

LUIS RATINOFF

PROBLEMAS ESTRUCTURALES DE LOS SISTEMAS NACIONALES DE EDUCACIÓN, ESBOZO DE UNA TIPOLOGÍA ANALÍTICA *

EL TEMA de las relaciones entre estructura social —o económico social— y la educación ha sido tratado a menudo en forma un tanto ambigua debido a la ausencia de un esquema analítico que sitúe las discusiones en una perspectiva apropiada. Las generalizaciones hasta ahora sugeridas por la sociología sistemática, o aun por una disciplina tan nueva como la “Economía de la Educación” se han movido en un terreno más bien equívoco, debiendo confrontar un tal número de situaciones excepcionales, que todos los avances en precisión conceptual han significado el formular las ideas a niveles excesivos de formalización. De otra parte, los planificadores de la educación han tomado conciencia que en el presente existe un divorcio notorio entre las teorías sociológicas o económicas de la educación y la acción práctica, y que el problema no concierne sólo a la ausencia de “criterios operativos”, sino más bien a que los dilemas de fondo no han sido objeto de una consideración objetiva y sistemática, probablemente por el cúmulo de dificultades que envuelve semejante tarea.

Por vía de introducción cabe decir, que desde el ángulo del sociólogo, es posible esbozar una crítica al estado actual de la teoría desde una doble perspectiva:

- a) como una evaluación de las generalizaciones ellas mismas;
- b) como un esclarecimiento de los supuestos en que esas generalizaciones se apoyan.

El enfoque analítico de este ensayo circunscribe de hecho la discusión al último aspecto apuntado. Interesa aquí destacar sólo algunas notas

* El presente ensayo es parte de un trabajo en preparación acerca de las relaciones entre Educación y Desarrollo Económico.

Trabajo presentado al VII Congreso Latinoamericano de Sociología.

fundamentales que justifiquen la manera de tratar el problema de las relaciones entre educación y estructura social que más adelante se desarrolla.

Organización escolar y escolarización

Estas consideraciones críticas sugieren que partir del problema de los nexos entre las instituciones docentes y la escolarización de la población constituye tal vez la vía de acceso más directa. Las proposiciones que de aquí se siguen se encadenan con lógica consecuencia. La escolarización puede encontrarse organizada de distintas maneras, y es esta organización del proceso, lo que tiene su expresión institucional en lo que comúnmente se denomina Sistemas Educativos. Dicho de otra forma, la definición de cualquier Sistema Educativo puede derivarse de las relaciones que se dan entre la organización institucional de los mecanismos educativos, y el tipo, cantidad y localización social de la escolarización producida por el sistema. Desde un ángulo operativo el propósito más directo de las instituciones docentes es la creación de escolaridad, del mismo modo que sus vinculaciones con la estructura social son una función necesaria de los tipos, cantidades, a la vez que del modo como el sistema localiza esas escolaridades entre los diversos sectores de la sociedad. Ambas operaciones son determinables; y en principio constituyen la espina dorsal de cualquier sistema escolar.

Esta forma de conceptualizar el problema implica la formulación de una tipología analítica. Ahora bien, los Sistemas Nacionales de Educación que se desarrollan en forma paralela al proceso de modernización son estructuras en transición, y en cuanto tales susceptibles sólo de determinación empírica. La tarea de definir una tipología analítica responde a un propósito teórico anterior, el evaluar el significado del modo particular en que se entrelaza una constelación de variables. Lo que aquí se propone no es otra cosa que la formulación de tipos ideales que interpreten a los Sistemas Nacionales de Educación considerados como estructuras en transición.

- b) La demanda social por educación en términos actuales y potenciales.
 - c) El acceso de los diferentes grupos y sectores de la sociedad a la escolarización.
 - d) El servicio escolar, considerado como organización de la escolarización.
- La presente filología cubre sólo esta última área.

Hay que mencionar en primer lugar que no siempre se ha empleado una óptica apropiada. La moderna sociología de la educación ha tendido a limitar sus análisis ya sea a la escuela o a la clase considerados como sistemas sociales, y las relaciones entre educación y estructura social han sido frecuentemente conceptualizadas como si se tratara del problema de la articulación de la escuela en el medio local. Las unidades elegidas han introducido considerablemente ambigüedad en la definición de los problemas, desvaneciendo el sentido, por lo demás perfectamente legítimo, de las preguntas que apuntan a una visión más comprensiva.

Lo anterior ha llevado a una imagen equívoca del funcionamiento de las instituciones docentes. Se ha trabajado a veces en el supuesto que es posible estudiar los recíprocos condicionamientos con una cierta independencia. El tema más socorrido es el de la escuela y la estratificación social, y la abundancia de evidencias acumuladas no ha tenido un desarrollo paralelo en término de teorías interpretativas. Los condicionamientos se han conceptualizado de un modo estático, y los indicadores respectivos tal como ellos son presentados, conducen a descripciones aceptables, pero distan mucho de abrir el camino hacia una comprensión dinámica o explicativa de las relaciones globales entre los mecanismos escolares y la estructura de la sociedad.

De otra parte los intentos de análisis global no han logrado suplir las deficiencias indicadas. Los enfoques que podríamos llamar de sociología histórica, se han realizado en base a modelos analíticos intuitivamente aceptados. Los enfoques de orientación "económica", para denominarlos de alguna manera, es decir, los que tratan de esclarecer las relaciones entre la educación y la productividad, pueden ser caracterizados por suponer que la forma en que se encuentran organizadas las instituciones docentes es un factor neutro para los propósitos operativos de la teoría. Estos autores reconocen sin embargo, que la modernización implica una transformación profunda de las instituciones docentes ellas mismas, pero la conciencia del fenómeno no ha tenido como respuesta la construcción de un modelo analítico que incluya las modificaciones de los sistemas escolares, y por lo tanto, de una teoría que relacione los tipos de estructura social y de organización escolar.*

* El modelo general de semejante relación no constituye el tema específico del presente ensayo, aquí sólo se desarrolla uno de sus aspectos. Un modelo analítico general debería considerar relaciones entre las siguientes áreas:

a) Las necesidades educacionales atendiendo a los requerimientos objetivos de la organización económica y de la estructura social.

Especialización y continuidad

Las escolaridades que producen los Sistemas Educativos pueden ser cualitativamente homogéneas; entonces las bases de la diferenciación escolar son de naturaleza cuantitativa. En esos casos el principio que organiza el proceso de escolarización es la continuidad y articulación sistemática de las instituciones y contenidos docentes.

Cuando las escolaridades son cualitativamente heterogéneas, la necesidad de una coordinación sistemática es superflua, y es posible entonces un proceso de escolarización realizado a través de un verdadero mosaico de agencias independientes. Los Sistemas Nacionales de Educación constituyen fuentes de diferenciación cultural, y en alguna medida producen adscripciones positivas y negativas. Es importante anotar que en comparación con los sistemas que acentúan la continuidad, los que hacen de la especialización su principio organizativo crean mediante la escolarización toda suerte de adscripciones culturales. Lo que aquí se propone es que existe una asociación significativa entre continuidad escolar y normas sociales adquisitivas, y entre especialización escolar y adscripción social. La tipología analítica de organizaciones docentes que a continuación se desarrolla discute sumariamente estas hipótesis.

Los sistemas escolares adscriptivos

En su formulación típico-ideal los sistemas escolares adscriptivos pueden ser descritos de acuerdo a los siguientes rasgos esenciales:

1) *Adscripción y escolaridad*

En una sociedad básicamente adscriptiva las metas escolares se definen en función de grupos específicos, de modo que cada uno de ellos es objeto de una escolarización diferente. Los tipos y niveles de cultura que proporciona la escuela deben corresponder a las diversas formas de diferenciación social que prevalecen en el medio, y son éstas las que definen:

- a) los grupos y sectores sujetos a escolarización;
- b) las escolaridades que en cada caso y situación social específica debe producir el sistema.

En su formulación típico-ideal el modelo adscriptivo implica el máximo de especialización: cada escolaridad corresponde a un propósito particular, no siendo comparables unas y otras. En cada caso se educa para el desempeño de roles adultos cuya cultura escolar básica acentúa las discontinuidades.

2) *Escolaridad y diferenciación social*

La especialización de la escolaridad puede corresponder a diversos criterios de diferenciación social, económica y política. Los que de hecho predominan en cada caso dependen de los tipos de adscripción que caracterizan la estructura social, y son en último término materia de determinación empírica. Así, pueden ser fuentes de especialización escolar:

- a) la localización geográfica y ecológica de la población;
- b) la diferenciación ocupacional;
- c) el sexo;
- d) la diferenciación religiosa e ideológica;
- e) la estructura y distribución del poder;
- f) la existencia de estratificación y clases sociales;
- g) las diferencias étnicas y culturales.

Es importante tomar en cuenta que las fuentes de especialización escolar mencionadas, aún cuando tienden a formar constelaciones de factores y normalmente se yuxtaponen unas sobre otras, de hecho nunca se resuelven en un solo criterio de diferenciación. Lo que puede ocurrir y a menudo ocurre es que en determinadas situaciones predominan algunos criterios como fuentes de especialización.

3) *Diferenciación escolar y organización docente*

En una sociedad predominantemente adscriptiva existirán tantos sistemas escolares como tipos de escolarización. En su versión más extrema a cada escolaridad le corresponderá una organización docente específica, sin que pueda hablarse, ni aun en sentido figurado de *un sistema* más o menos unitario de instituciones educacionales. Si a ciertos sectores y grupos sociales los acompañan escolarizaciones distintas, orientadas hacia metas radicalmente diferentes, es lógico que esta discontinuidad cultural tenga su correlato en organizaciones y estructuras heterogéneas en alto grado.

4) *Diferenciación y transferibilidad de los contenidos docentes*

La escolarización producida a través de organizaciones educacionales heterogéneas produce también escolaridades heterogéneas. Los contenidos docentes de un sistema son difícilmente transferibles de una institución escolar a otra, y por lo tanto, las diferencias son de orden cualitativo antes de cuantitativo. A una discontinuidad de propósitos y de estructuras se asocia de un modo necesario la discontinuidad de los contenidos.

5) *Contenidos docentes y movilidad escolar*

Cuando los contenidos educacionales son radicalmente heterogéneos, la escolarización supone una organización en que los individuos son por definición intransferibles de una institución docente a otra. No existe un proceso general de escolarización, sino procesos parciales y más o menos autosuficientes, de modo que la movilidad escolar se encuentra limitada por la estructura propia de cada sistema específico. Las posibilidades de ser transferido a un grado superior sólo pueden ocurrir dentro del mismo aparato institucional.

6) *Continuidad institucional y mérito escolar*

Esta organización de la escolarización permite la coexistencia de una multiplicidad de propósitos docentes en el seno de una misma estructura social. A cada grupo le corresponde una escolaridad diferente, y el premio al mérito escolar mediante la promoción implica en cada caso el indoc-trinamiento en valores distintos, y éstos a su vez reflejan la cultura de grupos sociales cuyo estilo de vida, posición social, prestigio y fundamento económico expresan adscripciones positivas o negativas. En términos globales las instituciones docentes antes que seleccionar sancionan o confirman el *status* social de las personas.

7) *Escolaridad y prestigio social*

El prestigio de cada tipo de escolaridad descansa siempre en aquel que les corresponde al grupo específico que esa organización docente debe escolarizar. El predominio de los criterios sociales de prestigio sobre las normas educativas propiamente tales es el factor más determinante en la reputación de las instituciones docentes. Las diferencias se refieren a la calidad de la formación dentro de cada tipo; entonces las preferencias implican juicios en los que se asocian los valores culturales del grupo o sector social y el grado de éxito que habitualmente logra en ese cometido una unidad docente específica que imparte semejante escolaridad, pero ello no afecta la evaluación social de esta última.

8) *Contorno institucional de los sistemas escolares y estructura social*

Cuando la escolarización se encuentra organizada sobre las bases descritas el problema del mantenimiento del contorno institucional de los sistemas escolares es siempre crítico, y éstos tienden a diluirse siguiendo

la trama de la estructura social. De hecho, aparecen integrados en otros órdenes institucionales, de modo que el control de los sistemas escolares no es nunca fundamentalmente autónomo. Su dependencia es manifiesta, y en el caso extremo típico-ideal, ni siquiera puede hablarse de "influencias" y menos aún de un intercambio de influencias, ya que en ambos casos se da por supuesto una cierta autonomía, es decir, que los sistemas escolares mantienen límites definidos en la sociedad.

Las instituciones docentes se encuentran inmersas dentro de otros sistemas sociales cuyos propósitos son más amplios que las puras metas escolares, y son aquellos los que tienden a condicionar preferentemente la escolarización. El mérito escolar que las organizaciones educacionales intentan recompensar mediante promociones y grados no es aislable y se identifica con los valores de aquellos sistemas institucionales en los que operan las estructuras docentes.

Los grados así conferidos siguen en gran medida la jerarquía u "orden social", ya sea porque:

a) como se ha señalado, las metas educativas se ajustan preferentemente a criterios adscriptivos extra-escolares, de manera que la reputación de cada cultura escolar se asocia a la de los grupos y sectores sociales que comprende su clientela;

b) como también por la circunstancia que las diversas organizaciones docentes se articulan en órdenes institucionales específicas que en su conjunto garantizan las formas de la dominación y de la localización del poder.

9) *La adaptación de la escolarización al cambio*

El problema de la adaptación de los sistemas escolares a nuevos requerimientos tiende a resolverse mediante la creación de tipos de escolaridad adicionales dirigidos a nuevos grupos y sectores de la sociedad. La organización no es rígida, y por lo general admite diversos cambios y ajustes en el sentido indicado, pero no opera en la dirección opuesta. Así, corresponde al funcionamiento normal de una sociedad adscriptiva la creación, reformulación y desaparición de escolaridades específicas; sin embargo la coordinación gradual de los contenidos y organizaciones docentes le es ajena, e implica no ya un simple asunto de adaptación o ajuste sino una transformación del proceso de escolarización, a la vez que el surgimiento de tendencias radicalmente nuevas y distintas en la estructura social.

Cuando la escolarización supone una multiplicidad de sistemas educacionales en la forma descrita las normas de maximización del esfuerzo siguen preferentemente criterios de racionalidad material, y es lógico en-

tonces que la adaptación tienda a ocurrir por supresión, agregación o yuxtaposición. Los valores que orientan semejante maximización se encuentran dados en la jerarquía y orden social, como se ha indicado en 8, a) y b).

10) *Escolarización y tamaño de la población escolarizable*

Cuando el proceso de escolarización ocurre a través de un conjunto heterogéneo de instituciones docentes y escolaridades, el supuesto de semejante organización es que el tamaño de la población escolarizable es pequeño. La cantidad promedio de años de escuela que el sistema debe localizar es variable, dependiendo de las características de la estructura social, de los sectores de la sociedad que han sido incorporados a la escuela y de los tipos de escolaridad; sin embargo, los promedios generales producidos son notoriamente bajos.

Examinado desde el ángulo contrario, lo anterior equivale a afirmar, que cuando la población escolarizable es pequeña, y los promedios de escolaridad bajos, esa tarea puede ser realizada eficientemente por un conjunto heterogéneo de sistemas docentes que operan de una manera aditiva y yuxtapuesta.

Los sistemas escolares adquisitivos

Las organizaciones fundadas en normas adquisitivas constituyen la contrapartida del tipo anterior. A continuación sus notas más significativas:

1) *Adquisición y escolaridad*

En una sociedad básicamente adquisitiva las metas escolares son genéricas, de modo que en principio todos los grupos sociales se encuentran sujetos a un mismo tipo de escolarización o a escolarizaciones equivalentes. Cualquiera sean los criterios sociales de diferenciación la función de la escuela es proporcionar a todos cualitativa y cuantitativamente un mismo tipo de cultura. En su formulación típico-ideal semejante organización docente implica el mínimo de especialización, y las diferencias cualitativas y cuantitativas que el sistema puede admitir se fundan en:

- a) criterios de estricta diferenciación funcional, y
- b) el talento o capacidad individual.

La escolarización acentúa la continuidad cultural y en cuanto mecanismo de socialización para el desempeño de roles adultos se propone dar a

cada uno la misma formación básica como supuesto de toda participación social y económica.

2) *Escolaridad y diferenciación social*

La especialización de la escolaridad sólo puede corresponder a criterios de diferenciación funcional y a las capacidades y talentos individuales. La norma organizativa es la creación de un mecanismo que seleccione eficientemente el talento que demanda cada tarea funcional en un sistema económico social altamente diferenciado.

Talento y especialización funcional aparecen como términos correlativos en el proceso de escolarización, pero sólo una vez que se ha proporcionado el nivel educacional básico que desvanece cualquier forma de adscripción cultural, habilitando al individuo para competir adquisitivamente en el mercado de las oportunidades; por eso, las especializaciones son siempre posteriores a alguna suerte de ciclo elemental en cada etapa de la escolarización y con respecto a la población escolar respectiva.

La amplitud de la formación básica corresponde a constelaciones empíricas de factores, entre los que se destacan:

- a) la extensión cuantitativa y cualitativa de la participación económico social de la población,
- b) las formas de incorporación de los sectores nacionales dependientes,
- c) el grado de avance y extensión de las técnicas productivas, y
- d) la institucionalización de las demandas ocupacionales y de la presión política.

Dentro de las condiciones de una construcción típico-ideal, el propósito de proporcionar una cultura común a la totalidad de la población de modo que la escuela sea una fuente mínima de desigualdad cultural, obliga a otorgar al ciclo de formación básica la mayor importancia y amplitud dentro del proceso total de escolarización.

3) *Diferenciación escolar y organización docente*

En una organización docente esencialmente adquisitiva la selección del talento y su localización posterior en un conjunto de especializaciones funcionales que tienen en teoría un rango social semejante, es función de la escolarización misma. No existe entonces otra alternativa que una articulación orgánica de las distintas escolaridades, y la organización resultante es un sistema más o menos unitario de acciones coordinadas y de instituciones docentes. Mirado desde el ángulo opuesto, es a su vez esa coordina-

ción, y no otro factor, lo que hace posible, en términos típico-ideales, la selección y localización racional del talento sobre fundamentos adquisitivos.

Si a todos los sectores y grupos sociales les corresponde una escolarización semejante en contenido y metas, y la selección del talento se realiza conforme a normas internas de la escuela que se aplican de modo universal al total de la población escolar, semejante tarea sólo es posible dentro de un sistema unitario y articulado de instituciones docentes.

4) *Diferenciación y transferibilidad de los contenidos docentes*

La escolarización realizada a través de un sistema articulado de instituciones educacionales produce a su vez escolaridades homogéneas o semejantes. Los contenidos docentes de una institución específica son en principio absolutamente transferibles, tanto en sentido horizontal como vertical, a cualquiera otra institución del Sistema Escolar. Las diferencias existentes son tanto cualitativas como cuantitativas, pero estas últimas tienen la mayor significación relativa dentro del proceso. Las escolaridades cualitativamente heterogéneas que el sistema produce se refiere sólo al campo de las diversas especialidades funcionales que a diferentes niveles coronan el perfil del ciclo básico o común. El problema reside siempre en definir la extensión y contenido de la denominada formación general que se inicia en el ciclo básico, y cuya función de vertebrar el proceso de escolarización surge naturalmente de la organización sistemática de este último. Si la totalidad de la población escolar es objeto de una enseñanza semejante en contenido y metas, ello sólo puede ocurrir a través de un canal educativo central, que incorpora en su máxima expresión los valores y contenidos docentes del sistema global.

Sólo a partir de la formación general tiene sentido pensar en una organización docente adquisitiva que junto con impartir una cultura homogénea, la que habilita para la participación económico social, selecciona el talento y lo localiza racionalmente en un conjunto de especialidades funcionales; y es sólo con relación a este proceso que se puede afirmar que dentro de la organización las fuentes de heterogeneidad escolar son antes cuantitativas que cualitativas. Los individuos reciben en diferentes cantidades una misma suerte de instrucción, y en términos típico-ideales las cantidades son función del talento, sea que éste se entienda como innato o como creado por la propia escuela.

En un proceso de escolarización que no admite otras fuentes de heterogeneidad que la especialización funcional y el talento medido en unidades de "mérito escolar" existirá siempre una tendencia a identificar la educa-

ción básica con la formación general elevando los grados escolares de aquélla; la alternativa puede significar el transformar la selección del talento en adscripciones culturales, dada aún una participación creciente de la población en relaciones sociales básicamente adquisitivas.

Una escolarización organizada en torno a una unidad de propósito, mediante un sistema articulado de instituciones educacionales, requiere de una máxima continuidad en los contenidos docentes, tanto en sentido horizontal como vertical.

5) *Contenidos docentes y movilidad escolar*

Cuando los contenidos docentes son esencialmente homogéneos, y sólo se admiten diferencias cuantitativas o especializaciones funcionales, la escolarización supone que los individuos por definición son absolutamente transferibles entre las instituciones docentes. El sistema no puede operar de otra manera, y las dificultades que de hecho podrían existir en este aspecto aparecen de inmediato como "rigideces" o "irracionalidades" que afectan la eficiencia de la organización total.

Existe un proceso general de escolarización, y la formación de procesos parciales con algún grado de autosuficiencia, es radicalmente incompatible con las metas de un sistema docente orientado por valores adquisitivos. Todos los individuos deben tener la máxima posibilidad de ser transferidos a un grado superior o semejante.

6) *Continuidad institucional y mérito escolar*

Semejante organización estructura la multiplicidad de propósitos docentes en un solo proceso continuo y sistemático, condiciona por lo tanto a esta circunstancia los valores y contenidos educativos que pueden impartirse mediante la escolarización. El problema de los niveles de compatibilidad entre los valores docentes es siempre un aspecto crítico del sistema educacional y que afecta directamente a la continuidad de las materias, propósitos e instituciones.

Los normas de orientación adquisitiva suponen que a todos los sectores y grupos sociales les corresponden escolaridades semejantes, de modo que el premio al mérito escolar mediante la promoción implica el inducto en valores también semejantes, que reflejan un tipo de cultura que excede los límites de sectores, grupos y localidades. Los valores escolares deben superar cualquier variedad de relación cultural adscriptiva, sean éstas positivas o negativas, lo que posibilita la promoción del talento o

recompensa del mérito escolar sin consideración a criterios de selección extra escolares.

El máximo de recompensa corresponde al punto máximo de promoción, y sólo en la medida que este punto máximo es una posibilidad efectiva para toda la población escolarizada, puede afirmarse que las normas de selección favorecen sólo a aquellos de mayor talento, y el mérito escolar es premiado por sobre toda otra consideración.

La idea de mérito escolar concierne en forma directa a las posibilidades de promoción que ofrece la amplitud del continuo de grados e instituciones docentes, de modo que sólo cuando en términos realistas esas posibilidades efectivas se encuentran distribuidas al azar, cabe pensar que las normas escolares seleccionan, y no simplemente sancionan o confirman un *status* fundado en criterios extra-escolares.

7) *Escolaridad y prestigio social*

En su formulación típico-ideal el prestigio de cada escolaridad específica corresponde al lugar que ésta ocupa en el continuo de la formación general, de modo que todo criterio social de prestigio se desvanece frente a los valores que imponen las normas adquisitivas del sistema escolar, y cualesquiera sean los grupos y sectores sociales escolarizados.

La jerarquía de prestigio descansa en último término en una misión unidimensional, y las desigualdades admitidas son meramente cuantitativas. Si la escolarización se encuentra organizada sobre las bases descritas, y en general a un más alto de promociones dentro del sistema escolar le corresponde un prestigio mayor, entonces tiene lugar la más perfecta identificación entre selección del talento, recompensa al mérito escolar y prestigio de cada escolaridad específica.

8) *Contorno institucional del sistema escolar y estructura social*

Cuando el proceso de escolarización opera de acuerdo a normas adquisitivas, se hace imprescindible contar con instituciones cuyo cometido directo es impartir y administrar la enseñanza. La escolarización se convierte en una meta funcionalmente específica a cargo de un conjunto de agencias y mecanismos sistemáticamente articulados, y en este sentido puede afirmarse que de hecho el proceso se "burocratiza". El contorno institucional se hace más definido, y la tarea de defender a la enseñanza de ingerencias "ideológicas", religiosas, o de intereses de grupos, cobra una genuina significación. El problema de la autonomía es crucial para cual-

quier sistema educacional organizado sobre bases adquisitivas. Su justificación última es que los contenidos docentes se encuentran por encima de todo particularismo, y que por ello es que la población en su conjunto debe aceptar el ser homogéneamente sometida a una escolarización semejante. La autonomía valorativa, y en cierto sentido su neutralidad, requiere de un sistema institucional con poder suficiente para imponer sus valores, en forma directa o apoyándose sobre otras estructuras de poder, y sólo entonces su "neutralidad" puede ser ya sea tolerada o aceptada. El Sistema Escolar aparece junto a otras estructuras sociales como un conjunto de agencias especializadas, como una institución burocráticamente estructurada, y cuya tarea se impone a los intereses de grupos, sectores y localidades.

9) *La adaptación de la escolarización al cambio*

La adaptación de un Sistema Educacional adquisitivo a los nuevos requerimientos sociales constituye un problema crucial que el sistema sólo puede resolver mediante una reformulación de su estructura y contenidos. Las redefiniciones afectan siempre en alguna medida la continuidad del sistema, sea que se refieran al ciclo básico o a las especialidades funcionales. Las crisis de adaptación, dondequiera que se inicien las reformas se traducen siempre en crisis internas de continuidad, y por lo tanto, implican a la larga una redefinición de la formación general.

Los problemas de adaptación son cruciales, por cuanto el sistema intenta cubrir áreas tales como el habilitar culturalmente para una participación económico social competitiva, seleccionar y localizar racionalmente el talento que demanda el funcionamiento eficiente de la estructura social; además la falta de adaptación afecta la supuesta "neutralidad" de los valores y en general de los contenidos que imparte la escuela. Por eso, una escolarización fundada sobre bases puramente adquisitivas debe resolver permanentemente el problema de ajustarse a las nuevas demandas que plantea el cambio social. La tarea es siempre un requisito funcional del sistema, y en tanto la modificación de éste envuelve acciones que conciernen a toda su continuidad institucional, el resolver esos dilemas implica la existencia de mecanismos especializados encargados de reformular estructuras y contenidos docentes.

10) *Escolarización y tamaño de la población escolarizable*

Cuando la escolarización tiene lugar mediante un conjunto homogéneo y continuo de instituciones docentes, y la necesidad de coordinación cons-

tituye un aspecto estratégico de las operaciones del sistema, el supuesto de tales dilemas es el crecido tamaño de la población que la escuela debe necesariamente atender. Por definición, un sistema escolar adquisitivo intenta cubrir las necesidades educativas de la totalidad de la población, y sólo cuando realiza este propósito puede afirmarse que la escolarización es efectivamente un factor negativo al mantenimiento de adscripciones culturales; lo contrario implica que las operaciones de la escuela son fuente directa de adscripción cultural.

Lo anterior equivale a decir que la escolarización de las masas demanda un sistema educacional orientado por normas adquisitivas, estructurado de acuerdo a principios de continuidad institucional.

Los conceptos de especialización social y funcional

Los conceptos de especialización social y funcional son fundamentales para una adecuada comprensión de los tipos adscriptivo y adquisitivo de organización escolar. La estructura formal de los sistemas nacionales sanciona a menudo la existencia de ciclos escolares especializados, es decir, institucionaliza la producción de adscripciones culturales de diverso orden. La situación contraria ocurre también con frecuencia, la organización formal sanciona la continuidad, pero de un modo más o menos informal se crean de hecho escolaridades socialmente particularizadas. Esta ambigüedad conceptual obliga a distinguir con propiedad los conceptos de especialización social y funcional.

El problema se refiere a la localización de la escolaridad en la población. La idea de especialidades funcionales se asocia a la producción de situaciones escolares paritarias, y existirá adscripción social toda vez que el sistema institucionaliza o admite algún tipo de distribución no competitiva de las oportunidades educacionales. Este planteamiento hace posible definir con precisión ambos conceptos. El núcleo analítico es siempre el grado de competitividad de la organización escolar; cuando la competitividad es alta las especialidades tenderán a ser funcionales, y sociales cuando su existencia afecta a aquélla en sentido negativo. Lo importante a este respecto es superar la imagen de la organización formal o manifiesta del sistema escolar en el entendido que son sus operaciones reales las que delimitan la naturaleza del proceso.

Algunas consideraciones permitirán redondear el punto de vista expuesto. La especialización social implica la creación, en el hecho, de ciclos educacionales localizados que alteran la articulación y coordinación general del sistema, y la situación resultante es siempre una estratificación

de las oportunidades y escolaridades. El modelo adscriptivo de organización constituye el tipo de esta situación, y como tal una alternativa extrema que excluye cualquier posibilidad de continuidad. En términos de los Sistemas Escolares concretos especialización y continuidad son materia de grados, y por lo tanto deben ser empíricamente determinados.

De otra parte no es difícil imaginar que el máximo de continuidad escolar supone una estructura social en que los valores y normas adscriptivas tienen una importancia mínima.

Mérito escolar y adscripción social

Los conceptos anteriores permiten evaluar cómo y cuándo influyen los criterios sociales de selección en el seno de una organización escolar, y de qué modo ésta no es un factor neutro en la creación de adscripciones de diverso orden. El premio al mérito escolar por sobre toda otra consideración ocurrirá sólo en un Sistema Nacional de Educación en que las oportunidades de promoción se encuentran homogéneamente distribuidas. Esta imagen del funcionamiento de un Sistema Educativo replantea el problema de las relaciones entre productividad económica y escolaridad. La hipótesis que por ahora es posible avanzar es que las demandas de eficiencia favorecen un tipo de organización escolar adquisitiva; en cambio, la acentuación de la especialización se asocia al predominio de las aspiraciones familiares.