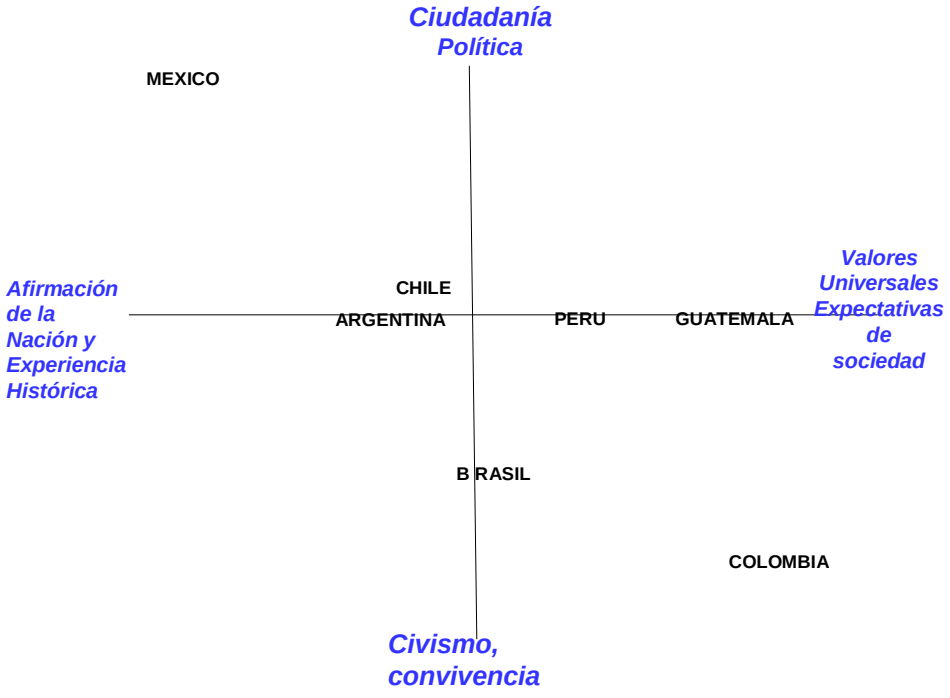
NOTAS A PROPÓSTO DEL ARTÍCULO DE CRISTIÁN COX, “Las Reformas Educativas y su impacto sobre la cohesión social en Latinoamérica”, mayo 207.

José Joaquín Brunner

De entrada debo confesar que entre los múltiples estudios sobre el peso relativo que diversos factores extra e intra-escolares tienen en el rendimiento de los alumnos, aquellos referidos a la incidencia del capital social me han parecido, hasta ahora, ser poco más que una traducción --a otro idioma-- de descubrimientos mejor expresados y fundamentados en sus lenguajes de origen. Precisamente por eso encuentro de gran interés el giro introducido por el paper de Cristán Cox, que, al contrario, busca entender la contribución que la educación puede hacer a la cohesión social. Particular interés tiene su análisis del aporte que en este sentido pueden hacer los currículos prescritos de varios países latinoamericanos, que luego llevar a clasificarlos según la forma como pretenden comunicar algunas dimensiones que serían claves para la cohesión social.

Con este propósito, Cox presenta un modelo de interpretación ordenado en torno de dos ejes (Gráfico 1), los cuales generan una matriz que sirve para ubicar esos currículos en diferentes posiciones.



En el eje vertical, recordarán ustedes, los esquemas curriculares se orden según su proximidad con respecto a los puntos extremos: arriba los que ponen más énfasis en la formación ciudadana, para la política, y en las relaciones con el Estado (capital social puente) y, abajo, los que enfatizan la formación para la convivencia y el civismo, esto es, la adquisición de competencias para desarrollar relaciones en grupos primarios --locales y comunitarios (capital social vinculante).

A su turno, en el eje horizontal (o de formación de identidades) los sistemas se ordenan entre dos polos, uno que enfatiza la nación como experiencia y memoria histórica y, el otro, una expectativa de futuro o un proyecto de sociedad.

El problema con este modelo, interesante y novedoso me parece a mí, es que descansa --como señala el propio autor-- en la prescripción curricular y no en el currículo efectivamente comunicado a nivel de la sala de clase y la escuela. Esto obliga luego a introducir --desde fuera, por así decir-- otras variables adicionales; variables de gestión de los sistemas o de la organización escolar o propias de las culturas nacionales.

La pregunta entonces es si no convendría incorporar desde el principio un número mayor de dimensiones y variables al modelo, por la vía de usar unos ejes que, en vez de responder a la sola lógica curricular, tengan un carácter sistémico más general. En línea con este argumento. Intentaré en lo que sigue presentar un modelo complementario, empleando un dispositivo similar de construcción.

En el eje horizontal contrastaré dos tipos ideales de integración educacional (esto es, como se enmarca y regula la transmisión cultural que tiene lugar en las escuelas), los cuales tienen tras de sí una larga tradición en la sociología de la educación, al menos desde Durkheim hasta Basil Bernstein. Uno basado en la producción de solidaridades morales; el otro, en la producción de solidaridades orgánicas o funcionales, como se presenta esquemáticamente en la siguiente Tabla.

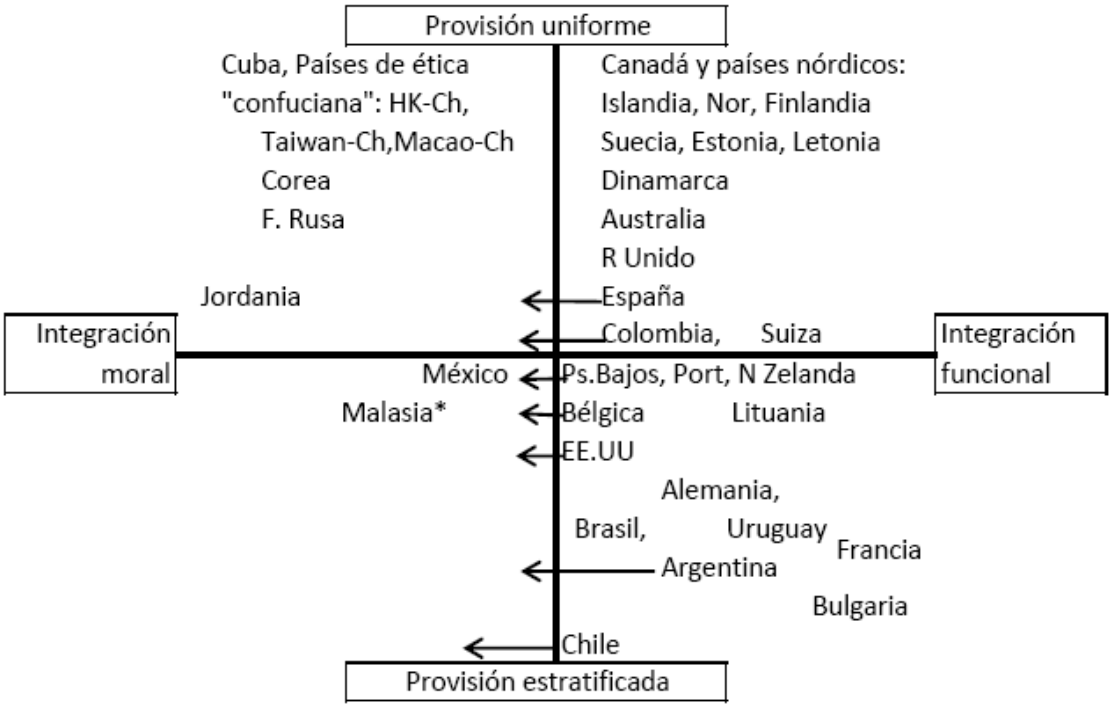
Integración moral	Integración funcional
Religión o ideología comprensiva	División del trabajo
Conciencia colectiva	Conciencia individual
Énfasis en memoria compartida; pasado	Énfasis en opciones y proyectos; futuro
Sociedad como totalidad	Roles y desempeños
Nación-Estado	Humanidad, valores abstractos
Orden cohesivo	Órdenes relacionales, diversidad
Identidades sociales	Identidades personales
Jerarquías y rigurosidad de los límites	Porosidad de los límites, movilidad
Status adscritos	Movilidad, posiciones de mérito
Meta: formación del carácter	Meta: formación de competencias
Contenidos altamente clasificados	Contenidos trans-versales

Por su lado, en el eje vertical ordenaré los sistemas educacionales entre dos extremos según la mayor o menor equidad con la cual distribuyen las oportunidades de aprendizaje: arriba los sistema de provisión uniforme, donde el peso de los antecedentes socio-económicos y culturales impactan menos sobre el rendimiento de los estudiantes; abajo los sistemas de provisión estratificada o estamental, donde el peso de dichos antecedentes es mayor.

Las características de estos dos regímenes de provisión pueden resumirse esquemáticamente de la siguiente forma:

	Provisión estamental	Provisión uniforme
Incidencia de antecedentes socio-económicos y culturales del hogar en rendimiento de los alumnos	+	-
Varianza alta de resultados entre escuelas	+	-
Canales diferenciados para distribuir oportunidades educativas (formalmente reconocidos o no)	+	-
Utilización de dispositivos de selección y *streaming*	+	-
Presencia significativa de proveedores privados (con o sin subsidio) en la enseñanza primaria	+	-
Posibilidad de convertir capital económico del hogar en ventajas educacionales	+	-

Ahora bien, al cruzar ambos ejes aparece --igual como en el modelo anterior—una matriz de posiciones donde emplazamos varios sistemas nacionales para los cuales se cuenta --a lo menos en la dimensión vertical-- con información comparable. (De cualquier forma, se trata nada más que de una primera aproximación).



El cuadrante superior izquierdo --el de provisión uniforme (relativamente más igualitaria) acompañada por un fuerte principio de integración moral (valórico-religiosa o de tipo ideológico como podría ser una explícita ideología nacionalista por ejemplo)-- comprende sistemas que

exhiben un menor impacto relativo de los antecedentes socioeconómicos y culturales del hogar en el aprendizaje de sus alumnos[1](una provisión por tanto uniforme que habitualmente se organiza bajo gestión exclusiva o casi exclusivamente pública) y operan bajo un intenso "imperativo moral", como lo llama Martin Carnoy para el caso de Cuba. Dice: este "imperativo moral es semejante a la estructura moral impuestas a las familias y comunidades por [cualquier] fundamentalismo religioso" (Carnoy, 2007:39). Sea cual fuere la forma que adopta este "imperativo", él proporciona el principal dispositivo de organización del currículo prescrito y de su aplicación en la sala de clase por un cuerpo docente en general homogéneo y dentro de un marco institucional en general centralizado que opera de arriba hacia abajo a través de una cadena de comando y control sobre el sistema.

El cuadrante superior derecho --el de provisión uniforme combinada con un principio de integración funcional-- comprende, igual que su vecino a la izquierda, a sistemas con una provisión relativamente más igualitaria pero emplean modalidades funcionales de integración. Algunos poseen una proporción de colegios de gestión privada, que pueden ser confesionales, como ocurre en España y Colombia. La presión moral fuerte es reemplazada aquí por orientaciones curriculares universalistas, habitualmente basadas en el reconocimiento de los derechos humanos y de valores democráticos, encarnados en competencias de desempeño y prácticas pedagógicas que enfatizan la diversidad, la tolerancia y la flexibilidad adaptativa.

El cuadrante situado inmediatamente debajo --de provisión estratificada con integración funcional-- agrupa también a sistemas que definen su orden educativo en términos de solidaridad orgánica antes que moral, pero donde la distribución de oportunidades educacionales adopta diversas formas de estratificación. Éstas pueden ser de origen externo al sistema --causadas por altos niveles de desigualdad entre los hogares en la posesión de capitales económico, social y cultural, como ocurre en muchos países de América Latina-- o tener origen interno, a través del empleo de dispositivos de *streaming* y de selección escolar que son usados con mayor o menor intensidad, como sucede por ejemplo en Alemania y los Países Bajos. Varios de estos sistemas admiten la provisión privada de educación obligatoria, sea ésta subsidiada o pagada por las familias. Adicionalmente, en algunos casos, como en Bélgica, los Países Bajos y Chile, una parte de las escuelas de gestión privada asume una adscripción religiosa o a determinadas filosofías educacionales, y opera por tanto bajo un principio de integración moral más o menos intenso. Por el contrario, los establecimientos públicos que operan dentro de este cuadrante se definen por valores "republicanos" que apelan a valores universalistas encarnados transversalmente en el currículo.

Por fin en el Cuadrante inferior derecho --de provisión estratificada e integración moral-- aparecen unos pocos sistemas que, al igual que sus vecinos a la derecha, poseen diversos niveles y usan distintos dispositivos de estratificación, pero utilizan en diversos grados la solidaridad moral, ya

[1] Para medir este impacto se usa aquí como indicador el porcentaje de la varianza en el desempeño de los alumnos en Pisa 2006 (escala de matemática) explicado por la relación que existe entre el desempeño estudiantil y el Índice-Pisa de Status Económico Social y Cultural. (Pisa, 2007:Tabla 4.4d).

BORRADOR

sea de base religiosa o bajo una forma de afirmación nacional-- como medio para un crear un orden de transmisión educacional.

En suma, si en la dimensión vertical de este esquema los sistemas aparecen distribuidos de arriba hacia abajo según su diferente capacidad relativa de ofrecer oportunidades de igual valor a toda su población en edad escolar, a los lados derecho e izquierdo aparecen dos tipos distintos de organización de la transmisión educacional, como se muestra en la siguiente Tabla.

Educación transmite valores comunes a través de un orden escolar fuertemente estructurado.	Educación reconoce diversidad de funciones y diferencias individuales en medio valores plurales.
Sanciones juegan un rol central; poseen carácter ritual de reforzamiento orden escolar.	Sanciones pierden significado simbólico y se negocian a fin mantener orden escolar.
Control social es fuerte y ejerce alta presión moral.	Control social es débil y se ejerce mediante funcionarios especializados en nombre disciplinas del trabajo.
Organización del trabajo enfatiza jerarquías y clasificaciones fuertes de espacio y tiempo.	Organización del trabajo enfatiza trabajo en equipo, intercambio roles y clasificaciones débiles.
Contenidos curriculares bien definidos, clasificados y ordenados. Posee componente fuerte de 'imperativo moral'. Son 'asignados' más que 'adquiridos'.	Contenidos curriculares son solo sugeridos pero se concretan en proceso de enseñanza dentro marco flexible. Son 'adquiridos' ('construidos') más que asignados'.
Profesores poseen rol de proveer 'soluciones' en contexto de comunicación jerárquica.	Profesores ejercen roles diversos y actúan como proponentes de problemas en una relación abierta.
Actividades escolares se organizan en torno a grupos homogéneos ordenados según jerarquías internas.	Actividades escolares se organizan en torno a grupos mixtos que suelen reflejar opciones de alumnos.

Fuente: Elaborado sobre la base de Émile Durkehim, *The Division of Labor*; New York: The Free Press, 1964 .Steven Lukes, *Emile Durkheim. His Life and Works – A Historical and Critical Study*; London: Allen Lane The Penguin Press, 1973, cap.7. Basil Bernstein, *Codes and Control. Volume 3, Towards a Theory of Educational Transmission*; London and Boston: Routledge & Kegan Paul, 1975, cap. 3

Para terminar, unas breves consideraciones de política educacional formuladas a partir de este ejercicio que, reconozco, es un tanto esotérico.

Por lo pronto, cabe observar que este tipo de análisis, basado en tipos ideales de sistemas de provisión y regímenes de integración, deja fuera la historia de los sistemas educacionales, que seguramente explica --más que cualquier otro factor-- su organización y funcionamiento presentes. En efecto, estos sistemas son altamente dependientes de la trayectoria: es decir, de la forma como en cada caso fueron incorporados al Estado y luego unificados a nivel nacional; de la manera como han ido estructurando en el tiempo sus modalidades de integración y diferenciación y, por esta vía, secularizándose; y del modo como --en el plano de las relaciones de poder-- cada sociedad ha resuelto el conflicto sobre la conducción, el control y el financiamiento de la provisión educacional. Se sabe que una vez resuelta estas encrucijadas y alcanzado un cierto equilibrio

inestable en este campo de fuerzas, de inmediato los diferentes agentes buscarán nuevamente impulsar sus intereses abriéndose así una nueva fase de cambios incrementales, negociaciones y, ocasionalmente, rupturas. En última instancia, es en este campo de fuerzas donde se definen los sistemas de provisión y los regímenes de integración.

Enseguida, resulta sin duda frustrante observar que el mayor o menor éxito de los sistemas localizados en el Diagrama que mostré --medido, por ejemplo, por el puntaje en el examen PISA-- no parece estar asociado a una determinada posición de cuadrante. Esto significa que ninguna forma particular de organizar la provisión educacional o de integrar un orden escolar asegura, necesariamente, un buen rendimiento de los alumnos. Lo mismo ocurre con otras variables institucionales, tales como un mayor grado de centralismo o de descentralización; el grado de autonomía de las escuelas y la presencia o no de proveedores privados. De allí que estos ejercicios de análisis comparativo no pueden fácilmente convertirse en prescripciones de política pública ni sirvan para fundar preferencias respecto de uno u otro cuadrante de provisión/integración.

En cambio, quizá sirvan para esclarecer algunos de los principales desafíos que enfrentan los distintos sistemas, según su ubicación en uno u otro de estos cuadrantes de provisión/integración.

En el eje de la provisión, sin duda, la uniformidad en la distribución de oportunidades de aprendizaje aparece hoy como el desiderátum. Incluso, puede sostenerse que ella es una condición necesaria, aunque no suficiente, para que todos los alumnos logren en promedio rendimientos altos. Desde este punto de vista los sistemas incluidos en la parte inferior de nuestro Diagrama enfrentan una serie de complejos desafíos:

- Cómo reducir las desigualdades socio-económicas y culturales en el nivel de los hogares y entre los niños durante sus primeros años de vida, antes que ingresen a la escuela;
- Cómo administrar la diferenciación de canales escolares dentro del sistema, particularmente cuando actúan como dispositivos de segregación socio-económica, como suele ocurrir, por ejemplo, con los canales de provisión pública o privada o con la EMTP en algunos países;
- Cómo aminorar el impacto negativo que pueden causar los dispositivos de selección y streaming en los sistemas, incluso en aquellos de alto rendimiento pero, particularmente, en aquellos donde es mayor el peso de los antecedentes del hogar sobre la trayectoria escolar de los estudiantes.
- Cómo administrar las políticas de compensación a nivel de escuelas y alumnos y las políticas de financiamiento en contextos de sistemas con provisión estratificada y, según plantea el papel de Cox, como modular en estos casos las políticas de regulación central y de descentralización.

En la dimensión horizontal, quizá el principal desafío pueda formularse así: cuánta integración moral y funcional necesita producir una sociedad en su sistema escolar para asegurar un alto

BORRADOR

rendimiento a favor de todos los alumnos. Y, complementariamente, qué tipo de 'imperativos morales' --y aplicados con qué grado de intensidad-- son compatibles con los principios democráticos. A propósito de esto, y a la luz de la experiencia educacional cubana, Carnoy (2007:39) hace la siguiente reflexión. Señala que allí: "El rol del gobierno […] implica una relación de poder entre el individuo y el Estado que es incompatible con las nociones modernas de democracia y libertad. Sin embargo --agrega-- en términos de asegurar a los niños las mejores oportunidades para tener éxito en la escuela, irónicamente un contexto social que proporciona un 'imperativo moral' para el éxito educacional y sujeta a un ceñido control las opciones familiares es, en este caso, mucho más adecuado para superar las decisiones familiares y de los jóvenes basadas en la clase social que reproducen la desigualdad y son incompatibles con una sociedad meritocrática".

La pregunta que sigue entonces es ésta: ¿Puede imponerse un 'imperativo moral' en sociedades democráticas que carecen de los medios para aplicar ese ceñido control sobre las familias y los jóvenes? Sabemos que, bajo distintas formas, algunos sistemas democráticos occidentales logran hacerlo, facilitando o promoviendo la provisión privada, dentro de la cual un número significativo de colegios funciona --si no con un fuerte 'imperativo moral'-- a lo menos con un definido sentido de 'misión' moral. Como vimos, también las sociedades de "ética confuciana" poseen, dentro de sus propias circunstancias políticas, sistemas con una enérgica integración moral que, en realidad, parece formar parte de la propia cultura de esas sociedades.

Más específicamente, cabe preguntarse hasta dónde los sistemas públicos de educación en las sociedades democráticas occidentales pueden adoptar algún principio fuerte de integración moral, particularmente necesario --podría pensarse-- a la luz de las condiciones adversas en que hoy se desarrollan las culturas juveniles, tal como nos recuerda la ponencia de Cox?

Aquí nos topamos con un viejo dilema que ya en su época preocupó a Durkheim. Cual es, que habiéndose decidido ofrecer --decía él-- una "educación moral estrictamente laica", basada "exclusivamente en ideas, sentimientos y prácticas justificables con la sola razón"[2] y luego de haber quitado por tanto "todo lo que en ella es de origen extra-laico", había ahora que llenar el vacío. No bastaba por tanto con remover la religión de la escuela planteaba Durkehi; había que

[2] Émile Durkheim, *op. cit.,* p.173. En adelante en esta sección, las frases citadas corresponden todas a la Parte III de este libro, pp. 167-274

BORRADOR

sustituirla por algo si se quería dar legitimidad y dignidad a la autoridad de los profesores y evitar la anomia entre los estudiantes.

Su propuesta, ya se sabe, era una educación científica, basada en las disciplinas de la solidaridad orgánica --como él decía: preparar a los jóvenes para "unas tareas definidas y particulares"-- al mismo tiempo que cargada éticamente por algo que en su momento llamó un "patriotismo espiritual". "Hay que entrenar a los individuos en la consecución de los grandes objetivos colectivos a los que puedan dedicarse", proponía; "hay que hacerles amar un ideal social en cuya actuación puedan trabajar más adelante".[3] Es decir, dotarlos de un sentido moral trascendente.

La pregunta que cabe hacerse entonces al final de este recorrido, es si acaso en las condiciones actuales de nuestras sociedades, en sistemas de provisión estratificada de base mixta público/privada, en medio de las turbulencias que trae consigo un cambio de época, bajo condiciones de integración funcional del orden escolar, esta solución continua vigente.

A mi parecer, hace rato ya que perdió vigencia. Por eso conviene replantearse el problema en términos más elementales: de arreglos en los sistemas de provisión y los regímenes de integración.

BORRADOR

[3] Ibid., p. 255