
Las delegaciones universitarias y los procesos de democratización de la educación superior en el primer cuarto del siglo XXI. El caso de la Delegación de los Valles Sanjuaninos-UNSJ

Mesa 3. Estudiar en la universidad pública. Trayectorias educativas: ingreso, permanencia y egreso

Mesa 5. Desigualdades sociales, políticas, instituciones educativas y experiencias alternativas

Roberto Dacuña, Universidad Nacional de San Juan, radacuna@yahoo.com.ar

Ana Verónica Naranjo. Universidad Nacional de San Juan, anaveronaranjo@gmail.com

Cristina Adelaida Carrizo. Universidad Nacional de San Juan, cristinacarrizoguerrero@gmail.com

Vanesa Aballay. Universidad Nacional de San Juan, alevan24@hotmail.com

Resumen

En el presente trabajo se exponen una serie de reflexiones iniciales que surgen del proceso de elaboración del estado del arte correspondiente al proyecto de investigación “Delegación de los Valles sanjuaninos de la UNSJ: Democratizando la universidad”.

El estudio se propone analizar los procesos de democratización educativa ocurridos en las sedes que conforman la Delegación de los Valles Sanjuaninos de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), en el período comprendido entre los años 2014 – 2019

La Delegación, integrada por los departamentos Jáchal, Iglesia, Valle Fértil y Calingasta, fue creada en el marco de una política de expansión territorial de la UNSJ, dirigida a alcanzar una efectiva democratización educativa, respondiendo a la actual demanda de educación superior, de parte de las comunidades señaladas.

El estudio -de carácter exploratorio descriptivo- procura identificar los modos en que han operado, desde su creación en el año 2014 hasta la actualidad, los procesos no sólo de ampliación de la cobertura, sino también de efectiva inclusión, que hayan implicado el

debilitamiento del vínculo directo entre origen social y destino escolar de sus estudiantes y graduados.

En relación al aspecto metodológico, el proyecto se enmarca en lo que Achilli (2013) denomina estudios “extensivos” (investigaciones cuyos recortes empíricos son amplios -extensos-, comúnmente denominados cuantitativos). Remite a una aproximación de carácter eminentemente descriptivo-exploratoria, cuyo eje consiste en el reconocimiento de la democratización a través del análisis de un conjunto de variables que caracterizan la dinámica cuantitativa y cualitativa del fenómeno.

Las investigaciones sobre ampliación, extensión, inclusión y democratización de la Educación Superior son numerosas y responden a diversas perspectivas con sus propios marcos teórico conceptuales. Es preciso pues dar cuenta de esta multiplicidad, y de los principales debates generados por sus diferencias, a fin de no caer en una recuperación irreflexiva y acrítica de sus categorías, que derive en inesperados obstáculos durante la construcción del objeto de estudio.

1) Igualdad y democratización

El presente trabajo se propone indagar sobre el proceso de emergencia del problema de la democratización en la investigación educativa, en particular en el campo de la sociología de la educación.

Ahora bien, de qué hablamos cuando pensamos en democratización. Cualquiera sea el campo social al que nos refiramos, necesariamente estaremos considerando una condición previa contraria que requiere ser revertida, esto es, alguna condición de desigualdad.

A partir de la década del 50 se conformará lo que podríamos llamar una época del pensamiento occidental referido a la educación y la desigualdad. La sociología funcionalista dominará el pensamiento sobre la educación en los países anglófonos en su fase “fundadora”, a través de diversos estudios sobre las clases sociales y la escolarización, y de la desigualdad de oportunidades y los límites de la meritocracia (Forquin Jean Claude, 1997).

La obra de Talcott Parsons “The School Class as a Social System” (1959) constituye la obra más representativa de este enfoque. El autor considera que la escuela cumple, en las

sociedades modernas, a la vez una función de socialización y una función de selección social. De este modo la escuela se formaliza como la instancia normalizadora de una desigualdad legítima: “en gran medida vía la escuela, vía la diferenciación de los rendimientos escolares y del acceso a los títulos, es que se efectúa la atribución de los estatus profesionales y sociales, y que puede llevarse a cabo la selección de las elites” (Parsons T., 1959). Se aboga por un proceso de diferenciación progresiva de los rendimientos entre alumnos, quienes supuestamente son acogidos en pie de igualdad y son tratados según reglas “universalistas”, esto es independientes de toda característica previamente adscrita y de toda preferencia particularista.

Este punto de vista resulta evidente y elemental para entender porqué el acceso a los distintos niveles, y en particular a la educación superior –en tanto escalón superior de la pirámide selectiva- ha resultado históricamente considerado como un lugar destinado sólo a quienes son merecedores de dicho privilegio.

Si bien la diferenciación precoz de los rendimientos que conlleva la colocación de los alumnos en canales y niveles diferentes, y que puede justificar por esta vía la discriminación con respecto al ingreso a la educación superior, puede aparecer en principio como generadora de tensiones, resulta ser la instancia por excelencia legitimadora y legal de los procesos de clasificación social. Según Parsons (1959), el compartir valores comunes, la adhesión de todos a la ideología del mérito individual, así como la creencia en la igualdad de oportunidades, permiten sin embargo, en una sociedad competitiva y abierta, que la frustración de los “perdedores” se mantenga dentro de límites soportables. Estos valores y creencias “meritocráticos” se difunden por supuesto a través de la escuela misma, y subyacen a su funcionamiento ordinario, pero sólo tienen verdadera eficacia socializadora e integradora en la medida que han sido primero aceptadas por las familias y son objeto de consenso en el nivel de la sociedad entera (Forquin Jean Claude, 1997).

Para el funcionalismo se produce una necesaria complementariedad entre la función socializadora y la función diferenciadora de la escuela: “en el juego de la competencia “meritocrática”, no queda más remedio de que haya ganadores y perdedores, pero, para que la cohesión social sea posible, hace falta primero que todos reconozcan que la regla del juego es equitativa porque están persuadidos de que las diferencias de ganancias reflejan diferencias individuales de talento o de mérito” (Forquin Jean Claude, 1997).

Años después Pierre Bourdieu caracterizará en su texto “El racismo de la inteligencia” caracterizará a este proceso “teodicea de la clase dominante”:

“Este racismo es propio de una clase dominante cuya reproducción depende, en parte, de la transmisión del capital cultural, capital heredado que tiene la propiedad de ser un *capital incorporado* y, por tanto, aparentemente natural, innato. El racismo de la inteligencia es lo que utilizan los dominantes con el fin de producir una «teodicea de su propio privilegio», como dice Weber, es decir, una justificación del orden social que dominan. Es lo que hace que los dominantes se sientan justificados de existir como dominantes, que se sientan de *una esencia superior*. Todo racismo es un esencialismo y el racismo de la inteligencia es la forma de sociodicea característica de una clase dominante cuyo poder se basa en parte en la posesión de títulos que, como los títulos escolares, se consideran garantía de inteligencia y que han suplantado en muchas sociedades, incluso para el acceso a las posiciones de poder económico, a los antiguos títulos, tales como los títulos de propiedad o los títulos nobiliarios” (Bourdieu Pierre, 2005, pp 45-48).

Para el funcionalismo la desigualdad es necesaria y constitutiva del “sistema”, y las instituciones educativas resultan ser constituyentes del orden social desigual. En tal caso la única preocupación de esta corriente será que la diferenciación no sea desigual. es decir, que no se produzca una desigualdad de la desigualdad, y que sea efectivamente “el merito” el legítimo elemento desigualador. En adelante deambularán por distintos ministerios, papers, documentos, y propuestas didáctico-pedagógicas, arengando un igualitarismo educativo meritocrático. La preocupación girará alrededor de cómo diseñar el mejor instrumento que permita reconocer cuán racional es el sistema de selección y diferenciación.

Al argumento meritocrático se sumarán otros discursos que justificarán y reajustarán los mecanismos de diferenciación: el mercado, la demanda, y por último los determinantes de la tecnología, demarcan los criterios con los que deben considerarse racionales los procesos educativos (Burton Clark 1962).

Sobre estas premisas se problematizará la desigualdad en el sistema educativo, convirtiéndose en el tema central, durante los años 60, en la reflexión política sobre la educación en numerosos países industrializados el de la igualdad de oportunidades en

relación a la formación de recursos humanos y a la eliminación de los “despilfarros de talentos”. (Halsey, en Forquin, 2005),

En los llamados por estas concepciones “países en vías de desarrollo” también las políticas educativas se apoyarán en justificaciones tecno-funcionalistas que entienden a la escolarización como un camino privilegiado hacia la modernización y el desarrollo. Convergerán en esta perspectiva, los economistas teóricos del “desarrollo humano” (Schultz, 1961, 1963, G.S. Becker, 1964, Denison, 1964, Bowman, 1966, Blaug, 1972) y las concepciones tecno-funcionalistas (Forquin Jean Claude, 1997)

De manera paralela emergen otros estudios de carácter extensivos y estructurales orientados a reconocer la problemática de la desigualdad en clave de estratificación. Desde el llamado “empirismo metodológico” (Karabel y Halsey, 1977 en Forquin Jean Claude, 1997) o la “aritmética político-social” proveniente de la sociología de la educación de lengua inglesa, vinculadas a cuestiones de política educativa, se acentúa el análisis sobre la cuestión de las relaciones entre escolarización y estratificación social.

En relación a la política educativa y al problema del análisis de la desigualdad, el informe publicado por James Coleman (1968) bajo el título Equality of Educational Opportunity, sobre la política educativa en los Estados Unidos, constituye un hito para la investigación educativa. Este analiza en qué medida las cuestiones étnicas, religiosas, o de nacionalidad, podían obstaculizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. Probablemente este trabajo constituye el primero de una prolifera producción en la investigación educativa que pone en relación “educación, política e igualdad”. Este estudio será central en la definición de los primeros sentidos que adquirirá la desigualdad educativa y la determinación de sus razones/ factores.

Sobre mediados de la década de los 60 la sociología de la educación comienza a cuestionarse respecto al origen de la desigualdad. Discutirá si esta se origina la escuela, en el medio social o en la familia. Pronto se convertirá en el tema de mayor relevancia para la disciplina la cuestión del medio social y familiar del niño (y en particular el nivel de instrucción de los padres) como indicadores que mejor permiten dar cuenta de las desigualdades en el éxito escolar; y de ahí también la constatación de que hay una distancia muy grande entre la igualdad de oportunidades tal como está formalmente establecida, y la igualdad en los

resultados (Coleman, 1968), (Forquin Jean Claude, 1997). El problema de la democratización educativa comenzará a ser discutida en clave igualdad de oportunidad o de resultado.

Entretanto en los países anglosajones el tema del merito y la igualdad de oportunidad correrá por dos posibles caminos. Uno que pone el acento en lo escolar (factores que determinan el acceso a los estudios, así como las carreras escolares, problema de la desigualdad de oportunidades para educarse) y otro en lo social (factores que determinan el acceso a los empleos y los estatus, rol de los diplomas en el desarrollo de las carreras individuales, efectos del desarrollo de la escolarización en los procesos de movilidad social). entre la década del 70 y el 80 se desarrollará toda una línea de investigación interesada en identificar factores o determinantes sociales que provocan la desigualdad. En argentina esta discusión se hará presente en el campo de la investigación educativa, inclusive hasta bien entrados los años 90 (Braslavsky Cecilia, 1999, 2001) y penetrará profundamente en el inconsciente colectivo de cientos de agentes vinculados con la “gestión de la educación”

El estudio de Christopher Jencks, sobre la familia, la escuela y las desigualdades en los Estados Unidos (1972), considera que los factores medidos por el análisis no permiten comprender sino de modo muy fragmentario los mecanismos generadores de desigualdades, y que, de todos modos, la escolarización no juega sino un papel secundario en un proceso de diferenciación social que se muestra tan imprevisible como irresistible. De este modo, igualdad social y movilidad social son dos objetivos completamente distintos, y no es favoreciendo la segunda (mediante la democratización del acceso a los estudios, por ejemplo) que se puede verdaderamente hacer avanzar la primera). El autor se opone a toda la tradición meritocrática de pensamiento que subyace a la ideología de igualdad de oportunidades (Jencks, et al. 1979, en Forquin Jean Claude, 1997). Sus aportes promovieron amplios debates que desbordaron las fronteras de los Estados Unidos (Boudon, 1974, Karabel y Halsey, 1977).

Este estudio sentará las bases de una crítica profunda a las propuestas democratizadoras que promueven políticas orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de las diferencias a partir del merito. Como se advierte, hasta ese momento las teorías reinantes no daban cuenta de los procesos estructurales de desigualdad.

Durante los 50 y 60 en Gran Bretaña, y bajo el paraguas de la School of Economics que ocupaba una posición dominante en sociología, se produjeron trabajos como de Social

Mobility in Britain (Glass, d., 1954 en Forquin Jean Claude, 1997), bajo la dirección de David Glass, y contribuciones significativas como las de Jean Floud y A.H. Halsey, centradas en el análisis de la enseñanza secundaria y la cuestión de las desigualdades de acceso debido a los canales de selección. En los años posteriores y con la consecuente masificación ocurrida en este nivel, la discusión sobre el sentido selectivo de la educación se trasladará a los niveles superiores de la educación como es el universitario.

Las respuestas que emergen desde los fundamentos meritocráticos a las condiciones de desigualdad comienzan a ser fuertemente criticadas. Esta cuestión se instala en el corazón de la reflexión británica sobre la educación y el cambio social. Michael Young en *The Rise of Meritocracy*, y Halsey, entre otros, se preguntan sobre la relación entre el mérito y la movilidad social ¿en qué medida se constata un retroceso de las transmisiones de los estatus por herencia, y un incremento de lo que corresponde al talento, a los logros individuales o a las certificaciones escolares?. Estas mismas preguntas y datos serán retomados y sintetizados en 1980 en la obra de Halsey, Heath y Ridge, *Origins and Destination Family, Class and Education in Modern Britain* (véase también A.F. Heath, 1980), (Forquin Jean Claude, 1997).

Simultáneamente comienzan a cobrar relevancia los estudios denominados culturalistas, los cuales colocan el acento en la descripción concreta de las prácticas educativas y del “clima” que prevalece dentro de la familia, considerando ambas como factores susceptibles de explicar o esclarecer los comportamientos y rendimientos escolares de los niños. En los casos extremos, establecen un vínculo entre, por un lado, el éxito o la motivación escolares, y por otro lado, la adopción de valores o actitudes descritas como más propias de las clases sociales “superiores”, tales como el gusto por el esfuerzo y la competencia, el afán de éxito individual, el espíritu ascético racional que sacrifica las satisfacciones inmediatas con miras a aspiraciones de mayor alcance (Hyman, 1953, Kahl, 1953, B.C. Rosen, 1956, Kluckhohn y Strotbeck, 1961, Kluckhohn, 1970) (Forquin Jean Claude, 1997).

Este tipo de enfoque será rápidamente el objeto de serias críticas, ya que algunos lo considerarán la manifestación de una concepción estrechamente “etnocéntrica” del éxito (Combessie, 1969, Colquhoun, 1976).

Se reconvierten así los discursos reformistas y las nuevas políticas educativas revisan estándares democratizantes que se asentaban en el principio de igualdad de oportunidades,

que se orientaran hacia la búsqueda de resultados a través de estrategias de “igualación”. Habrá igualdad en el sistema educativo siempre que este “compense” a aquellos que no “traen” ese know how escolar necesario.

Se considera que el dominio de los alumnos de la lengua utilizada y la enseñada en la escuela es una de las claves esenciales del éxito escolar, a la vez que es uno de los aspectos que más dependen de las características del medio familiar, dadas las disparidades sociolingüísticas existentes en el seno de una misma sociedad. Desde múltiples posiciones ideológicas y con muy diversos propósitos serán utilizados estos aportes teóricos provenientes de la intersección entre la lingüística y la sociología, que realiza de Basil Bernstein en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

Así, ancladas en este paradigma, se promoverán políticas democratizadoras que procurarán proveer a las clases “desposeídas” de los códigos requerido para alcanzar el éxito escolar. Será central en estas discusiones la idea de igualdad en relación a un saber enclasadado legítimo y superior, que se encuentra en las escuelas, y que “fuera de la escuela” lo poseen las clases medias.

Con la educación de la compensación. pasamos de un sentido tecno-funcionalista inspirado en un espíritu democratizante que piensa en otorgar las mismas oportunidades de acceso, a una perspectiva de corte culturalista, que deposita en el propio sistema, y en una “lógica redistributiva” la resolución de los “déficit”, compensando las diferencias.

Ahora bien, cabe preguntarse, bajo los nuevos cánones de democratización, deja de seleccionarse y de diferenciarse en base al merito. Se da fin el racismo de la inteligencia (Bourdieu Pierre, 2005) en tanto forma de sociodicea característica de una clase dominante cuyo poder se basa en parte en la posesión de títulos que, como los títulos escolares, se consideran garantía de inteligencia; o por el contrario, se dicta condena reforzando los sentidos de enclasmamiento de la escuela.

Jen Claude Forquin (1997) en su trabajo, expone de manera clara y sintética la situación:

“El desarrollo de algunos trabajos de sociología, de sociolingüística, y aun de antropología (Lewis, 1961, 1965, Leacock, 1971) en un contexto en que los

responsables políticos “descubren” el fenómeno de la pobreza y se interrogan sobre el deterioro de las condiciones de vida en los barrios urbanos más desfavorecidos (Conant, 1961, Harrington, 1963, Havighurst, 1964, 1966, 1968, Moynihan, 1965, Roberts, 1967, Suttles, 1968, Grace, 1984, Henriot-Van Zanten, 1991, Silver y Silver, 1991) no es sin duda ajeno a la difusión, desde fines de los años 50, en determinados medios pedagógicos estadounidenses confrontados a la cuestión del fracaso escolar, de las llamadas teorías del “déficit” o del “handicap cultural” (“cultural deprivation”) (Riessman, 1962, Passow, 1963, Deutsch, 1967) y a la puesta en marcha de programas de intervención educativa precoz, llamados “de compensación”, destinados a grupos de niños de medios desfavorecidos (Bloom, David y Hess, 1965, Little y Smith, 1971). Esta hipótesis del “déficit” y estos programas educativos de compensación estuvieron muy rápidamente en el centro de un importantes debate teórico y político, en el que estuvieron fuertemente implicados los sociólogos, empezando por Bernstein mismo (1970). Criticados “por la derecha” por quienes los acusaban de ignorar los fundamentos psico-genéticos de las desigualdades constatadas en los rendimientos cognitivos y en los resultados escolares (Jensen, 1969, Herrnstein, 1973), estos programas también fueron objetados “por la izquierda” por considerarlos portadores de una concepción etnocéntrica de la educación y la cultura (Baratz y Baratz, 1970), o remedios ilusorios a los males estructurales de la desigualdad social, la discriminación y la pobreza (Morton y Watson, 1971) (Forquin Jean Claude, 1997).

Lo expuesto representa una cuestión central al momento de pensar los procesos de democratización en clave de acceso vs privación educativa. La educación desigual no solo por sus saberes sino por ser parte genética de los procesos sociales globales de reproducción de la desigualdad.

Desde la sociología del currículum y las llamadas teorías de la reproducción, que formarán parte de la denominada “nueva sociología” se produce un cuestionamiento de los órdenes simbólicos instituidos. en su contribución a knowledge and control (1971c), young desarrolla la idea de que los criterios de legitimación y de jerarquización que prevalecen actualmente en

el ámbito escolar, reflejan relaciones de poder y de dominación que existen tanto dentro de las instituciones educativas como en el nivel de la sociedad global.

Estos aportes constituirán una influencia sustancial para los teóricos neomarxistas en estados Unidos en los años 70 y 80 (Apple, 1978, Giroux, 1982), y de otras partes del mundo anglófono que luego enriquecerán la sociología latinoamericana.

Queda claramente cuestionada y en jaque la idea de equidad e igualdad educativa. De este modo muere el mito que entiende que, la escuela iguala lo que la sociedad desigual, por el contrario, esta reproduce y legitima la desigualdad. Esta “reconceptualización marxista” de la “nueva sociología de la educación” británica que se produjo durante los años 70, representará un movimiento profundo de recomposición del campo de las ciencias sociales y del campo político, que se observa en esa época en muchos países”. (Louis Althusser, Poulantzas, Gramsci, y por supuesto Bourdieu). (Forquin Jean Claude, 1997.).

Entre los teóricos de la “reproducción”, los autores marxistas estadounidenses Samuel Bowles y Herbert Gintis (1976) con su teoría de la “reproducción-correspondencia” serán los más influyentes, con su obra *Schooling in Capitalist*. Para ellos, la escuela, en las sociedades capitalistas, tiene como función principal la reproducción de las relaciones sociales: se trata de producir una fuerza de trabajo capaz de plegarse a las exigencias de un sistema económico y social basado en la explotación y la sujeción del trabajador. Suspenden con estos argumentos todo afán democratizador y todo anhelo de igualdad posible.

La sociología de la educación progresivamente ha dejado de prestar atención al análisis sobre los problemas de la igualdad (merito, movilidad, compensación, etc.), para adentrarse en el analisis de la desigualdad en la escuela

Desde los enfoques neweberianos Collins (1977) y Archer (1979) aportarán a la discusión sobre el problema de la desigualdad en el plano del valor diferencial de los diplomas escolares. Para Collins la importancia que se da a las certificaciones escolares para el acceso a empleos y para el desarrollo de las carreras, no se debe esencialmente a criterios objetivos de eficacia, sino al hecho de que las elites diplomadas (“grupo de estatus” poderoso e influyente en el seno de las organizaciones) monopolizan el acceso a las posiciones sociales mejores remuneradas. Esto explica, el fenómeno de la desvalorización de los diplomas: las elites

diplomadas elevan constantemente la varilla para protegerse de la competencia de los recién llegados. Lo que vale es el nivel alcanzado en la escala de certificaciones, y su protección en el mercado de trabajo (Collins, 1977)

Desde el “interaccionismo simbólico” los aportes del análisis sobre los modos de construcción de la desigualdad atenderán a los modos de etiquetamiento. Los aportes de Howard Becker (1964) se centran en el análisis sobre los modos de construcción de la desviación en el ámbito escolar: “Nos interesa más el proceso mediante el cual los que se desvían son definidos como tales por el resto de la sociedad que la naturaleza misma del acto de desviación”, escribe Becker en *The Other Side* (1964, p. 2). Este cambio de enfoque se traduce, en los años 60, en numerosos estudios sociológicos dedicados a la marginalidad social, a la enfermedad mental o a la delincuencia juvenil (Matza, 1964, 1969, Cicourel, 1968 en Forquin Jean Claude, 1997). Al aplicarse a los fenómenos escolares, semejante atención prestada a los procesos de señalamiento (o de etiquetado) permitiría una interesante renovación de perspectivas.

La antropología de la educación, especialmente la estadounidense, realizará sus aportes poniendo atención también sobre las “minorías” y el tratamiento desigual en la escuela. Sus estudios analizan la cuestión de la escolarización de las minorías (Henriot-Van Zanten et Anderson-Levitt, 1992 en Forquin Jean Claude, 1997). Sus aportes reaccionan contra las teorías del handicap cultural y las pedagogías compensatorias de los años 60.

Durante los años 80 resurgen con fuerza las concepciones tecno-funcionalistas, de la mano de las políticas educativas “neo-conservadoras” en los Estados Unidos y sobre todo en Gran Bretaña (Arnot y Barton, 1992, Elliott y MacLennan, 1994, en Forquin Jean Claude, 1997).

La preocupación por una mejor adaptación de la oferta escolar a las demandas de la industria y al mercado laboral se traduce en la instalación de nuevos programas o dispositivos de formación y de centros escolares fundamentalmente orientados a formar en competencias (OCDE). Pero son sobre todo las reformas destinadas a volver el sistema más “flexible”, más “transparente” para sus **usuarios**, más “competitivo”, más abierto a una lógica de mercado, más orientado a responder a la demanda de los padres de familia que a la lógica meritocrática (P. Brown, 1990, David, 1993, en Forquin Jean Claude, 1997) lo que marca en Gran Bretaña una ruptura con el periodo anterior.

Cliente, consumidor, competencia(s), y mercado serán los hilos conductores que darán sentido a lo educativo. El libre-mercado dota de racionalidad y equilibrio a la relación educación-economía, y el estado no tiene que intervenir sino sólo de manera muy parcial a través de políticas focalizadas que garanticen una formación universal básica (Coraggio José Luis, 1995). En este contexto democratizar significa garantizar una oferta educativa diversa, en donde el principio orientador sea el de la libertad de elección, que dote a los agentes consumidores de las competencias que le permitan adaptarse y triunfar en el mercado.

En este marco la educación superior será cooptada por lógicas puras de mercado, los diplomas conformarán auténticas mercancías. Es posible reconocer la pérdida de autonomía relativa del campo académico, expresadas en uno de sus subcampos como es el universitario. Algunas consecuencias, el aumento exponencial del número de universidades privadas, el ingreso de las lógicas de control de calidad empresarial en la evaluación de la calidad educativa e institucional a través de la incorporación de normas de calidad, la apertura a posibles financiamientos empresariales a la hora de ampliar la oferta, el énfasis en la transferencia del conocimiento, etc.

2) Democratización educativa

Remitiéndonos a los trabajos en el campo de la investigación educativa dedicados específicamente a democratización de la educación superior, encontramos entre sus precursores a William Taylor (1977). El autor señala que democratización educativa connota al menos tres significados. Uno que refiere a los problemas del acceso a la educación. La democratización en este sentido a menudo está implicada en programas sociales y políticos, buscando aquello que se necesitaría hacer para mejorar el acceso a los miembros de aquellos grupos marginados, en lo que a educación se refiere, tales como los que menos ganan, la juventud rural, subculturas lingüísticas y étnicas, las minorías religiosas y las mujeres. Otro que se relaciona con la contribución de la enseñanza al mantenimiento y mejora de las instituciones democráticas. Y un último significado, **que considera el** aspecto de la democratización en las discusiones acerca del gobierno y dirección de la educación y de la organización interna de la enseñanza.

Claramente la primera de las definiciones remite específicamente a las condiciones de igualdad social en el plano formativo, y las otras a las dinámicas de participación y desarrollo

institucional. Nos centramos en la primera porque consideramos que refiere manera específica al plano del problema tratado en el presente trabajo.

Taylor cuando habla de democratización del acceso a la educación recupera una noción repetidamente utilizada en los años 50, tanto por el tecno-funcionalismo como por las corrientes reformistas, esta es, la de garantizar “igualdad de oportunidades”. En la base de la noción de igualdad de oportunidades se presentan muy diversos y ambiguos conceptos de equidad. Bowman (1975) detalla las definiciones siguientes de equidad, que pueden encontrarse en discusiones sobre el hecho de proporcionar educación:

- 1) Proporcionar cantidades iguales de enseñanza (iguales ingresos de enseñanza) a cada individuo.
- 2) Llevar a cada individuo a un nivel mínimo estipulado de rendimiento, sea cual fuere lo que ocurriera después.
- 3) Llevar a cada individuo al mismo nivel de rendimiento.
- 4) Asegurar que cada individuo reciba la enseñanza que le permita realizarse en todas sus potencialidades.
- 5) Llevar a cada individuo hasta el punto al cual su cociente marginal (marginal ratio) de enseñanza adquirida dividido por los gastos se corresponda con el de otros individuos.
- 6) Proporcionar igual oportunidad de acceso a la educación, tanto si los individuos utilizan esta oportunidad como si no.
- 7) Asegurar una representación proporcional para cada etnia, estrato social, sexo u otra categoría relevante de los individuos.

En todas estas definiciones subyace un sentido democratizador que sostiene a la equidad en clave de nivelación y compensación, y responsabiliza al propio campo educativo de dicha misión. Servirán de argumento para dar respuestas de manera diferencial a estas demandas, las teorías del “déficit” o del “handicap cultural” (“cultural deprivation”), la instrumentalización de propuestas didáctico-pedagógicas que utilizarán marcos teóricos provenientes de las

perspectivas culturalistas que dan cuenta de la existencia de un código elaborado y propio de lo escolar. Ninguna discutirá todas reforzando la ya mencionada tradición meritocrática que subyace a la ideología de igualdad de oportunidades.

Lo destacado del trabajo de Taylor no radica en la caracterización del estado de situación respecto a la equidad, sino más bien en al carácter anticipado del planteo del problema respecto a la democratización de la educación superior. Particularmente Taylor referirá a una Universidad Abierta,

con docenas de miles de estudiantes adultos que estudian a través de cursos por correspondencia, radio, televisión y sesiones de verano como residentes (...) modos de educación superior fuera de las universidades; el hecho de que una parte de los universitarios ingresen sin cualificaciones normalizadas, la ampliación de oportunidades para la educación periódica, una universidad que facilite el paso a aquellos que no tienen la ventaja de una familia opulenta con buenos antecedentes o que estén de otros modos en inferioridad de condiciones en comparación con otros más afortunados (Taylor, 1977).

Taylor Plantea argumentos democratizantes que se sustentan en una mayor permeabilidad de la universidad, rompiendo con una serie de cánones tradicionales sobre los que este espacio se estructuraba, “que permitirá el ingreso de aquellos que no tienen la ventaja de una familia opulenta con buenos antecedentes o que estén de otros modos en inferioridad de condiciones en comparación con otros más afortunados”. Y sentencia, “es poco probable que la educación superior a tiempo completo a partir del final de la enseñanza secundaria, se aplique un día a la mayoría de la población; es dudoso que constituyera una ventaja para todos si así fuera” (Taylor, 1977).

Desde las perspectivas expuestas, la democratización se entiende como la extensión del derecho a la educación a un gran número de personas. Así, la mera expansión del servicio para que alcance a más sectores de la sociedad es en sí misma una forma de democratización. Habrá que agregar como condición, la equidad, es decir que haya igualdad de condiciones en el acceso: instituciones y bancas disponibles y accesibles a todos; así como equidad tanto en los procesos, asegurando el principio de igualdad de oportunidades; como también en los resultados de aprendizaje, es decir se deben alcanzar logros equiparables. El

acceso no supone que los diferentes grupos sociales tengan oportunidades equivalentes de éxito en el tránsito educativo (Goig Martínez y otro, 2012).

Como señalamos, entre la década del 60 y el 80 se conforma un escenario de carácter crítico reivindicativo en el campo de la sociología de la educación, de la mano sociología del currículum y las “teorías de la reproducción” y la resistencia, que colocarán claramente entre paréntesis estas perspectivas. Digo entre paréntesis porque el tecno-funcionalismo volverá con todas sus fuerzas de la mano del neoliberalismo. En general, desde estas corrientes entienden que la igualdad de oportunidades en el acceso no conduce a una igualdad de resultados y las titulaciones ofrecen oportunidades sociales y laborales diferentes en función de la institución que los emite, entonces, no operarán sobre la desigualdad social. Se trataría, en todo caso, de un proceso de democratización parcial, incompleto o trunco (Chiroleu, 2014).

Hemos visto cómo desde algunas perspectivas, la expansión de la matrícula y el consecuente acceso masivo a la educación superior, es considerado por muchos como un proceso de democratización de la educación superior en sí, debido a que se entiende que se le está dando acceso a sectores sociales tradicionalmente excluidos. Sin embargo, hay sectores que advierten que esta masificación no siempre va acompañada con acceso a educación de calidad (Comboni & Juárez, 1997)

Estas advertencias ponen en evidencia la fragilidad argumentativa de una de las nociones predilectas en la que ha descansado la democratización en general: la noción de derecho. El principio y motor de esos movimientos de democratización no es otro que el supuesto de la igualdad de oportunidades entre todas y todos, implicado en la noción de derecho, y no el principio de la desigualdad implicado en la idea de inclusión (Rojas, 2018).

Ya bien entrados los 90 e instalada directamente la discusión en el campo específico de la educación superior, los estudios sobre inclusión discutirán una serie de cuestiones vinculadas con la lógica democratizadora en clave de acceso, y reavivarán otros flancos de las disputas por izquierda como son los de los límites de las lógicas compensadoras asistenciales y en ciertos casos hasta sobrestigmatizadoras.

A partir de mediados de los años 1990, se introduce en el debate teórico el concepto de inclusión; tomando en consideración la fragmentación, la heterogeneidad social y grupos que han sido discriminados o han quedado excluidos, parte de todos, independientemente de sus

características individuales, para proporcionarles atención según sus propias necesidades, es decir, generar condiciones propicias para la obtención de resultados favorables (Chiroleu, 2018).

Chiroleu (2018) planteará con claridad, la igualdad (formal) de oportunidades para acceder a las instituciones, poco nos dice sobre la posibilidad concreta de obtener resultados similares en el tránsito por las mismas. Incluso la igualación de los medios económicos (a través de becas y/o créditos) no suprime las ventajas / desventajas de origen que quedan veladas por un sistema universitario que premia de manera supuestamente neutral el mérito individual.

De esta manera, la generación de una igualdad formal de posibilidades conduciría indirectamente a una legitimación de los privilegios por parte de la educación (Chiroleu, 2018).

Esta última cuestión probablemente ha producido un dilema elemental en la sociología de la educación que ha derivado en tomas de posición dispares. El neo-reproductivismo insiste en señalar como el ethos igualitario que define a lo escolar no hace más que legitimar un orden social desigual. El tecno-funcionalismo de la mano del mérito, remarca la imposibilidad de una educación igualadora en el marco de una sociedad global que requiere y demanda de procesos de especialización y diferenciación que solo la escuela es capaz de determinar.

De lo expuesto se desprende que con la sola expansión en el financiamiento, en el acceso, en la oferta, en el reconocimiento particular de las desigualdades a través de un tratamiento “especial” en el ámbito institucional; no basta. Expansiones de este tipo, que además desde el poder políticos se entienden o como “inversión” o como “gasto” (dependiendo del gobierno de turno), terminan por estigmatizar al sistemas, a sus instituciones, y dinámicas, responsabilizándolas y comandándoles una misión imposible. El sistema educativo no puede igual un espacio social que constitutiva y genéticamente es desigual.

3) Conclusión

En el ámbito internacional, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo sostenible (ODS), adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas exhortan en el ODS 4 a los países a «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos»

La visión de la educación de los ODS concuerda con el espíritu de lo acordado en 2010 en las Metas Educativas 2021 de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), ambas iniciativas concuerdan en que la educación es la estrategia primordial para avanzar en la cohesión y la inclusión social y lograr un progreso auténtico (OEI, 2016).

Las teorías críticas, que definen a la desigualdad como el resultado de los procesos materiales y no educativo, han sido fuertemente cuestionadas desde diversos progresismos reformistas, planteando que sus análisis que entienden a la escuela como una maquinaria del capitalismo, destinada a reproducir y legitimar el orden, representa una lectura catastrófica que no recupera y reconoce el “rol” fundamental del sistema educativo en los procesos de integración y movilidad social que ha producido. Es probable que estos cuestionamientos, en parte, sean ciertos en tanto provocan un sentido de clausura sobre el problema, sin embargo el valor superlativo de estas teorías es el de haber puesto en evidencia que no puede cargarse sobre las espaldas del “sistema educativo” la responsabilidad de cohesionar, compensar, incluir, o integrar, como lo plantean Asamblea General de las Naciones Unidas Organización de Estados Iberoamericanos, sino es a cambio de una profunda autocrítica que permita develar las lógicas de reproducción social sobre las que se funda cualquier tipo de desigualdad.

4) Bibliografía

Apple M. (1978). “The New Sociology of Education: Analyzing Cultural and Economic Reproduction”, Harvard Educational Review. 48. & 4, pp. 495-503.

Archer M.S. (1979). Social Origins of Educational Systems, London Sage.

Becker, H.S., ed. (1964). The Other Side : Perspectives on Deviance, New York, The Free Press.

Bourdieu, Pierre (2005). El racismo de la inteligencia. En Cuadernos de crítica de la cultura, ISSN 0214-2686, N° 66, 2005. págs. 45-48

Bowles S. & Gintis H. (1976). Schooling in Capitalist America : Educational Reform and the Contradictions of Economic Life, London, Routledge and Kegan Paul.

Braslavsky, C. (1999). Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Buenos Aires: Santillana/Convenio Andrés Bello.

Braslavsky, C. (2001). Necesidades y respuestas en la formación para la gestión y la política educativa en América Latina: tendencias y construcción de estrategias compartidas. En:

Braslavsky, C. y Acosta, F. (orgs),

Chiroleau, Adriana (2014). Democratización universitaria y desigualdad social en América Latina. <http://rehip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/9864>

Chiroleau, Adriana (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). EDUR • Educação em Revista. 2018; 34:e176003 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698176003>

Clark B. R. (1962). Educating the Expert Society, San Francisco, Chandler.

Coleman, J.S. (1968). "The Concept of Equality of Educational Opportunity", Harvard Educational Review, 38, nº 1, pp. 7-22.

Collins, R. (1977). "Some Comparative Principles of Educational Stratification", Harvard Educational Review, 47. nº 1. PP. 1-27.

Comboni, S., & Juárez, N. (1997). La educación superior en América Latina: perspectivas frente al siglo XXI. Política y Cultura

Coraggio José Luis. (1995). Las propuestas del banco mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?. Ponencia presentada en el Seminario "O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil", organizado por Ação Educativa, Sao Paulo

Forquin, Jean Claude, (1997). Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes. De Boeck Université – INRP París – Bruselas. MATERIAL DE APOYO preparado para los estudiantes de la Pontifica Universidad Católica del Perú (Lima - 2002) Los sociólogos de la educación estadounidenses y británicos Presentación y selección de textos Jean-Claude Forquin, 1997

Giroux, H.A. (1982) : “Power and Resistance in the New Sociology of Education : Beyond Theories of Social and Cultural Reproduction”, Curriculum Perspectives, 2, n 3, pp. 1-14.

Goig Martínez, Juan Manuel y Gobbo Coin, Valentina (2012). El Derecho Fundamental a una Educación de Calidad. Especial Consideración a la Educación Superior a Distancia como Estrategia Institucional para potenciar la Calidad Educativa. Revista de Derecho UNED, núm. 11, 2012

Parsons, T. (1959). The School Class as a Social System: some of its Functions in American Society. Harvard Educational Review, 29, 297-318.

Rojas, Jesica (2018). El derecho a la universidad: los desafíos que plantea a los procesos de democratización de la institución. En Política y tendencias de la educación superior a 10 años de la CRES 2008.

Taylor William (1977). Educación y democratización Revista de educación, ISSN 0034-8082, N°. 252 (SEP-OCT) págs. 75-91.