían ligadas a las diferencias del patrimonio cultural familiar frente a las exigencias de la escuela, como afirman los pedagogos, pero también indica la aceptación de una "cultura escolar" como un ideal que debe ser alcanzado por todos a riesgo de no continuar en el sistema educativo (Solari 1989c).

El credencialismo y la devaluación educacional.

Solari puso el acento, probablemente antes que nadie (Solari 1967, 1973, 1981, 1982, 1989c) en la devaluación educacional: "Cuando muy pocos, proporcionalmente, egresan de la enseñanza primaria, la calidad de egresado tiene, al menos para ciertos grupos, una importancia social y económica relevante. Cuando todos o casi todos egresan, tal credencial pierde importancia, la que se traslada a niveles más altos, como la del egresado de enseñanza media y así sucesivamente. En otras palabras, la posesión de ciertos niveles educativos se devalúa continuamente en función del aumento de la proporción de quienes han logrado otros mayores" (Solari 1989c).

En América Latina se percibe una "rápida caída del valor de las calificaciones educacionales", por lo cual se da la paradoja que cuanto mayor es la proporción de quienes alcanzan ciertas calificaciones educativas, menor es el valor que ellas revisten desde el punto de vista educacional. "Es normal que un padre que sólo terminó tres años de escuela, por ejemplo, tenga grandes dificultades para lograr que su hijo termine seis, siendo altamente probable que los seis sólo permitan (a ese hijo) el acceso a niveles ocupacionales más bajos que los del propio padre" (Solari 1982: 305).

Este fenómeno demuestra que determinados grupos se apropian de más años de educación formal y que, paralelamente, disminuye la significación de aquellos estudios accesibles a los grupos menos favorecidos.

Asimismo, se ha destacado cómo incluso en países donde hay un sistema público nacional, teóricamente homogéneo, surge una estratificación de los establecimientos educacionales y, al mismo tiempo, se crean circuitos pedagógicos, que tienden a coincidir con la estratificación social.

El gasto público en educación.

Desde muchas posiciones se ha aducido que el gasto público en educación ha llegado a un umbral infranqueable. No podría exigirse al Estado la realización de nuevos esfuerzos en esta materia.

Esta argumentación se ha hecho todavía más común luego de la crisis de la deuda que ha afectado a los países de la región en los años ochenta. Los estudios empíricos realizados han demostrado que el gasto público por alumno ha disminuido. Asimismo, las remuneraciones docentes se han estancado, produciendo el efecto de alejar de la profesión a los más talentosos y generando un proceso de "desprofesionalización" al obligar a quienes se mantienen en la docencia a buscar ocupaciones paralelas a las magisteriales, conspirando así contra la calidad del sistema. También han disminuido los gastos de funcionamiento e inversión lo que repercute preferentemente sobre los alumnos de los estratos sociales más bajos.

Solarí ha tenido siempre una respuesta crítica frente a las argumentaciones centradas en las limitaciones financieras a la expansión de la educación (Solarí 1982: 311ss).

Por un lado, ha rebatido el argumento de que a partir de cierto nivel de gasto en educación se producen retornos decrecientes, sosteniendo que ello se basa en estudios realizados en países desarrollados, fundamentalmente los Estados Unidos de América, que resultan inaplicables a América Latina, donde es difícil que existan países que hayan llegado a ese nivel de gasto. En todo caso, habría que demostrar en cada caso que así es, y no darlo por sentado en función de investigaciones imposibles de generalizar (Solarí 1982: 312).

Por otro lado, también ha discrepado con la tesis que arguye que se ha llegado al máximo gasto en educación que es posible realicen estos países, sin lograr escolarizar a toda la población al nivel básico. Sostuvo al respecto que, en tal caso, deben analizarse las prioridades internas de gasto en el sistema educativo formal. No hacerlo así se estaría tomando el funcionamiento actual del sistema como un dato inmodificable y, de esa manera, se estaría eludiendo el deber de cualquier Estado de universalizar la educación básica.

Respecto a que no se puede gastar más sin afectar el desarrollo, Solarí afirmó que ello implica sostener que dada la estructura sociopolítica actual sería de hecho imposible reducir otros gastos (por ejemplo, armamentos). Se trata, en definitiva, de una apreciación de hecho, que no demuestra lo que se pretende probar, esto es, que gastar más en educación afectaría la consecución del objetivo desarrollo.

Frente a los argumentos de la crisis ha aducido que la disminución del gasto educativo ha acompañado a la recesión, pero obviamente no ha sido causa de ella, ni tampoco puede decirse (porque hay países donde no sucedió así) que la recesión haya provocado la caída del gasto en educación (Solarí 1989c). Ha insistido asimismo en que ésta no es una discusión puramente académica, ya que por detrás está la desvalorización de la importancia de los sistemas educativos por los grupos dominantes. Si ello es así puede predecirse que la tendencia a la disminución de los recursos para educación seguirá incluso cuando se supere la recesión económica.

Pese a lo anterior, sin duda existen límites económicos respecto a lo que un país puede gastar en educación. Pero ellos son muy amplios, por lo cual -según Solarí- la magnitud específica de ese gasto se explica, en cada caso, por la opción

asumida por el sistema de dominación existente, entre las diferentes alternativas de gasto que siempre existen.

Las reticencias frente a la educación no formal.

Las críticas al sistema educacional formal, básicamente su carácter burocrático, rutinario, caro e incapaz de alcanzar a toda la población, han conducido a postular como alternativa la educación no formal. Esta es "cualquier actividad educacional organizada y sistemática, fuera del marco del sistema formal, orientada a proveer tipos selectivos de aprendizaje para subgrupos particulares de la población tanto adultos como niños" (Philip Coombs).

Solari ha reconocido el potencial que tiene el uso de medios informales para mejorar la propia educación formal, pero ha cuestionado que ella pueda sustituir a la formal, para lograr los objetivos que tradicionalmente se atribuyen a esta última.

La educación no formal -se argumenta- sería más barata y, además, la prestan voluntarios. Respecto a lo primero, Solari adujo que la comparación de los costos resulta muy dificultosa porque los objetivos que se proponen las instituciones no formales existentes son diferentes a los propios de la educación formal e, incluso, podría demostrarse que hay algunos tipos de educación no formal que son muy caras.

Sobre los voluntarios, afirma que muy difícilmente se mantendrían en esa condición en caso de expandirse la educación no formal para sustituir, en todo o en parte, a la formal. Se volvería inevitable el control del Estado, ya que él se da por la importancia de la función social (educación, en este caso) y no por el carácter que la prestación asuma (formal o no formal). Así, tendería a darse un proceso de burocratización del sistema y muchas funciones actualmente voluntarias pasarían a ser

rentadas, los costos aumentarían sensiblemente, y se darían conflictos por recursos escasos entre ambos tipos de instituciones.

Además, Solarí ha encontrado poca lógica a los argumentos en defensa de la educación no formal. Se comienza con una crítica a la educación formal por no poder incorporar a todos en la educación básica, concluyendo que no sería un instrumento adecuado para promover una mayor igualdad social. Entonces, se afirma la necesidad de un nuevo tipo de educación, la no formal, que se reconoce como inferior a la que se quiere abandonar. Finalmente, se sostiene que el nuevo tipo será el instrumento de igualación. Ante esto, Solarí recuerda que formas inferiores de educación llevan a ocupaciones también inferiores y peor remuneradas, sobre todo por la confianza que predomina en nuestros países respecto al valor de las credenciales emitidas por el sistema formal.

Las políticas educacionales.

Solarí también ha enfrentado el tema de cuáles políticas educacionales serían recomendables para los países latinoamericanos. Ha aceptado que si bien la educación no es una panacea, "puede contribuir a alcanzar una mayor igualdad social aunque sea en modestas proporciones y dependiendo de determinadas coyunturas histórico-sociales." (Solarí 1989c).

Ha afirmado además que el camino para ello (así como para acabar con la pobreza educacional) es "que la educación formal sea extendida hasta alcanzar a todos los sectores de la población incluyendo, muy especialmente, a los más pobres. Desde luego una educación formal profundamente transformada, con un uso sistemático y generalizado de los instrumentos no formales, con profundas modificaciones en su contenido y organización" (Solarí 1982: 317).

Curriculum escolar.

El primer dilema que se enfrenta al postular los cambios requeridos se da entre curriculum uniforme vs. curricula diferentes. Con el primero, habrá alumnos que no podrán alcanzar sus exigencias; con los segundos, todos egresarán, pero a costa de reproducir las diferencias originarias.

Nuestro autor ha sostenido que "se requiere mantener un núcleo central común porque las exigencias derivadas de los derechos humanos hacen imposible admitir que determinados grupos sociales queden condenados a no poder cambiar su destino" pero, al mismo tiempo, debe existir cierta heterogeneidad curricular, adaptándolo "a los diferentes medios sociales para aumentar la probabilidad que todos accedan a él" (Solari 1989c).

En segundo lugar, Solari ha hecho un llamado de alerta respecto a que los planificadores de la educación tienden a reproducir las concepciones "más avanzadas" de los países "más adelantados", con lo que "planes que son presentados por los pedagogos como muy progresistas son realmente muy regresivos en sus efectos sociales" (Solari 1989c).

Frente a ello, Solari insiste en que hay que volver a poner énfasis en los contenidos instrumentales básicos, porque son requisitos sine qua non para poder insertarse en la vida económica y social. Hay que tratar de evitar los objetivos desmedidos y eludir la inflación retórica que ellos implican.

Cuando se multiplican los contenidos curriculares se requieren cada vez más años de frecuentación escolar para dominar los mismos conocimientos. Ello va en perjuicio de los estratos sociales más bajos cuya probabilidad de permanecer en el sistema es menor y disminuye con cada año suplementario. "Es dudoso que

se requieran tantos años de educación primaria o básica como los que son comunes en América Latina para dar una formación fundamental" (Solarí 1982: 317).

Podría conectarse lo anterior con las reflexiones sobre la devaluación educativa. Dado que al agregar cada vez más contenidos a la enseñanza se necesitan también más años para asimilarlos adecuadamente, no es irrazonable que se aumenten también las exigencias para acceder a ocupaciones que hace una generación exigían pocos años de permanencia en el sistema escolar. Por un lado, hay una oferta de personas con mayor escolarización y, por otro, es probable que quienes han cursado la misma cantidad de años que sus padres, tengan una formación muy inferior en esos denominados "contenidos instrumentales básicos" a la que poseían aquellos.

Educación compensatoria.

El viejo postulado de una escuela igual para todos tiene que ser alterado, "porque sólo la desigualdad puede establecer la igualdad entre los desiguales" (Solarí 1982: 296). La educación compensatoria, en este sentido, pretende paliar las deficiencias exógenas al sistema escolar (suponiendo que éste brinda una educación igual para todos), sobre todo en aquellas escuelas situadas en las zonas urbanas más deprivadas, aumentando el horario escolar y proporcionando cursos para "enseñar a aprender" a aquellos que lo necesiten para superar problemas derivados de las condiciones en que viven.

Epílogo.

Hasta aquí llega el intento de exponer algunas de las ideas centrales del pensamiento de Aldo E. Solarí sobre educación. Obviamente, al hacerlo estamos conscientes que resulta muy difícil sintetizar en pocas páginas un pensamiento que se

desarrolló durante más de treinta años y que adquirió poco comunes niveles de riqueza y percepción. De todas maneras, este esfuerzo tal vez sirva para muchos lectores, como un estímulo para profundizar el conocimiento del autor en una lectura más profunda y directa de su obra.

Santiago, Nochebuena de 1989

BIBLIOGRAFIA

- CEPAL 1968 **Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina.** Nueva York, Naciones Unidas.
- CEPAL 1970 **El cambio social y la política de desarrollo social en América Latina.** Nueva York, Naciones Unidas.
- CEPAL 1979 **Las transformaciones rurales en América Latina: Desarrollo o marginación?** Santiago, Cuadernos de la CEPAL No. 26.
- CEPAL/ILPES 1972 "Enseñanza media, estructura social y desarrollo en América Latina", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, No. 3: 53-97.
- GROMPONE, A. M., SOLARI, A. E., RAMA, G. W. y TUANA, E., s/f, **Los estudiantes liceales de Montevideo.** Montevideo, inédito.
- ILPES 1973 **Problemas del desarrollo social de América Latina.** Santiago, Cuadernos del ILPES No. 19.
- LABBENS, J. y SOLARI, A. E. 1961 "Movilidad social en Montevideo", *Boletín del Centro Latinoamericano de Pesquisas em Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, noviembre.
- LIPSET, S. M. y SOLARI, A. E., editores, 1967 **Elites in Latin America.** Nueva York, Oxford U. Press; edición española, **Elites y desarrollo en América Latina.** Buenos Aires, Paidós.
- NOHLEN, D. y SOLARI, A. E. compiladores 1988 **Reforma política y consolidación democrática. Europa y América Latina.** Caracas, Editorial Nueva Sociedad.
- SCHIEFELBEIN, E. y SOLARI, A. E. 1975 "Tendencias del desarrollo del sistema educacional y su incidencia en la Universidad", en *Viña del Mar, Corporación de Promoción Universitaria*, 35 pp.
- SOLARI, A. E. 1958 **Sociología rural nacional.** Montevideo, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.
- SOLARI, A. E. 1961 "Aproximaciones al problema de la educación y el desarrollo económico en el Uruguay", en *Memoria del VI Congreso Latinoamericano de Sociología.* Caracas, Imprenta Nacional, tomo II: 238-277. También en *Anales del Instituto de Profesores Artigas* 6: 18-78 y en *Estudios sobre la Sociedad Uruguaya* 1965, tomo II.

SOLARI, A. E. 1963 "Educación y cambio social", en **Educación y desarrollo económico en América Latina**. Montevideo, Cuadernos de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales No. 11: 9-57.

SOLARI, A. E. 1965a **Estudios sobre la sociedad uruguaya**. Montevideo, Editorial Arca, dos volúmenes.

SOLARI, A. E. 1965b **Estimaciones del ausentismo escolar en Costa Rica**. Informe de misión dirigido al Ministerio de Educación de Costa Rica.

SOLARI, A. E. 1967a **El desarrollo social del Uruguay en la postguerra**. Montevideo, Editorial Alfa.

SOLARI, A. E. 1967b "Educación y desarrollo de las élites. Sistemas de enseñanza secundaria", en LIPSET y SOLARI 1967: 351-383 (edición española).

SOLARI, A. E. 1968a **Sociología rural latinoamericana**. Buenos Aires, Editorial Paidós.

SOLARI, A. E. compilador 1968b **Estudiantes y política en América Latina**. Caracas, Monte Avila.

SOLARI, A. E. 1971a "Algunas paradojas del desarrollo de la educación en América Latina", en **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, 1-2: 87-102.

SOLARI, A. E. 1971b "Educación y cambio social", en C. Arnold Anderson et al., **Educación y cambio social**. Buenos Aires, Ediciones Culturales Olivetti, pp. 93-102.

SOLARI, A. E. 1972 "Algunas reflexiones sobre la juventud latinoamericana", en ILPES, **Transformación y Desarrollo. La gran tarea de América Latina**. México, Fondo de Cultura Económica, volumen II, pp. 425-538.

SOLARI, A. E. 1973 **Estudios sobre educación y empleo**. Cuadernos del ILPES No. 18, Santiago.

SOLARI, A. E. 1977 "Desarrollo y políticas educacionales en América Latina", **Revista de la CEPAL**, Primer semestre, pp. 61-94.

SOLARI, A. E. editor 1977 **Poder y desarrollo en América Latina. Estudios sociológicos en homenaje a José Medina Echavarría**. México, Fondo de Cultura Económica.

SOLARI, A. E. 1981 "Desigualdad educacional en América Latina", en **Planificación social en América Latina y el Caribe**. Santiago, ILPES/UNICEF, pp. 395-438.

SOLARI, A. E. 1982 "Educación y pobreza", en *Pobreza, Necesidades Básicas y Desarrollo*. Santiago, CEPAL/ILPES/UNICEF, pp. 293-318.

SOLARI, A. E. 1984 "Relatorio general del Simposio", en *El desarrollo social en los 80*. Santiago, CEPAL, ILPES, UNICEF, pp. 359-370.

SOLARI, A. E. 1988a *Uruguay. Partidos políticos y sistema electoral*. Montevideo, El Libro Libre, FUCCYT.

SOLARI, A. E. 1988b *Análisis del financiamiento y administración de la educación en un contexto de austeridad. El caso del Uruguay*. Montevideo, borrador inédito, preparado para el Seminario de la UNESCO sobre el Impacto de la Crisis en el Financiamiento de la Educación, noviembre.

SOLARI, A. E. 1988 "Los obstáculos a una reforma política en el contexto democrático", en NOHLEN y SOLARI 1988: 19-28.

SOLARI, A. E. 1989a "La educación preescolar, básica y media", en *Oficina de Planeamiento y Presupuesto, CEPAL y PNUD, Políticas sociales en Uruguay. Educación y juventud*. Montevideo, Instituto Nacional del Libro, pp. 11-53.

SOLARI, A. E. 1989b "Nuevas políticas en educación", en *Oficina de Planeamiento y Presupuesto, CEPAL y PNUD, Políticas sociales en Uruguay. Educación y juventud*. Montevideo, Instituto Nacional del Libro, pp. 55-97.

SOLARI, A. E. 1989c "La desigualdad educativa: Problemas y políticas", Montevideo, inédito.

SOLARI, A. E. et al. 1966 *Uruguay en Cifras*. Montevideo, Universidad de la República).

SOLARI, A. E. et al. 1967 "Educación, ocupación y desarrollo", en *América Latina* 10(3) y también en *International Social Science Journal* XIX (3).

SOLARI, A. E. et al. 1976 *Teoría, Acción social y Desarrollo en América Latina*. México D.F., Siglo XXI editores (segunda edición: 1982).

SOLARI, A. E. et al. 1982 *El proceso de planificación en América Latina: Escenarios, problemas y perspectivas*. Cuadernos del ILPES No. 26 (edición inglesa en *Planning Topics*, Santiago, ILPES).

SOLARI, A. E. y FRANCO, R. 1977 **Estado y políticas globales en Uruguay**. Santiago, ILPES.

SOLARI, A. E. y FRANCO, R. 1979 "Igualdad de oportunidades y elitismo en la universidad uruguaya", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, IX (4): 117-134.

SOLARI, A. E. y FRANCO, R. 1982a "La familia en Uruguay", en Man Singh Das, *The Family in Latin America*. Nueva Dehli, Vikas Publishing Company, pp. 45-83. También en *América Latina*, 14(3-4): 3-33. Como libro en Montevideo, Acalí Editorial, 1982.

SOLARI, A. E. y FRANCO, R. 1982b **Empresas públicas en Uruguay. Ideología y realidad**. Montevideo, Fundación de Cultura Universitaria.