



Cátedra
Pedagogía 1
Problemática Social y Educativa

MODULO **3**

Texto N° 4

Contramarchas

“Pedagogía de la Igualdad”

Pablo Gentili

CONTRAMARCHAS

A la hora de consolidar y ampliar las fronteras del derecho a la educación en el sentido proclamado por la declaración de 1948, la educación latinoamericana afronta límites y riesgos insoslayables. La combinación de algunos factores define lo que, en otros trabajos, hemos identificado como un proceso de escolarización signado por una dinámica de **exclusión incluyente**: dicho de otro modo, los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional, que resultan o bien insuficientes, o bien inocuas para revertir el aislamiento, la marginación y la negación de derechos involucrados en todo esquema de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas (Gentili, 1998; Gentili y Alencar, 2003; Gentili, 2007). El concepto de “exclusión incluyente” pretende llamar la atención sobre la necesidad de pensar el conjunto de dimensiones que constituyen todo proceso de discriminación y que hacen que la construcción de procesos sociales de inclusión —asociados a la realización efectiva de los derechos humanos y ciudadanos y al afianzamiento de relaciones igualitarias sobre las que se construyen las bases institucionales y culturales de una democracia sustantiva dependa siempre de un conjunto de decisiones políticas orientadas a revertir las múltiples causas de la exclusión y no sólo las más visibles.

Este último aspecto es fundamental, en especial cuando analizamos los procesos de exclusión e inclusión en el campo educativo. En efecto, históricamente, la negación del derecho a la educación de los más pobres ha consistido en desconocer este derecho en la legislación nacional, o reconocerlo de forma débil, indirecta o restrictiva, así como en impedir el acceso de grandes sectores de la población a los niveles más básicos de la escolaridad, aun cuando la legislación nacional estableciera lo contrario. Excluidos de hecho y de derecho, los sectores más pobres han visto diluirse sus oportunidades educativas en un arsenal de dispositivos y argumentaciones mediante las cuales se justifica su baja o nula presencia en los ámbitos educativos. A comienzos del siglo XXI, esta situación cambió de manera notable. Como hemos visto en el apartado anterior, hoy, “la probabilidad de que los niños y las niñas que tienen menos de 5 años terminen sus estudios primarios en 2015 es igual o superior a un 95% en la Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Perú y Uruguay, y se sitúa entre un 90% y un 95% en el Brasil, Costa Rica y Venezuela” (Unicef, 2006: 44). No puede sino resultar curioso que países que enfrentaron (o aún enfrentan) el rigor de políticas neoliberales de ajuste y privatización, especialmente durante los años noventa, alcanzaran niveles de universalización en las oportunidades de acceso a la educación básica iguales o muy semejantes a las de Cuba, cuya reforma educativa ha sido producto de un proceso revolucionario que ya dura cinco décadas. Un análisis más detallado revela, sin embargo, que el problema es bastante más complejo, conclusión a la que es posible arribar cuando se estudia el conjunto de factores que producen la exclusión educativa en las sociedades latinoamericanas.¹

El análisis de la multidimensionalidad de los procesos de exclusión permite observar las marchas y contramarchas recorridas y pensar, a partir de ellas, cómo superar los límites que encuentran las posibilidades de hacer del derecho a la educación una oportunidad efectiva para las mayorías. Por este motivo, es fundamental reconocer que:

1. *La exclusión es una relación social y no un estado o posición en la estructura institucional de una determinada sociedad?*² De este modo, los que están excluidos del derecho a la educación no lo están sólo por permanecer fuera de la escuela, sino también por ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que los alejan de este derecho, negándoselo o atribuyéndoselo de forma restricta, condicionada o subalternizada. Históricamente, a las personas con menos recursos se les ha negado el derecho a la educación impidiéndoles el acceso a la escuela. Hoy se les niega ese derecho porque la única alternativa que se les ofrece es permanecer en un sistema educativo que no garantiza ni crea condiciones para el acceso efectivo a una educación de calidad. Es decir, la persistencia de las situaciones de exclusión y desigualdad, que se han transferido hacia el interior del sistema escolar, limitan las condiciones efectivas de ejercicio de este derecho. Estas condiciones bloquean, obturan o restringen la eficacia democrática del proceso de expansión educativa que condujo a los sectores más pobres hacia el interior de una institución que, en el pasado cercano,

1 Véanse al respecto los diversos estudios sobre el derecho a la educación en América Latina, promovidos por el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas-FLAPE, disponibles en <<http://www.foro-latino.org>>.

2 Dos importantes compilaciones que contribuyen a una comprensión dialéctica de los procesos de exclusión pueden encontrarse en Karsz, 2004 y Paugan, 1996.

disponía de un conjunto de barreras que limitaban sus oportunidades de acceso y permanencia.

2. *La inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión. Por tal motivo, aun cuando los indicadores de mejoramiento en las condiciones de acceso a un derecho y los avances en la lucha contra la alienación, la segregación o la negación de oportunidades siempre supongan grandes conquistas populares, pueden no ser suficientes para consagrar el fin de los procesos de exclusión históricamente producidos, que condicionan o niegan este derecho. Es apresurado, entonces, considerar que un derecho se consagra por la superación parcial de las condiciones que lo negaban en el pasado. En otras palabras, la inclusión educativa es un proceso que se construye en oposición a las fuerzas y tendencias que históricamente han producido y aún producen la negación del derecho a la educación de los más pobres y excluidos. Afirmar que en América Latina ha habido un proceso de inclusión educativa efectiva, sin analizar las particularidades que caracterizaron su desarrollo, puede resultar engañoso. En rigor, lo que se observa durante la segunda mitad del siglo XX es un importante proceso de universalización del acceso a la escuela, asociado a una ampliación progresiva del reconocimiento legal con respecto a la obligatoriedad escolar. Sin embargo, su potencial democrático aún depende de que estas experiencias y oportunidades estén dotadas de ciertas condiciones políticas, capaces de revertir las tendencias que limitan o niegan las posibilidades efectivas de afirmación de este derecho. Cuando se trata de un derecho, no hay, digámoslo así, “inclusión por la mitad”. La suma de las “porciones” de un derecho no garantiza la realización de las condiciones que le dan sentido y determinan su necesidad histórica, aunque el haber avanzado en la conquista de las posiciones y los ámbitos que definen un derecho sea siempre un imperativo democrático.*

En este apartado pretendo mostrar que existen al menos tres tendencias orientadas a revertir y contrarrestar los avances alcanzados, haciendo de la universalización de las oportunidades de acceso a la escuela una “universalización sin derechos”, y de la expansión educativa de la segunda mitad del siglo pasado, una “expansión condicionada”.

Por “universalización sin derechos” entiendo el proceso de acceso a la escuela que se produce en un contexto de empeoramiento de las condiciones necesarias para hacer realidad las dimensiones atribuidas y reconocidas al derecho a la educación desde 1948. Afirmar que el proceso de universalización de la escuela en América Latina no cumple con los requisitos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos es algo bastante más grave que anunciar una inconsistencia jurídica. Ha habido expansión de la escolaridad, lo que es una noticia extraordinaria por sus implicaciones democráticas, pero el derecho a la educación de los latinoamericanos continúa siendo negado por la persistencia de factores que impiden el desarrollo de sus condiciones plenas de realización.

Por “expansión condicionada” entiendo el proceso por el cual los sistemas nacionales de educación han tendido a crecer en el marco de una intensa dinámica de segmentación y diferenciación institucional, lo que otorga a los sujetos que transitan por ellos un estatus y un conjunto de oportunidades altamente desiguales.

Tres de los factores que contribuyen a producir la universalización sin derechos y la expansión condicionada de los sistemas educativos latinoamericanos son: (a) la combinación y articulación de condiciones de pobreza y desigualdad vividas por un significativo número de personas en nuestras sociedades; (b) el desarrollo fragmentado de los sistemas escolares y las notables diferencias de oportunidad que ofrecen las escuelas, y (c) la promoción de una cultura política acerca de los derechos humanos, y particularmente del derecho a la educación, marcada por una concepción privatista y economicista que, lejos de ampliar, restringe las fronteras de este derecho a las oportunidades de acceso y permanencia en el mercado de trabajo. La exclusión incluyente en el campo educativo se produce no sólo, pero en parte, por la combinación ríe estos tres factores.

POBREZA Y DESIGUALDAD

La expansión de la cobertura educativa en América Latina ha permitido que sectores tradicionalmente excluidos del sistema escolar tengan acceso a él. No obstante, los altos niveles de pobreza y exclusión, por un lado, y la persistente desigualdad e injusticia social que caracterizan el desarrollo latinoamericano contemporáneo, por el otro, han limitado el potencial democratizador de dicha expansión. Los altos niveles de miseria, asociados al hambre y a la desnutrición, a las pésimas condiciones de vida y de salud de la población más pobre, conspiran contra la posibilidad de que el tránsito por las instituciones escolares sea la oportunidad efectiva de democratización de un derecho humano.³ Actualmente, en América Latina hay más de ciento ochenta millones de pobres. Y, aunque los índices de pobreza han tendido a disminuir, todo indica que la crisis y la recesión económica mundial, que impacta en la región de manera muy intensa, producirán un aumento de estos indicadores como consecuencia de la precarización de las condiciones de vida de buena parte de la población.⁴ Sin duda, esta precarización estará asociada a la crisis del mercado de trabajo -visible ya en casi todos los países al intenso aumento del desempleo y, en consecuencia, a la reducción de los ingresos de la población más pobre. Como se sabe, estos sectores obtienen sus ingresos, fundamentalmente, del mercado de trabajo formal e informal, por lo que cualquier deterioro en este ámbito afecta sus condiciones de vida. Las décadas de 1980 y 1990 constituyeron un período de intensificación de los índices de pobreza y de indigencia, situación que comenzó a revertirse de manera tenue, aunque progresiva, en los últimos años.⁵

La situación heredada y las perspectivas futuras son particularmente graves dado que la pobreza tiene un impacto bastante más contundente en la población infantil y juvenil que en la adulta. Esto es, la intensificación o la persistencia de altos índices de pobreza y de indigencia tienden a condicionar seriamente las oportunidades de vida y los derechos de la población con menos de 18 años. En todos los países de América Latina, la incidencia de la pobreza es significativamente mayor entre los niños, las niñas y los jóvenes que en el resto de la población (CEPAL, 2008).⁶ De esta manera, toda situación de pobreza estructural o su intensificación inevitablemente impactan en el sistema escolar, cuestionando, interfiriendo y fragilizando las condiciones para el ejercicio del derecho a la educación. Así, el ciclo que va desde el nacimiento hasta el prematuro ingreso en el mercado de trabajo -signado, en el caso de las niñas, por el ejercicio también prematuro de una maternidad atravesada por los riesgos y la precaria asistencia médica condiciona seriamente las oportunidades educativas de la infancia latinoamericana y caribeña, y cuestiona su propio derecho a la vida. El informe de Unicef (2008b), **Progreso para la infancia. Balance de la mortalidad materna**, muestra cómo las tasas de mortalidad infantil y el riesgo de morir por causas relacionadas con la maternidad son, en América Latina, inmensamente más altas entre los sectores más pobres de la población, particularmente en países como Haití, Bolivia, Honduras y Perú. En tal sentido, “las desigualdades económicas han reducido el avance de los progresos hacia la educación universal, pues el riesgo de abandonar la escuela es mayor en los estratos sociales más bajos” (Unicef, 2006: 46).

Las consecuencias de la pobreza no sólo son particularmente graves en la población infantil y juvenil, sino también en la población indígena y afrolatina. Estas dimensiones, claro está, se combinan de forma inevitable. Gran parte de la población indígena y negra -un poco más de doscientos millones de latinoamericanos es pobre e indigente, y, entre los pobres e indigentes, los que sufren más intensamente esta condición son los negros y los indígenas. La mayoría de los pobres e indigentes, considerando la cantidad total, son niños y jóvenes; y la mitad de los afrolatinos y de los indígenas son niños, niñas y jóvenes. Las condiciones de pobreza e indigencia aumentan significativamente para la población entre 0 y 18 años y para la población indígena o negra. En los países donde esta población es muy numerosa, como Brasil, Colombia, Perú, Ecuador, Bolivia, México y Paraguay, los niveles de pobreza e indigencia de la población indígena o afrolatina llegan en algunos casos a duplicarse en relación con los niveles registrados

3 Sobre los efectos del hambre en el aprendizaje, véase el relevante estudio del Programa Mundial de Alimentos de las Naciones Unidas (2006). Sobre el impacto que las pésimas condiciones de salud y las débiles políticas públicas en esa área generan en la población infantil y juvenil más pobre, véase el último *Informe sobre la salud en el mundo* (OMS, 2007), dedicado a la atención primaria de la salud.

4 El número de pobres, aunque ha disminuido en términos relativos, ha aumentado en términos cuantitativos con relación a 1980, cuando no llegaban a ciento cuarenta millones de habitantes en toda la región.

5 En algunos países, la reducción de los niveles de pobreza e indigencia ha sido muy significativa. Entre 2002 y 2006, por ejemplo, la Argentina redujo sus índices de pobreza en 18% y de indigencia en 22%. Venezuela, entre 2002 y 2007, lo hizo en un 12% y un 17% respectivamente. En casi todos los países, con excepción de Uruguay, donde la pobreza creció un 3% y la indigencia un 4% entre 2002 y 2007, la disminución de estos índices ha sido inferior al 5% (CEPAL, 2008).

6 En países como Uruguay, la Argentina, Venezuela, Panamá, Brasil, México, Ecuador, Colombia, El Salvador, Bolivia, Chile, Guatemala, Paraguay, Nicaragua y Honduras, el índice de pobreza entre la población de 0 a 18 años llega a ser casi el doble que el de la población entre 19 y 64 (CEPAL, 2008).

entre la población no indígena o negra, mientras que aumentan notoriamente cuando se trata de niños y niñas, como ya señalamos. No resulta, por lo tanto, un ejercicio de adivinación sociológica reconocer que las oportunidades educativas de los niños, las niñas y los jóvenes indígenas y afrolatinos son bastante más limitadas que las de los niños, las niñas y los jóvenes en general y que las del resto de los pobres en particular. Haber nacido negro, negra o indígena en cualquier país de América Latina y el Caribe aumenta las probabilidades de estar excluido de la escuela, o de tener acceso a una escolaridad profundamente degradada en cuanto a sus aspectos pedagógicos.⁷

A esto se suma un aspecto que, relacionado con la pobreza, tiene sin embargo rasgos específicos: la desigualdad. La distribución del ingreso es, en América Latina, la más injusta del planeta. Aun cuando la pobreza disminuya, los niveles de desigualdad se mantienen inalterados o descienden más lentamente que los de miseria y la indigencia. En otras palabras, aunque algunas sociedades consigan reducir la pobreza, la injusticia social continúa, de forma constante; esto se pone de manifiesto al comparar la apropiación de los beneficios económicos por parte del 10% más rico de la sociedad y el que le corresponde al 40% más pobre.

Este panorama de inequidades tiene diversos impactos en el campo educativo y permite comprender las dimensiones del idiosincrásico proceso de universalización del acceso a la escuela sin derecho a la educación, que se ha producido en América Latina durante las últimas décadas. En efecto, en la región ha habido una notable correspondencia entre la pobreza en términos sociales y la pobreza en términos educativos, situación que tendió a profundizarse a medida que los pobres conseguían superar más y más barreras de acceso y permanencia dentro del sistema educativo. Resulta revelador asociar esta observación con un fenómeno no menos antidemocrático: la persistente desigualdad social se articula con una también persistente y cada vez más compleja desigualdad educativa. De esta forma, la escuela se universaliza, pero en condiciones de extrema pobreza para aquellos sectores que por fin consiguen ingresar a ella, ya que multiplica las inequidades y polariza aún más las oportunidades educativas del 10% más rico con relación al 40% más pobre. Un sistema educativo pobre y desigual es el correlato inevitable de sociedades que avanzan según un modelo de desarrollo que genera un enorme número de pobres y una brutal y estructural desigualdad. Es esta combinación de pobreza y desigualdad la que hipoteca el derecho a la educación de las grandes mayorías, y convierte las cada vez más amplias oportunidades educativas de las minorías en un verdadero privilegio. Los pobres pasan hoy más años en el sistema escolar. Los ricos también y, al hacerlo en mejores condiciones y con un progresivo aumento de sus oportunidades y alternativas educativas, la desigualdad de este ámbito, lejos de disminuir, aumenta o se mantiene constante.⁸

El trato desigual en las oportunidades educativas, asociado al trato desigual en todas las oportunidades sociales, resulta mucho más severo en aquellos grupos de la población que, como los indígenas y los afrolatinos, sufren de manera más intensa la discriminación y la exclusión. En este sentido, una de las evidencias más elocuentes y perversas de la desigualdad es la persistencia del racismo dentro del sistema escolar, contracara de sociedades que se dicen herederas de un providencial mestizaje y devotas de una supuesta democracia racial que la realidad desmiente día a día. En América Latina, el racismo educativo se

7 En Brasil, por ejemplo, la tasa de alfabetización para la población blanca urbana con más de 25 años es del 93,7%, la de la población negra, del 85,7%. En el medio rural, los blancos con más de 25 años poseen una tasa de alfabetización del 79,5% y los negros, del 62,2%. El promedio de años de estudio en el medio urbano para la población blanca es de 8,1 y el de la población negra, 6,2; en el ámbito rural, 4,3 y 2,9 respectivamente. En Ecuador, la tasa de analfabetismo de la población blanca es de 4,7%, la de los afroecuatorianos, de 10,3 % y la de los indígenas, de 28,1% (Paixão y Carvano, 2008). En Colombia, según datos del Censo General de el índice de analfabetismo entre la población negra es de 10,92% y entre la población no negra, de 6,91%. En los departamentos de Nariño y Chocó, la diferencia es todavía mayor: 22,23%-9,24% y 18,24%-12,74%, respectivamente (Observatorio de la Discriminación Racial: <<http://odr.uniandes.edu.co/pdfs/Cifras/Analfabetismo.pdf>>). En Bolivia, la población indígena tiene casi cuatro años menos de escolaridad (5,9 años) que la no indígena (9,6 años). Un tercio de los niños indígenas bolivianos de entre 9 y 11 años trabaja, proporción cuatro veces superior a la de los niños no indígenas. Los guatemaltecos indígenas de entre 15 y 31 años presentan un promedio de 3,5 años de escolaridad, mientras que los no indígenas, de 6,3 años. Sólo la mitad de la población indígena guatemalteca sabe leer y escribir, mientras que un poco más del 82% de la población no indígena lo hace. Casi 45% de la población indígena guatemalteca deserta durante el primer año de su proceso de escolarización. En México, la población indígena adulta posee menos de 4,6 años de escolaridad, mientras que la no indígena posee 7,9. Un cuarto de la población indígena es analfabeta, mientras que 6,4% de los no indígenas lo es. Los indígenas peruanos poseen 6,4 años de escolaridad, en tanto los no indígenas, 8,7. En el caso de las mujeres indígenas, esta diferencia es aún mayor: ellas poseen casi cinco años menos de escolaridad que las mujeres no indígenas (Hall y Patrinos, 2006).

8 En los países latinoamericanos y del Caribe suele estudiarse mucho más la producción social de la pobreza que de la riqueza. De tal forma, suelen también ser mucho más frecuentes los estudios sobre las condiciones de educación de los excluidos que los que abordan las formas y oportunidades educativas de los más ricos. La ausencia de estudios sobre la producción social de la riqueza y la educación es un serio límite para un análisis riguroso de la exclusión educativa, a la cual está asociada. No es posible comprender la producción social de la miseria si no se entienden los mecanismos de producción social de la riqueza, aspectos que en el campo educativo adquieren particular relevancia. Una excepción a esta observación puede hallarse en las investigaciones de Tiramonti y Ziegler (2008), y en las de Almeida y Nogueira (2002).

mantiene mediante procesos de discriminación pedagógica y curricular, puestos en evidencia por diversos estudios e investigaciones, así como en la constante y tenaz segregación que sufren estos grupos en la calidad y la cantidad de sus posibilidades educativas.⁹ Las oportunidades de acceso y permanencia de la población indígena y negra han aumentado sustantivamente. Sin embargo, la distancia que existe entre las condiciones educativas de estos grupos y las de los más favorecidos no ha disminuido, y la producción institucional del “apartheid educativo” se ha vuelto más compleja, aunque no menos contundente.

SEGMENTACIÓN Y DIFERENCIACIÓN DE LOS SISTEMAS ESCOLARES

Los procesos de universalización de las oportunidades de acceso a la educación se han visto interferidos por intensos procesos de diferenciación y segmentación de los sistemas escolares, señalados permanentemente en los estudios regionales sobre esta materia. Los sistemas nacionales de educación se encuentran, en América Latina, muy diferenciados en circuitos institucionales que concentran condiciones y oportunidades educativas altamente heterogéneas y profundamente desiguales. Un proceso que ya había identificado con pertinente profundidad analítica el célebre proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”, promovido por la Unesco, la CEPAL y el PNUD hacia fines de los años setenta y comienzos de los ochenta. En rigor, la definición misma de “sistema educativo” choca con la realidad de aparatos institucionales muy heterogéneos en sus dinámicas de funcionamiento, en sus condiciones de acceso a recursos, en el perfil de los docentes, en el tipo de alumnos que convocan, así como en el tipo y la calidad de los conocimientos que imparten. El ideal de una escolaridad común se ha conquistado en el espacio formal de una legislación que amplía, y seguramente ampliará, el reconocimiento jurídico del derecho a la educación de todos, sin ningún tipo de discriminación o exclusión. Sin embargo, esta aspiración tropieza con un aparato institucional que, aunque abierto a todos, acoge de forma desigual a los sujetos en función de ciertos atributos que los principios democráticos, al menos éticamente, condenan: el color de la piel, el grupo étnico de origen, el género, la región o el barrio donde viven, la profesión del padre y de la madre, sus salarios (o la falta de ellos), etc. Así las cosas, la escuela se ha universalizado sin que se haya extendido o democratizado su condición “pública”, esto es, sin que se haya ampliado su estatus de bien común, de derecho social desmercantilizado y atravesado por una radical aspiración a mejorar de forma permanente la socialización de sus beneficios. Hoy existen más oportunidades de acceso a la escuela que sesenta años atrás, pero también se han hecho más complejas y difusas las formas de exclusión educativa y la restricción de las oportunidades escolares a aquellos que, aun dentro del sistema, continúan con su derecho a la educación negado.

Las oportunidades educativas se vuelven más desiguales en un sistema escolar institucionalmente más complejo y heterogéneo, menos igualitario y más polarizado, segmentado y diferenciado. El sistema equivale, así, a una telaraña de circuitos donde los bienes educativos, lejos de consagrarse en su condición de derechos iguales e inalienables, se cristalizan en su condición de mercancías vendidas o compradas, concedidas por la gracia gubernamental o negadas por la petulancia y la prepotencia de una elite que aumenta su poder sobre la base de una ficción doctrinaria: la aparente consistencia entre el reconocimiento formal de los derechos y el trato desigual que el mercado les propina a los diferentes seres humanos en virtud de sus también desiguales oportunidades de acceso a ciertos bienes y recursos. Dicho de otra manera, la supuesta coherencia entre la afirmación de la igualdad ante la ley y la brutal desigualdad de condiciones de vida que cada persona enfrenta para usufructuar las oportunidades que el mercado ofrece.

El derecho a la educación se vuelve así la quimera de un sistema que consagra la distribución desigual de los beneficios educativos como el resultado natural de un mercado que premia y castiga a los individuos en virtud de sus supuestos méritos cognitivos y de sus ventajas económicas heredadas o adquiridas. Una quimera que adopta el rostro de bella sirena o de petulante monstruo, según el lugar desde el cual nos haya tocado la suerte o la desgracia de observarla. Todos, en América Latina, tienen formalmente el mismo derecho a la educación y a todos, sin distinción, ese derecho les ha extendido sus brazos y generosamente ha ampliado sus fronteras. El problema parece radicar en que, para hacer de ese derecho una oportunidad

⁹ Diversos estudios acerca de los procesos de discriminación racial en el campo educativo pueden encontrarse en el centro de documentación del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del Laboratorio de Políticas Públicas (OLPED-LPP), disponibles en <[http:// www.olped.net](http://www.olped.net)>.

efectiva, hay que introducirse en un aparato institucional que hubiera dejado pasmado al mismísimo Josef K, protagonista del célebre relato de Franz Kafka, *El proceso*: un laberinto de interminables vericuetos, del que sólo los elegidos conocen el camino de salida, mientras los pecadores—negros, indígenas, pobres, inmigrantes, campesinos, jóvenes, trabajadores, desempleados, mujeres, niñas, hambrientos y famélicos de comida y justicia social se embarcan en una trayectoria pedagógica signada por un fracaso anunciado al que sólo la suerte aspira a contradecir.

Sistemas educativos divididos en sociedades divididas: esa parece ser la fisonomía de una estructura escolar que se expande condicionando las oportunidades y distribuyendo bienes simbólicos de una forma tan desigual como se reparten los bienes económicos. No hay duda de que en las sociedades contemporáneas hay más riqueza y bienes acumulados. Tampoco hay duda de que en las sociedades contemporáneas hay más conocimientos socialmente disponibles. Nuestro derecho a la educación debería volver esos conocimientos un bien de todos. Sin embargo, el sistema escolar, partido y dividido, lejos de democratizar su acceso, conduce a los sujetos por los circuitos que mejor se adaptan a las marcas o los estigmas que definen el tamaño de sus derechos y oportunidades. Todos tienen el mismo derecho a la educación, pero no todos tienen el mismo derecho a la escuela, por lo que los resultados del proceso de escolarización son tan desiguales como las condiciones de vida de los grupos, las clases, los estamentos o las castas que componen la sociedad o, en términos más precisos, el mercado.

Este proceso es bien conocido y estudiado en América Latina.¹⁰ Ya hemos mencionado algunas de sus características distintivas. Otras, no menos importantes, han sido motivo de diversas investigaciones:

- a) Acceso y progresión educativa diferenciada.
- b) Discriminación pedagógica y logros escolares desiguales en virtud de criterios de género, desigualdades regionales, raciales y étnicas.
- c) Carácter hereditario de las oportunidades educativas.
- d) Calidad educativa desigual.
- e) Injusticia curricular.
- f) Distribución desigual de las oportunidades educativas: docentes diferentes, escuelas diferentes, recursos pedagógicos diferentes, “competencias” diferentes, aprendizajes diferentes, expectativas educativas diferentes; éxitos y fracasos diferentes.

La expansión condicionada de los sistemas nacionales de educación en América Latina expresa, quizá, el resultado de un trueque perverso cuyas raíces están ancladas en sociedades profundamente antidemocráticas: los poderosos parecen haber aceptado que las masas deben tener derecho a la educación, siempre y cuando el sistema educativo se debilite como institución capaz de garantizar la permanencia y, con ella, ese derecho. Además de permanecer, para tener derecho a la educación hay que “pertenecer”, ya que, como dice la publicidad de una exclusiva tarjeta de crédito, “pertenecer tiene sus privilegios”...

10 Importantes aportes en esta dirección pueden encontrarse en Tedesco (2005), Azevedo (2008) y Tenti Fanfani (2008).