

CRÉDITO Y ESCEPTICISMO EN LA «DEMANDA EDUCATIVA»

por ROBERTO ALFREDO MIRANDA

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina)

En los últimos tiempos el poder político ha tenido que revisar el concepto de «demanda educativa» [1]. Es sabido que el aumento de la presión social por más educación ha limitado considerablemente la capacidad de adaptación de los sistemas de enseñanza (por ejemplo: desde el punto de vista cuantitativo la relación matrícula-establecimiento, y desde el punto de vista cualitativo la relación currícula-prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje). Pero actualmente, la referencia que implica a la «demanda educativa» tiene un perfil novedoso: su trascendencia como tal exhibe algunos elementos propios de los llamados «nuevos movimientos sociales».

Se trata, en consecuencia, de una demanda social mucho más activa de lo que era antes. Por otra parte, analíticamente hablando, de los viejos planteos de los planificadores educacionales consistentes en la previsión de las poblaciones que tendrían los distintos tipos de escuelas (Page, 1977), se pasó a una perspectiva más amplia que intenta evaluar, entre otras cosas, las actitudes y expectativas sobre la educación, tanto las globales como las de uno u otro sector social. Entonces tenemos sobre una misma cuestión dos aspectos: por un lado, el impacto de la «demanda educativa» como tal, y por el otro, la reformulación de los estudios sobre la relación entre el sistema escolar y la sociedad.

La semejanza de esta «demanda educativa» con algunas aristas de los «nuevos movimientos sociales» en cierto modo es sospechada por la sociología de la educación, la cual plantea la necesidad de superar enfoques teóricos opuestos que no son suficientes para comprender una realidad

poblada de propiedades inéditas (Jiménez, 1981. García Huidobro, 1987). Esta característica no sólo preocupa a la investigación educativa en América Latina. En efecto, el actual debate teórico pretende corregir la brecha entre las visiones macro y micro de los estudios socioeducacionales. Se procura entonces hacer desaparecer el «dualismo» sellado por dos conceptos claves: el de «estructura» y el de «agencia»; de manera que la relación entre la acción individual y el sistema social erradique la pobreza de aislar un nivel de análisis de otro cuando se trata de explicar aspectos de la escolarización (Shilling, 1992).

Entre los estudios que desarrollan, por un lado, el principio de que toda demanda educativa está socialmente diferenciada sobre la base de las condiciones económicas y de tradición familiar (Isambert-Jamati, 1977. Anderson Brantlinger, 1985), y por el otro lado, de que los requerimientos de la sociedad se dirigen hacia una mayor eficacia de la enseñanza (Kelly, 1985. Marginson, 1991. Mortimore, 1992. Coyle y Witcher, 1992), aparece la búsqueda de las razones que movilizan a la gente a tener determinadas percepciones y opciones escolares cuando las claves materiales y «consumistas» no son suficientes para entender la activación de la demanda.

Junto al crecimiento de la investigación cualitativa, que metodológicamente abre nuevos campos de estudio para desentrañar las interacciones escolares, la indagación sobre las percepciones de los alumnos y de sus padres alrededor de la educación y de la escuela está teniendo un espacio importante en la literatura específica.

Este tema es estudiado muy particularmente en relación a las opciones que adoptan tanto la «clientela directa» (estudiantes) como la «clientela indirecta» (grupo familiar del alumno) en materia escolar. Grandjean y Vaughn (1981) intensificaron esta línea de investigación a partir de las expectativas que los alumnos y sus padres presentan acerca de lo que es una escuela eficaz, o bien cómo perciben a la institución de enseñanza formal. De un análisis particular, estos autores deducen un estado de influencias mutuas entre padres e hijos para «estructurar» los niveles de percepción escolar. Pero también concluyen que estos niveles de percepción se procesan en los alumnos de manera muy diferente a cómo se establecen en sus padres.

Dentro de esta perspectiva, investigadores británicos plantearon (West y o., 1991a) evaluar las percepciones de los alumnos sobre las opciones en torno a la enseñanza secundaria en medio de reformas educativas. En realidad, el análisis empírico consistió en detectar no sólo los grados de percepción que tenían los alumnos de la educación secundaria, sino también los *factores* que incidieron en la opción de las escuelas, una vez que

aquéllos las escogieron según sus preferencias. Este trabajo de investigación, en términos globales, termina reivindicando la necesidad de estudiar qué expectativas tienen los escolares con respecto a la enseñanza que se les administra, objetivo de estudio que se ha profundizado últimamente.

Sin embargo existe una opinión distinta a la de este trabajo: que los padres y sus hijos no pueden decidir qué escuela quieren porque es la institución escolar la que selecciona sus alumnos. Es tanto la estratificación educativa como la segregación social las que aumentan la discriminación y reducen la opción escolar (Walford, 1992).

Por otra parte, Edwards y Whitty (1992) estudiaron la vinculación entre la percepción de la educación y la opción escolar a propósito de las reformas implementadas en los Estados Unidos y en Gran Bretaña. Pero en este caso el examen estuvo centrado en las actitudes de los padres, principalmente en el hecho de que sobre la opción escolar que éstos hacen para sus hijos incide el nivel de información de que disponen.

Al menos es posible señalar que la consideración de las actitudes de los padres con respecto a la educación formal, y los fundamentos de la elección de sus estrategias escolares para sus hijos, pasó a compartir —en orden de importancia— el mismo lugar que tradicionalmente ocupaban «variables manifiestas», tales como las de origen socioeconómico y sociocultural.

Muchos de los estudios del CERIS (Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie Familiale et Scolaire. Université de Mons.) están orientados en este sentido. Uno de los ejes que caracteriza esta dirección de investigación es el análisis de la relación entre «medio social» y «percepción de la escuela». Si bien el objetivo final de estos estudios es el de procesar los elementos intervinientes en la carrera escolar del niño desde los aspectos sociales, psicológicos y de adquisición de conocimientos, el examen de las representaciones que tienen los padres de la escuela juega un papel destacable (Pourtois y Desmet, 1991).

También en España, desde principios de los años ochenta, el interés por estudiar las percepciones de los adolescentes sobre la enseñanza que recibían ha cobrado fuerza. El análisis de las expectativas sociales de los alumnos estuvo centrado principalmente en la variable «futuro profesional», la cual fue trabajada a partir de la incidencia de los modelos familiares (Díaz Martínez, 1983). Asimismo, la crisis de la enseñanza media es otro de los aspectos que mereció la investigación de las actitudes de los escolares en su condición de «consumidores demandantes» frente a la oferta educacional (Fernández de Castro, 1986). A los alumnos como unidad de análisis, se agregaron sus padres, cuyas percepciones sobre la escolaridad raramente son tenidas en cuenta en trabajos de investigación.

No obstante, la reforma española de las «enseñanzas medias» fue más que un motivo para evaluar el nivel de expectativa de los padres sobre la educación formal (Fernández Enguita, 1987. Elejabeitia, 1991).

De un modo u otro, lo cierto es que las expectativas y las esperanzas escolares de los alumnos y de sus padres son una razón vital para comprender las opciones individuales y los comportamientos sociales en los rebordes del sistema educacional. Esto es así a pesar de que muchas veces las actitudes entre padres e hijos no sean del todo coincidentes alrededor del hecho educativo. No obstante, los alumnos no dejan de ser actores directos en el escenario escolar con lo cual, exitosamente o no, de algún modo trascienden, y los padres, a su vez, todavía ejercen influencia —que es un medio sinuoso de poder— en los planes educativos de sus hijos (Hunter, 1991).

Que el poder político pregunte

No es casual que el estudio de las percepciones y de las opciones de los alumnos y de sus padres sobre la escuela surja en momentos en los cuales se cosechan, tanto los efectos insatisfactorios de las reformas educativas iniciadas hacia fines de los años setenta y durante los años ochenta, como así también los duros cuestionamientos a los sistemas de enseñanza por sus déficits de calidad y eficacia [2]. Alrededor de las reformas quedó la sensación de que las mismas carecieron de bases consensuales, ingrediente político contemporáneo al parecer insoslayable, o bien que tales reformas llegaron a destiempo dada la velocidad de los cambios en las distintas dimensiones de la realidad. Hacemos esta referencia a las reformas educativas llevadas a cabo en algunos países porque la tendencia de los estudios realizados testimonia una diferencia entre lo decidido «desde arriba», con el presunto poder disponible, y lo esperado por alumnos y padres, en la realidad de la escuela (Ocerin, 1990).

Esta diferencia plantea varias cuestiones. Una de ellas es la necesidad de que las decisiones de política educativa se estructuren sobre la base de un conocimiento más correcto de las demandas y de las expectativas de la gente. Esto no significa una reducción de recursos del poder político. Implica una condición para el poder político en el ámbito de la educación formal. Sucede que cada vez con mayor intensidad, las políticas de educación tienden a considerar propuestas que provienen más del campo técnico y de la investigación que de la improvisación (Darling-Hammond, 1992).

Obviamente que aún no se da una cooperación transparente entre las determinaciones políticas y los análisis científicos que permita encontrar

«camino para resolver dilemas educativos» (Tillmann, 1991). Sin embargo, la práctica de averiguar periódicamente la actitud de los ciudadanos respecto a la política educativa oficial, ha comenzado a ser tenida en cuenta en algunos países, tanto por los estudiosos de las ciencias de la educación como por los funcionarios gubernamentales (Bildung und Wissenschaft, 1990. Reimers, 1991. Organización de los Estados Iberoamericanos, 1992).

Girod (1981: 53-72), al tratar los objetivos fundamentales de toda política educativa, ha reiterado que una buena formulación de ésta depende de una mayor información sobre la vinculación entre los factores escolares y los extraescolares. Por ejemplo: «hasta dónde llega realmente la influencia potencial y efectiva de la escuela sobre la naturaleza y el nivel de los conocimientos del individuo», es uno de los mayores interrogantes cuya dilucidación caracterizaría mejor aún la demanda a ser satisfecha por el poder político.

El hecho de reconocer factores claves en las opciones escolares que hacen los padres para sus hijos es un avance sobre la percepción que tienen aquéllos acerca de la educación y de la escuela. Es posible pensar que la opción es una consecuencia de tal actitud; y que los políticos de la educación se interesen por las actitudes de los padres significa que aquéllos acepten el principio de diversidad de razones que tienen éstos al momento de decidir u optar (West y o., 1991b). Obviamente que un mayor conocimiento de la diversidad favorece un mejor planteamiento político alrededor de las estrategias institucionales de la educación, principalmente porque se está evaluando la expectativa o los deseos de la población sobre la escolarización.

Desde otro punto de vista, se sostiene que la vuelta al análisis macropolítico de la educación para definir estrategias globales es necesaria, siempre y cuando éstas sean el resultado del procesamiento de las demandas provenientes de cada escuela en particular (Rolf, 1991). Esto significa introducir una variante a lo sucedido en las últimas tres décadas. Es decir, en lugar de destinar mayores esfuerzos políticos en el diseño de las ofertas del sistema institucional o en lo que debe hacer cada escuela individualmente, es preferible enlazar esta acción con los requerimientos sociales, lo cual puede implicar tanto una demanda sectorial como así también una demanda ampliada. Este es el tema que nos ocupa: qué actitud tiene la gente frente a la escolarización, y qué espera de ella a partir de la propia «demanda educativa» planteada.

Los atributos movimientistas de la «demanda educativa»

Decimos que el poder político ha tenido que revisar el concepto de «demanda educativa» porque la trascendencia de ésta, entre otras cosas, presenta algunas características propias de lo que teóricamente se denomina «nuevo movimiento social». Era común definir a los movimientos sociales dentro de la categoría de los agentes del cambio social (Rocher, 1979). En este sentido, los movimientos sociales formaban parte de la línea más activa de un grupo de presión o de protesta, cuya acción estaba orientada hacia el cuestionamiento y la oposición al «poder establecido». En términos generales, un movimiento social era una organización estructurada, basada en la reivindicación permanente de sus objetivos los que comúnmente tenían una fuerte referencia política e ideológica. Eisenstadt (1972) asociaba el movimiento social al proceso de modernización que, a través de la protesta sistemática, articulaba las demandas políticas.

Sin embargo, con el tiempo, muchos acontecimientos han diferenciado los movimientos sociales de los movimientos de protesta sistemática y de las tendencias globales de una población. No es fácil lograr un convención para distinguir conceptualmente estas manifestaciones sociales, sobre todo porque es observable una combinación de propiedades comunes, como por ejemplo la variable cambio, la cual da para muchas interpretaciones teóricas y empíricas. Más aún, hasta qué punto es posible diferenciar entre lo que es un movimiento social y lo que es una tendencia poblacional, cuando en estos momentos predomina el paradigma de la atipicidad de los procesos de cambio (Boudon, 1984).

Ahora bien, el concepto de «nuevo movimiento social» implica, esencialmente, una acción social libre de estructuras, desinstitucionalizada, y de naturaleza defensiva. De manera que no hay un pacto de constitución sino una representación social del poder civil, habitualmente contraria a las privaciones. Esta idea de representación hizo desplazar de los análisis centrales de los movimientos en cuestión a las clases sociales. Los nuevos movimientos son socialmente heterogéneos. Esto no significa desconocer liderazgos que suelen promoverse en virtud de la reducción de la confianza en el Estado y otras instituciones políticas, por ejemplo: es el caso de que los sectores medios ocupen un lugar preponderante en vista de la disminución de sus objetivos y expectativas. Asimismo, en la consideración de los nuevos movimientos sociales se destacan dos variantes más con respecto al pasado y a comportamientos similares: por un lado, el protagonismo de la mujer, y por el otro, el crecimiento de estas expresiones sociales en tiempos de recesión económica (Frank y Fuentes, 1989. Guido y Fernández, 1989).

También se trabaja desde el *European Journal of Political Research*

este concepto de «nuevo movimiento social». El aspecto teórico más importante está centrado en las condiciones «visibles» e «invisibles» de estos nuevos movimientos sociales que condensan un desafío hacia el poder político, lo cual no implica que tal desafío sea global como tampoco que aquellos movimientos quieran porciones del poder estatal (Kriesi y o., 1992). Si bien estos nuevos movimientos sociales muestran una variabilidad de estos elementos que los hacen trascender, cada uno tiene sus propiedades de origen y sus connotaciones de poder como poder civil.

Por ejemplo, dentro del contexto de crisis económica y de recortes financieros en el Estado, la expansión escolar, que no ha cesado, es reclamante de más y mejor educación frente al poder político (Padua, 1989). Esta situación no es ocasional. Dada la disfuncionalidad entre la representatividad y la gobernabilidad, el crecimiento escolar, que no es un resultado sino un proceso de poder preceptivo (Miranda, 1992b), al estar desprovisto de objetivos estatales, adquirió un perfil de «nuevo movimiento social.»

A pesar de la propiedad defensiva y reactiva de los nuevos movimientos sociales, éstos «son importantes agentes de transformación social y portadores de una nueva visión», ocupando «espacios en que el Estado y otras instituciones sociales y culturales son incapaces de actuar (o no quieren hacerlo), en función de los intereses de sus miembros». En otras palabras: «los movimientos sociales entran en espacios donde no existen instituciones o no promueven o van en contra de los intereses de la gente» (Frank y Fuentes, 1989: 35).

Estas expresiones son tal vez demasiado amplias. Pero es posible recobrar el principio teórico de que los movimientos sociales son «portadores de una nueva visión». Precisamente, Millán (1991) al desarrollar el impacto de la calidad de vida en situaciones de crisis y de insatisfacción en los consumos, plantea básicamente dos aspectos principales que se relacionan entre sí: uno es el cambio, y el otro los criterios de valoración social e individual, los cuales son detectables en la diversidad sociocultural de una demanda. Diversidad, por otra parte, que involucra una concepción de la pluralidad en política.

La cuestión de la diversidad sociocultural de la «demanda educativa» ha planteado numerosos interrogantes, generalmente apoyados en las desigualdades «estructurales» (De la Orden, 1983. Quintana Cabanas, 1983). No obstante, los «espacios» alcanzados por la demanda educacional como «nuevo movimiento social» nos permite conjeturar que el valor social de la educación se distanció de los acentuados condicionamientos «estructurales», lo cual es una palanca de cambio; es decir, es una «nueva visión» de lo que representa la escolarización formal.

Por supuesto que la «demanda educativa», entendida como una forma particular de «nuevo movimiento social», no es asimilable íntegramente a los fenómenos ecologista, feminista, étnicos, etc... Estos tienen una extensión y una difusión más marcada, en gran parte por el impacto cultural que producen en la sociedad, hecho que la educación formal causara en otros tiempos bajo características distintas. Sin embargo, en estos momentos la movilización educativa recoge atributos que tienen que ver con su identidad y su gravitación dentro de la sociedad, pero a través de una fuerte referencia a las aspiraciones y expectativas individuales.

Las consecuencias de la modernidad y de la posmodernidad modificaron la homogeneidad de las presiones y demandas (Flórez Miguel, 1986). El individuo está elaborando otro juicio sobre la educación formal, «es preciso reconocer —además— que cada familia constituye un mundo aparte, una esfera privada cuyos valores no necesariamente coinciden con los vigentes en la comunidad» (Almeida, 1990: 138). En verdad, el individuo está cambiando su actitud frente a la escuela porque piensa en otra educación, más por sí mismo, en función de las transformaciones contextuales. Claro que aquí talla su pertenencia social. Para algunos la cuestión es *anticipar* los efectos de aquellas transformaciones, mientras que para otros sólo se trata de saber cómo «sumar» educación. Pero de un modo u otro, el deseo individual está en los límites de un mayor control social sobre la educación. En este sentido, es posible expresar que esta actitud de mayor control es nueva, puesto que otrora el control sobre la educación lo tenía «el otro»: el Estado, la clase política o un determinado sector social. Esto es un principio de cambio de visión.

El trabajo de investigación de Martin (1991), a través de hipótesis audaces, pone en evidencia cambios de actitudes sobre la educación en sectores sociales que en otras circunstancias estarían caracterizados por la indiferencia, o bien por una reacción hostil hacia la enseñanza formal. Sin embargo, es observable que la aceptación social que de la educación tienen tales sectores se torna, indirectamente, en un mayor control sobre ésta, en la que cifran expectativas. Expectativas que en este caso están muy vinculadas al éxito escolar, con lo cual el control sobre la educación se acentúa aún más (Forquin, 1992). Por otra parte, no se deja de señalar que este nuevo juicio individual alrededor de la escolaridad, así como puede pertenecer a un segmento social, también se multiplica y está presente en las amplias movilizaciones demandantes de educación.

Es cierto que la enseñanza al generalizarse masificó efectos. Entre estos efectos es posible identificar la disminución de la capacidad de diferenciación social que tenía la educación al promover movilidad en la estructura de una sociedad y la formación de élites (Cataño, 1989). En este

orden la escolaridad perdió las cualidades que la dotaban de una valoración social importante.

Sin embargo, el incremento de la «demanda educativa» en términos de «nuevo movimiento», es decir por su naturaleza defensiva, su heterogeneidad social y su nueva visión, está vinculada a una suerte de conservación del valor que la sociedad le sigue adjudicando a la enseñanza formal. Valor que está dado en la amplificación de las aspiraciones y de las actitudes individuales sobre la educación que hace que está trascienda, caso contrario determinados sectores sociales no la reclamarían, o bien solicitarían una escolaridad con viejas intenciones relativamente descontextualizadas.

En otros términos: la mutación de modelo de sociedad, por definición, implica el cambio de modelos educativos. En esta relación el nuevo sentido educacional es posible que represente los avances de la sociedad global en transformación (Colom Cañellas, 1984). Pero esto no significa que las expectativas escolares queden cautivas. Precisamente el Estado, al no poder representar tales expectativas está siendo subrogado a través de un movimiento social, aglutinante, por un lado, de la diversidad propia del conjunto de individualidades, y por el otro, de la expresión colectiva frente al poder político de una nueva visión o percepción de la educación formal.

Esta nueva percepción no quiere decir que esté dirigida exclusivamente al contenido de la educación. Como nueva percepción se refiere al hecho de que el individuo está demandando algo que antes no requería por desconocimiento, por indiferencia, o bien porque aceptaba pasivamente lo que el Estado y la sociedad le brindaban. A partir de la situación descrita viene la valoración de lo que escolarmente el individuo está recibiendo. En realidad lo que el individuo está haciendo es cuestionar o defender algo que tiene un valor. De manera que la nueva percepción de la educación es una nueva valoración social de la enseñanza, funcional a los cambios del entorno, lo cual necesariamente no quiere decir que aquella sea dependiente de éstos.

Sin dejar de reconocer la importancia del contenido de la educación, es posible señalar que la modificación es sobre la actitud frente a la escolarización. Es decir: en otros tiempos la capacidad de percibir y la formación de las expectativas estaban bastante inducidas por factores como el mercado ocupacional; ahora tales capacidades se procesan bajo el criterio de que la educación es mucho más un fin social que un medio material dentro de las nuevas circunstancias.

Las actitudes frente a la educación: hipótesis y estudio

El mayor crecimiento de los sistemas educacionales en los últimos tiempos ha aumentado el grado de heterogeneidad de sus bases sociales. Esto es muy notorio en las poblaciones escolares de escuelas primarias y medias. Este incremento no modificó situaciones de desigualdad social y educativa. Al contrario, puso más en evidencia todavía la ausencia de políticas contemporizadoras con la expansión escolar tendientes a bloquear efectos de segregación en la educación formal (Miranda, 1989).

A pesar de estas contrariedades, la confianza que aún tiene la sociedad en la escolaridad es más que aceptable. De esta confianza no es portador un determinado sector social, el cual podría estar creyendo en la educación bajo un criterio «instrumental» con el propósito de satisfacer objetivos y expectativas, como por ejemplo para coronar su movilidad o para «elitizarse» (Miranda, 1992a). Por otra parte, la amplia representación social de tal confianza en la enseñanza no significa que en el efectivo proceso de escolarización deje de profundizarse la marginación educativa (London, 1991. 1992), y con ello —entre otras cosas— el desinterés público. Pero cabe diferenciar, entonces, que una cosa es la actitud y expectativa frente a la enseñanza formal, y otra cosa es el éxito o el fracaso en la trayectoria escolar, a pesar de que Martin (1991: 46), al concluir su investigación empírica, conjetura que «la alta estima y la confianza depositada en la escuela por los padres... parecieron relevantes para el logro escolar.»

Otra es la dimensión de estudio que postulan Pourtois y Desmet (1991: 11) al hipotetizar que «los padres de medios sociales desfavorecidos perciben la carrera escolar de sus hijos como inevitablemente trabada... (con) un sentimiento de impotencia, de marginalidad, (que) con cierto desamparo miran a la escuela», mientras que «la óptica de los padres de medios favorecidos miran a la escuela mucho más serenamente... ellos manifiestan su seguridad por el éxito escolar de sus hijos». En este sentido, Enguita y Levin (1989: 55), al hablar de un aumento de las expectativas educacionales, refuerzan la tesis de la fuerte asociación entre el origen social y el éxito escolar.

Sin embargo, en orden a las actitudes socialmente diversas de la «demanda educativa», es posible establecer la hipótesis de que los sectores con menores recursos consideran más estratégica la escolarización de lo que la consideran los sectores de mejor condición social. Es decir, si bien no se da un portador social excluyente, siguiendo la línea teórica de los llamados nuevos movimientos sociales, el liderazgo de la «demanda educativa» en lugar de tenerlo los sectores medios como apunta aquella teorización, al parecer lo tienen los sectores de la sociedad que cuentan con menos posibilidades culturales y materiales.

Para evaluar las hipótesis de referencia se realizó una investigación empírica entrevistando a 628 familias. A estas familias se les aplicó un cuestionario con preguntas sobre repitencia, extraedad, origen socioeconómico y sociocultural, y sobre sus *percepciones en torno a la educación*.

La información fue sometida a tratamientos estadísticos diversos [3]. En uno de estos tratamientos se consideraron tres aspectos:

a) El estudio de las opiniones de 297 familias provenientes de tres sectores sociales bien diferenciados entre sí, sin tener en cuenta la escuela a la que asisten sus hijos.

b) El análisis—dentro del universo de las 628 familias encuestadas—de las respuestas proporcionadas por las familias de alumnos de tres escuelas de distintas características.

c) El análisis de las opiniones proporcionadas por las madres.

El tratamiento estadístico consistió, esencialmente, en la construcción de tablas que describieran respuestas dadas por los encuestados, y en la aplicación de análisis cluster en el primer y tercer aspecto [4]. El objetivo de la utilización de esta última técnica, fue el de observar las agrupaciones que «naturalmente» se forman desde las respuestas de los encuestados. Una vez formados los grupos, se procedió a caracterizarlos de acuerdo a los siguientes valores:

i: Pregunta;

j: ídem u opinión elegida;

c: clase;

xij.: número de individuos que eligen la opinión j de la pregunta i;

xijc: ídem en la clase C;

x..c: número de individuos en la clase C;

x...: total de individuos de la población.

$$P1 = x_{ijc} / x_{ij} \times 100$$

$$P2 = x_{ijc} / x_{..c} \times 100$$

$$P3 = x_{ij} / x_{...} \times 100$$

A partir de estos valores se seleccionaron aquellas modalidades de variables de carácter significativas para configurar al grupo, y que son las que se incluyeron en cada ídem. La selección de estas modalidades nos permitió identificar qué variables de origen socioeconómico, sociocultural, etc., se relacionaban con cada «tipología» de respuestas.

El número de sectores homogéneos no se determinó previamente. Tal

número se formó mediante la observación de la constitución de aquellos sectores en que la heterogeneidad entre ellos es alta.

Del entusiasmo a la apatía

Si es posible dividir socialmente los niveles de confianza sobre la educación, de la Tabla I se deduce que quienes más esperanzas tienen sobre lo que les puede dejar el paso por la escuela son aquellos individuos de menores recursos disponibles, cuyos hijos —en general— no tienen un rendimiento escolar aceptable. A medida que la condición social mejora, el entusiasmo por lo que significa la educación disminuye. En efecto, el sector social medio se caracteriza por adoptar una actitud marcadamente neutral frente a lo que puede esperar o no de la educación formal. Esta particularidad también forma parte de la percepción de los individuos socialmente más favorecidos. Aunque del comportamiento de éstos se infirió de las entrevistas un aditamento: la negativa de dar a conocer su opinión sobre la trascendencia de la enseñanza, lo cual traduce un principio de indiferencia ante la escolaridad.

TABLA I
RESPUESTAS DADAS POR INDIVIDUOS
DE TRES SECTORES SOCIALES

SECTOR SOCIAL	FAVORABLE	NEUTRA	INDIFERENTE
1	50%	24%	26%
2	47%	31%	21%
3	38%	45%	17%

Ref.: sector social 1: individuos de escasos recursos.

sector social 2: individuos de condición social media.

sector social 3: individuos socialmente más favorecidos.

Es posible agregar que son los sectores de mejor condición social los que le restan carácter estratégico a la educación formal por varias razones. Aspectos de socialización, información y de recursos monetarios, entre otros, les permiten a los individuos de buena posición social tener una percepción más crítica de la educación y, sobre todo, contar con un elemen-

to importante como es la *capacidad de anticipar* e innovar situaciones, o de preservar las existentes que les son favorables. Esto significa que tienen más posibilidades de saber hasta qué punto vale la educación formal en un contexto que se transforma con gran velocidad y con una impronta tecnológica modificadora de las relaciones sociales, económicas y culturales.

Más aún, para estos sectores de mejor condición social, el llamado fracaso escolar es tomado como una circunstancia, fácilmente superable a través de otros caminos y disposiciones personales.

En cambio, los individuos de menores recursos materiales y culturales aún creen en la escuela, no tanto como medio para el escalonamiento social, sino como uno de los pocos «lugares» en los que les es posible adquirir un conjunto de elementos a los que consideran necesarios para la vida en sociedad y que no pueden obtener de otro modo, o bien en otro «espacio».

De manera que los sectores sociales medio y más favorecidos, ubican a la educación en una posición relativa en cuanto a las expectativas que tienen sobre ella hasta el extremo de desarrollar una suerte de apatía.

Por su parte, los individuos con menores recursos le adjudican a la educación un mayor crédito social del que le otorgan aquellos individuos de mejor situación material y cultural. Sin embargo, cabe un aspecto importante a destacar: no todos los individuos de escasos recursos perciben a la educación de esta forma. En la investigación empírica se detectó que un pequeño grupo de éstos retiene la idea de la fatalidad educacional manifestándose a través del rechazo a todo modo de escolarización.

Lo que esperan unos y lo que esperan otros

A los efectos de un mayor análisis de la información recogida, la aplicación de la técnica de cluster nos permitió distinguir —entre las 297 familias provenientes de sectores sociales bien diferenciados entre sí, sin tener en cuenta la escuela a la que asisten sus hijos— tres grupos bien definidos según las modalidades de las variables estudiadas.

El primero de los grupos formado por 126 personas, predominantemente de origen social medio y alto, se caracteriza por adoptar respuestas neutras en sus opiniones sobre la educación.

Por su parte, 148 personas constituyen el segundo de los grupos, del cual el 66% de aquellas personas pertenece a sectores de escasos recursos. Las respuestas favorables a la educación es el común denominador de este

grupo en la encuesta de opinión. El tercer grupo está compuesto por 23 personas, de las cuales el 87% pertenece a sectores de origen social bajo, y sus respuestas son de indiferencia sobre la educación.

La diferencia entre individuos de escasos recursos (es decir entre el segundo y el tercer grupo) está dada por distintas situaciones [5]. Es bastante claro que estos individuos tienden a sostener su confianza en la educación para la determinación de las «pautas de comportamiento» o de «conducta» de sus hijos. En verdad, estos padres creen que la escuela es una institución efectiva para el disciplinamiento social. Pero otros individuos de esta condición social no opinan lo mismo; entienden que aquellas «pautas» no las define la escuela sino que se explicitan a través de «otras formas».

Esta diferencia se repite a la hora de decidir si la escuela significa un aumento o no del conocimiento para la vida. Un grupo de individuos de escasos recursos rechaza la posibilidad escolar, cuando el resto (la mayor parte) de condición social similar como así también de sectores socialmente más favorecidos, piensan que el hecho de ir a la escuela redundaría en un mayor conocimiento para saber vivir mejor. Claro que más allá de esta coincidencia, mientras los sectores menos favorecidos piensan que la escuela es una herramienta para procesar las «pautas de conducta» en los escolares, los sectores de mejor condición social tienden a reducir, en algunos casos sensiblemente, sus esperanzas sobre lo que la educación les puede brindar.

Esta distancia entre los diferentes sectores sociales sobre los niveles de confianza en la educación, también aparece cuando los materialmente más favorecidos tienen dudas o bien no creen que la carrera escolar tenga mucho que ver con el mejoramiento de la vida económica de un individuo. En cambio sí sostienen que la «vida se hace más fácil» teniendo estudios en lugar de mucho trabajo.

Aquellos que tienen menores recursos, sin embargo, consideran en este caso que un individuo con más trabajo, más posibilidades tiene de llevar una vida cómoda. En realidad esto no es paradójico. Representa lo que en otros tiempos tipificaba las expectativas educacionales de los individuos con recursos suficientes, los cuales pensaban que la escuela era un medio eficaz para la inserción laboral o para el ascenso social, es decir que el hecho de tener estudios obraba como trampolín hacia una situación ventajosa, cuando los sectores socialmente bajos no podían acceder o mantenerse en la educación formal, o bien desconocían las potencialidades de los certificados escolares, y terminaban rechazando a la escuela bajo una «cultura» más cuantitativa que cualitativa del trabajo.

De todos modos, los sectores con menores recursos tienen muchas más expectativas educacionales de las que tiene el resto de la estructura social estudiada, y en este sentido la variable más fuerte es la que se referencia en la escuela como «espacio» institucional para, en primer lugar, acrecentar conocimientos, y luego, para adquirir los «modelos» de conducta.

El liderazgo en la «demanda educativa»

El análisis de lo descrito anteriormente se amplió a través del estudio de tres escuelas, de las cuales una (número 1) tiene una población escolar proveniente de familias de escasos recursos, y las otras dos también reclutan alumnos procedentes de esta condición social, pero asimismo presentan heterogeneidad al contar con alumnos de sectores medios, aunque en una (escuela número 2) predominan los de aquel origen, y en la otra (escuela número 3) los de estos sectores.

La cuestión es examinar cómo se comportan los padres de los escolares de estas escuelas frente a aquella variable fuerte, es decir la relación de la educación formal con el incremento de los conocimientos.

Un porcentaje bastante alto de padres de las tres escuelas considera que entre el ir a la escuela o el ver la televisión para «conocer y entender mejor lo que sucede a su alrededor», es más importante lo primero. Cabe apuntar que estos valores disminuyen notablemente desde las actitudes de los padres de la escuela número 1 de composición social de bajos recursos hacia las actitudes de los padres de la escuela número 3, cuya base social está dominada por una población de sectores medios, los cuales en un buen número creen que la «educación difusa» (en este caso por la televisión) es mucho más ventajosa que la educación formal para comprender los acontecimientos que los circundan.

Pero no sólo la «educación difusa» es preferida antes que la educación formal por aquel buen número de padres de la escuela número 3, sino que éstos también sostienen que el «saber más en la vida» no depende tanto de haber ido a la escuela como de «otras cosas.»

La mayor parte de los padres de las otras dos escuelas, en cambio, piensan que los conocimientos dados en la institución escolar son suficientes para que el individuo cuente con recursos al desarrollar su vida.

La disminución de los valores a favor de la educación formal aparece cuando el entrevistado, frente al planteo de qué es lo más necesario para que una persona con poco dinero sepa comprar muchos y buenos alimentos, debió decidir entre, por un lado, tener estudios, o por el otro atender lo

que dice la radio y la televisión. Claro que está declinación a favor de la educación formal, se referencia en un aspecto especial, diferente a las otras preguntas que le fueron presentadas a los entrevistados bajo la misma variable, puesto que la presente trata una cuestión circunstancial, muy propia de la cotidianidad, tal vez distante de la dimensión conocimiento, como es el «saber comprar.»

Una evaluación más detallada también nos dice que entre los padres de estas tres escuelas seleccionadas hay diferencias. Se supone que mientras las familias de la escuela número 1, que son las que más confianza tienen en la educación, deberían basar tal confianza en el criterio de que la institución escolar está para aumentar los conocimientos generales, las familias de las otras dos escuelas, al reducir su crédito educacional, deberían provocar, paralelamente, una disminución de los valores con respecto a considerar a la enseñanza formal como apropiada para acrecentar los saberes.

Sin embargo, son los padres de la escuela número 2 los que más creen en la educación escolar para «saber más en la vida». Ocurre que los padres de la escuela número 1, si bien consideran a ésta como el «lugar» principal para acumular conocimientos, no dejan de tener en cuenta que tal escuela es importante para que sus hijos aprendan «pautas de conducta». Este resultado es coincidente con lo expuesto más arriba al señalar que son los sectores de menores recursos los que determinan esta doble preferencia.

El comportamiento de los padres de la escuela número 2 es posible de explicar a través de la siguiente razón: casi el 30% de aquéllos es empleado u obrero del sector estatal cuando el promedio general es el 15%. Asimismo, esta escuela —dentro del universo de las siete instituciones encuestadas— es la que tiene el mayor porcentaje (4'3%) de alumnos que trabajan cuando el promedio general es del 2'9%. Las condiciones del empleo público y la «ideología» del agente están vinculadas a una autopercepción y a una autocrítica individual sobre el desarrollo laboral en las que la instrucción aparece como un requisito para obtener otras actividades frente a las insatisfacciones que le genera su condición de personal burocrático, o como una aspiración a concretar para poder cambiar su situación ocupacional. Es posible agregar a este elemento de ponderación de la educación, el hecho de que como en el caso de la escuela número 1, muchos escolares están obligados a trabajar y sus padres —en general— consideran que a pesar de esta circunstancia la escuela «sirve para tener mejor suerte en la vida» (CIID, 1989: 158). Además, la mayor parte de los padres al haber accedido a la escuela primaria o bien tener estudios incompletos en el nivel de enseñanza secundaria (en total el 58'7%), es posible que hayan «internalizado» la idea de una deuda con la educación

formal que no pudieron alcanzar, la cual puede ser saldada a través de sus hijos en la escuela.

Otra es la perspectiva de la población de la escuela número 3, la que es socialmente la más heterogénea de las tres y predominantemente compuesta por sectores medios. La confianza que tienen los padres de esta escuela sobre la educación se apoya en la premisa de que la escolaridad asegura conocimiento, pero —en menor medida— no dejan de considerar que tal escolaridad puede contribuir a que sus hijos tiendan a ser «buenas personas», a estar «disciplinados», o bien a lograr una inserción más social que laboral (alrededor del 21% de los padres encuestados no cree que el hecho de ir a la escuela signifique un aumento importante de los conocimientos para la vida).

Si se hace un análisis similar sobre el resto del universo encuestado a través de las cuatro escuelas faltantes, es decir, más allá tanto de la deliberada conformación de los tres sectores sociales homogéneos que realizamos con 297 individuos, como así también de la selección de las tres escuelas informadas anteriormente, es posible deducir que los sectores con menores recursos consideran más importante la escolarización de lo que la consideran los sectores de mejor condición social.

Lo que no aparece tan claro es, por un lado, que la confianza en la educación de los sectores con menores recursos se apoye en la creencia de una escuela que en gran medida aumenta los conocimientos, y que en menor medida, genera «pautas de comportamiento», y por el otro, que la reducción de la confianza educacional de los sectores más favorecidos se manifieste en una oscilación entre la actitud neutral y la apatía frente a lo que puede dar la institución escolar. Esta falta de claridad en la globalidad del universo es así por la misma heterogeneidad social de la «demanda educativa» que en este caso es demanda satisfecha. Por ello los dos exámenes pormenorizados realizados más arriba. No obstante, y he aquí lo que nos interesa, la citada globalidad nos permite observar que aquella «demanda educativa» —desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo— está mucho más liderada por los sectores de escasos recursos que por los sectores medios, contrariamente a lo que se sostiene desde la teoría de los nuevos movimientos sociales.

Claro que tal apreciación teórica es general. El liderazgo de los sectores medios en la movilización educativa en particular, tal vez fue una expresión de otros tiempos. Es cierto que actualmente los sectores medios reaccionan frente a la disminución de sus objetivos y expectativas. Pero la educación formal, al parecer, no figura entre las prioridades por las cuales los sectores medios pilotean los llamados nuevos movimientos sociales, al menos en cuanto a la instrucción general y básica. Es posible señalar que

este capítulo de expectativas está procesado, socialmente, mucho más por los sectores de bajos recursos que por la franja media.

El peso de la mujer en la percepción familiar de la educación

Sobre las actitudes que adoptan las familias frente a la educación, no es difícil suponer la participación que tienen las madres en esta situación, lo cual tiene una cierta vinculación con una de las variantes más sobresalientes de los llamados nuevos movimientos sociales, es decir el protagonismo de la mujer.

No es este el lugar para tratar aspectos sobre la condición femenina relativa tanto a las relaciones sociales y políticas como así también a las relaciones interpersonales y familiares. Por otra parte, en términos históricos era común pensar que la madre, generalmente, se constituía en el principal factor de la decisión familiar sobre el destino escolar de los hijos. Claro que esta situación tenía que ver con una complejidad sociocultural en la que, por un lado, se mezclaban las actitudes y las decisiones de los miembros de una familia, y por el otro, la mujer aparecía con posiciones y funciones muy rígidamente definidas en la estructura del hogar.

Últimamente, a pesar de las diversidades y de las pluralidades de todo tipo, muchas de las situaciones individuales y sociales de la mujer se han modificado (Gibaja, 1990: 13-36). Estos cambios han marcado algunas diferencias. Por ejemplo, ahora es más claro que una cosa es la *actitud* que tiene la mujer ante algo, y otra cosa es la *decisión* que tiene frente a algo. Por ello, en nuestro caso sólo se trata de cotejar las percepciones, expectativas y creencias de las madres sobre la educación formal en el contexto del universo encuestado. Más arriba señalamos la participación que tienen las madres en las actitudes familiares frente a la educación porque de un total de 628 hogares encuestados, 398 madres respondieron la parte más importante del instrumento aplicado. Cabe apuntar, además, que de este total, 76 (19%) madres contestaron como primera persona del grupo familiar. Por su parte, de aquel total de 398 madres, 166 mujeres declararon trabajar fuera de su hogar (41'7%).

De las 398 madres que contestaron la encuesta de opinión, el 46% adoptó una actitud favorable frente a lo que puede dar la educación para sus hijos, mientras que el resto se repartió de la siguiente manera: por un lado, el 26% de las madres tuvo una actitud neutra, y por el otro, el 28% se inclinó hacia una actitud de indiferencia ante las potencialidades de la educación formal.

Sin duda alguna las respuestas de las madres, que representan el 63% del total de la muestra, constituyen una expresión de la participación que tienen las mismas en las percepciones familiares de la educación. Con los guarismos es posible deducir que la opinión de la mujer cuenta significativamente en la hipótesis de que los sectores con menores recursos consideran más estratégica la escolarización de lo que la consideran los sectores de mejor condición social. En otras palabras: es posible sostener que es la madre quien toma una actitud neutral y de indiferencia frente a lo que pueden esperar o no de la educación formal los sectores sociales más favorecidos.

Por ejemplo, en la variable «nivel educacional», son las madres con menos educación formal en su haber las que más creen en la escuela para obtener y aumentar los conocimientos. Pero estas mujeres no sólo creen que la escuela es importante para «saber más en la vida», sino también para determinar «pautas de conducta» en sus hijos.

En este caso es posible señalar dos aspectos. El primero, por un lado, que estas mujeres tuvieron una gran «imagen» de la escuela sin haber asistido a ella, y por el otro, la posibilidad de que estas mujeres, si concurrieron a la escuela, experimentaron en su momento el denominado «fracaso escolar» creyendo que carecían de aptitudes para progresar escolarmente, o bien chocaron con las limitaciones impuestas por los condicionamientos socioeconómicos e institucionales para permanecer en la educación formal. En segundo lugar, estas madres, dada su situación sociocultural, consideran que la escuela aún tiene las potencialidades de otrora, y que en este sentido la escuela sigue siendo un reducto de autoridad para «domesticar» rigurosamente la conducta de los escolares, pensando que es una función propia de la institución.

Otro es el criterio de las empresarias por cuenta propia (sin empleados) y de las empleadas domésticas con respecto a la importancia de la educación formal. Tanto unas como otras consideran que los saberes no sólo se adquieren a través de la escuela, sino mediante «otros medios». Esto, sumado al dato de que un buen número de amas de casa piensa que el «saber más en la vida» no sólo depende de la escuela sino de «otras cosas», parecería contradecir las conjeturas expuestas anteriormente si consideramos la condición social de las empleadas domésticas y de cierto sector de las empresarias por cuenta propia sin empleados. Lo mismo ocurriría con aquellas empleadas u obreras del sector privado y estatal que opinan de esta forma.

Sin embargo, cuando estas mujeres deben comparar las diferentes potencialidades que pueden desprenderse de la concurrencia a la escuela, entienden, en primer lugar, que la escolaridad sirve para incrementar en

sus hijos los conocimientos, y luego, para que aquella les distribuya normas de «comportamiento social». Mientras esta particularidad es de las madres pertenecientes a sectores de menores recursos, las de mejor condición social sólo consideran a la escuela por sus atributos para el «saber más.»

Ciertamente las opiniones de las madres adoptan dos estilos distintos. Cuando deben evaluar la trascendencia de la educación formal tienden a reducir su importancia porque tienen en cuenta otros factores y circunstancias. En cambio, cuando analizan una colección de alternativas sobre lo que puede significar la escuela, prefieren adjudicarle a ésta una gran relevancia, basada principalmente en la posibilidades de conseguir y aumentar los saberes.

Es posible profundizar el estudio de las actitudes de las madres ante la educación a través del análisis de cuatro de las escuelas de la muestra, y que totaliza 199 mujeres. Las madres de dos de estas escuelas pertenecen a sectores de escasos recursos. Sin embargo, a los efectos de una diferencia entre ambos establecimientos, cabe distinguir que una escuela (la número 1) registra más bajo rendimiento escolar que la otra (la número 2). Otra diferencia está dada en que los padres de los escolares de la escuela número 1 son empresarios por cuenta propia sin empleados (30'8%) y jornaleros o temporeros (el 25%, cuando en el total esta categoría representa el 10'1%), mientras que los de la escuela número 2 son empleados u obreros del sector privado (38'5%, cuando en el total esta categoría llega al 32'2%).

Por su parte, las madres de la escuela número 3 también se ubican, mayoritariamente, en sectores sociales bajos, aunque el resto corresponda a la franja media de la sociedad. Es común en las familias de esta escuela el bajo nivel de instrucción. Las mujeres de la última de las escuelas (la número 4) pertenecen a los sectores medios. Alrededor de la mitad de la población de padres de escolares de esta escuela tiene estudios en el nivel superior (incompleto o completo), y un porcentaje importante es patrón o socio con empleados. Un detalle interesante: el 16'1% de las amas de casa dijo ser la primera persona del grupo familiar.

La opinión de las madres a favor de la educación está basada, principalmente, en la posibilidad que les abre la escuela a sus hijos para que éstos logren e incrementen los conocimientos. Es una actitud generalizada que vincula la educación al hecho del «saber más en la vida», y al poder que puede otorgar la escuela para «conocer y entender mejor lo que sucede alrededor» de un individuo. Pero esta opinión que identifica la «demanda educativa» divide a las mujeres cuando la referencia hacia la educación formal va más allá del tema de los saberes, aunque es claro que un segmento de estas mujeres también, a tal cuestión, le adjudica un bajo perfil en sus perspectivas.

Sobre la base, entonces, del tratamiento de las opiniones de 199 madres pertenecientes a cuatro de las escuelas de la muestra, es posible aplicar el análisis cluster que permite distinguir dos, tres y siete grupos de mujeres bien diferenciados, según las modalidades de las variables estudiadas.

En el caso de la división de las mujeres en dos grupos bien diferenciados, se encuentra un segmento que se caracteriza por tener un porcentaje importante de madres cuyos hijos asisten a una escuela de buen rendimiento escolar (la número 4), la cuales adoptan una actitud bastante neutra e indiferente con respecto a lo que puede incidir la educación en la determinación de diferentes situaciones de la vida o de la cotidianidad, cuando —como apuntáramos más arriba— en sus hogares predominan altos niveles de instrucción. Al realizar la partición de este universo de 199 madres en tres grupos, aquel segmento de mujeres mantiene la misma composición, lo cual da una idea de la coherencia de actitudes con respecto a la educación de quienes tienen un origen social más favorecido.

Pero a pesar de que este segmento de madres tiende a dividirse en tres partes dentro de un contexto de siete grupos en que puede analizarse la opinión de las mujeres de los escolares, el mismo tiene las siguientes particularidades:

- 1) La no respuesta sobre sus expectativas educacionales.
- 2) Que la escuela con otros factores actúa por igual para definir modelos de conducta en los escolares.
- 3) Que ni la asistencia a la escuela como tampoco otros medios sirven para «saber comprar» y elegir mercaderías y servicios.

Un análisis más detallado nos dice que para las madres de este segmento (representado a través de la escuela número 4), la educación no trasciende socialmente con relación a otros factores y circunstancias, y sólo consideran a la escuela como instancia para que sus hijos «logren saber más», a modo de una discreta alternativa que les presenta el contexto. Entre estas mujeres, algunas son la primera persona del grupo familiar como amas de casa y la mayor parte de aquellas tiene como mínimo el nivel secundario completo.

En el análisis de la partición de las 199 mujeres en tres grupos, es posible identificar otro segmento de madres que tienden a tener una posición más neutral que indiferente con respecto a lo que puede representar la educación para sus hijos. No obstante, para estas mujeres la importancia de la escuela no sólo es la de un «espacio» para obtener conocimientos, sino también para que los escolares adquieran «pautas de comportamiento». En realidad, dentro de este segmento la prescindencia de la educación la tienen las mujeres de hogares en los que predominan, en

mayor medida, el empresario por cuenta propia sin empleados como ocupación, y en menor medida, la relación de dependencia con el sector privado. Las madres que pertenecen a estos hogares tienen una actitud de desencanto con respecto a lo que la educación formal les puede ofrecer a sus hijos para la vida.

Pero el resto de las madres de este segmento (caracterizado por la escuela número 3), de grupos familiares de bajos niveles de instrucción y con ocupaciones laborales inestables, cree que tanto el «ir a la escuela» como el «tener estudios», es importante para poder progresar, «saber comportarse», ser «una buena persona», etc... Esto es así a pesar de que el establecimiento al que asisten sus hijos registra altos índices de repitencia y de extraedad.

Esta tendencia a favor del aprovechamiento de la educación, se profundiza en la población de madres de los escolares matriculados en escuelas de muy bajo rendimiento educacional (las 1 y 2).

Con respecto a estas madres, es posible distinguir dos posturas. La primera de ellas presenta como característica la confianza en la educación formal, la cual se refuerza hasta el punto de entender que el hecho de ir a la escuela es indispensable para «lograr el respeto y la consideración» de la gente. Es cierto que estas mujeres depositan sus esperanzas en la escuela para que sus hijos puedan acceder a los conocimientos. Pero también es cierto que tales madres no descartan la incidencia de los medios de comunicación y del valor «amistad», tanto para estar informadas y saber comprar en el mercado como para una inserción en el ámbito ocupacional.

Ocurre que estas madres piensan en una educación formal diferente a la que perciben las madres de origen social más favorecido. La diferencia está en que la educación es más estratégica para aquéllas que para éstas, en el sentido de que el paso de sus hijos por la escuela no sólo está dado por el ánimo de recoger conocimientos porque es un «lugar» oficializado para tal cuestión, sino también porque la escuela distribuye modelos de conducta e impulsa «respeto social», al menos con referencia a quienes ocupan posiciones similares en la estructura de la sociedad.

De manera que para algunas, por estar mejor ubicadas socialmente, la escuela sólo da «algo» de conocimiento, mientras que para otras la escuela todavía da mucho más que saberes. Para algunas, con mejores niveles de instrucción y ocupación, propios o del grupo familiar, la escuela es la razón institucional del aprendizaje formal dentro de un aprendizaje más global en el que participan otros medios y recursos, y para otras —en cambio— la escuela aún es el sitio para el aprendizaje integral y completo que puede despejar el camino social de un individuo de origen desfavorecido.

A modo de conclusión

El interés social por la educación formal no se ha perdido. Que los sectores sociales de menores recursos le otorguen crédito a la educación y que los sectores sociales más favorecidos sean escépticos frente a la educación, implica una diferencia de actitudes pero no un cambio de actitudes. En aquel sentido, es posible vincular las actitudes de los individuos con el origen social de los mismo. Es decir: lo que antes algunos esperaban de la educación hoy no lo esperan, y lo que otros no podían esperar de la educación actualmente sí lo aguardan, y esto no es poco. Sin duda alguna, al poder político no le resultaría difícil reconocer esta situación.

Sin embargo, el cambio de actitudes con respecto a la educación formal tiene —en estos tiempos— otro registro.

Se trata de una nueva actitud. Es un reclamo que combina dos exigencias por llamarlo de alguna forma, exigencia que quizás desde el punto de vista social son primigeniamente distintas: por un lado, más educación, y por el otro, mejor educación, las cuales —además— no se plantean en términos protestatarios. La «demanda educativa» ha dejado de ser un dato más. Mientras el Estado retrocede en el campo de las iniciativas, la «demanda educativa» evoluciona hacia un perfil movimientista, reivindicatorio, como expresión de un mayor control civil sobre la educación. Las tentaciones educacionales del poder político no pueden obviar esta circunstancia, caso contrario tal poder vulneraría la confianza y la esperanza que la sociedad aún retiene de la escolaridad formal.

Dirección del autor: Roberto Alfredo Miranda. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Bv. 27 de febrero 210 bis. 2000 - Rosario. Argentina.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 25.VI.1993.

NOTAS

- [1] Nos referimos a la educación formal primaria y media, básica y general, por cierto muy diferente a la de los otros niveles de enseñanza. En el presente trabajo, teóricamente se unifica la demanda de educación primaria y la demanda de educación media en el concepto de «demanda educativa», a pesar de que la dimensión empírica del mismo está referida a los padres de los alumnos de escuela primaria.
- [2] Es el caso de Gran Bretaña que por el Acta de 1988 reformó el sistema educativo. Este instrumento legal suscitó numerosas críticas, muchas de ellas se publican en *Educational Policy*, revista a la que en este trabajo hacemos referencia. También es el caso de España que organizó su educación a través de la Ley Orgánica 8/1985 Reguladora del Derecho de Educación (LODE). Pieza jurídica que instaló un debate

generador de proyectos alternativos y de opiniones divergentes. En los Estados Unidos el cuestionamiento estuvo dirigido principalmente hacia la política educativa de la Administración Reagan. Apple, desde una perspectiva muy particular, tradujo enfoques y fundamentos que rechazaban la aplicación de las políticas republicanas (APPLE, 1988). La realidad educativa alemana tampoco escapa a los ánimos reformistas y la reacción a éstos. Precisamente la querrela por el destino del bachillerato divide a los alemanes, sobre todo entre las adhesiones a la política educativa oficial y las opiniones de los padres (FURK, 1992).

- [3] El tratamiento estadístico e informático estuvo a cargo del Lic. José Pagura.
- [4] El análisis cluster agrupa a los individuos en sectores homogéneos y diferentes entre sí según determinadas variables. En el presente trabajo se aplicó una clasificación jerárquica ascendente a partir de los primeros factores obtenidos, lo cual se realizó mediante la implementación del análisis de correspondencia a las respuestas de la encuesta de opinión. Cabe consignar que por razones de espacio no fue posible incluir las tablas correspondientes.
- [5] En este sentido, FORQUIN (1982: 61-62) afirma: «Sabemos... que las características de “ambiente”, de “estilo de vida”, de estilo interaccional y educacional del medio familiar, no son independientes del status socioeconómico y de la posición de la familia en la estructura social... Pero sabemos también que la relación estadística entre estos dos tipos de variables es muy imperfecta, familias que pertenezcan a la misma clase social pueden revelarse muy diferentes unas de otras, desde el punto de vista de las costumbres de vida y del ambiente educacional. Sabemos, finalmente, que cuando se estudia el efecto de estas variables, por separado, sobre el éxito escolar, las variables de comportamiento y de actitudes aparecen más fuertemente ligadas al éxito que las variables “objetivas” de status social.»

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON BRANTLINGER, E. (1985) Low-Income Parents' Opinions about the Social Class Composition of Schools, *American Journal of Education*, 93:3, pp. 389-408.
- ALMEIDA, J. (1990) Consideraciones sobre la intervención de los padres en la escuela, *Educación y Sociedad*, 6, pp. 135-150.
- APPLE, M. (1988) Redefinición de la igualdad: populismo autoritario y restauración conservadora, *Revista de Educación*, 286, pp. 167-182.
- BILDUNG UND WISSENSCHAFT (1990) Resultados de una encuesta. Expertos hablan de un «irrefrenable adiós a la escuela general», *Inter Naciones*, 5-6, pp. 13-14.
- BOUDON, R. (1984) *La place du désordre. Critique des théories du changement social* (París, Puf).
- CATAÑO, G. (1989) *Educación y estructura social* (Bogotá, Plaza & Janes).
- CENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIONES PARA EL DESARROLLO (1989) *Enseñando a los hijos de los pobres. Un estudio etnográfico en América Latina* (Ottawa).
- COLOM CAÑELLAS, A. (1984) Hacia nuevos paradigmas educativos: la pedagogía de la postmodernidad, *Studia Paedagogia*, 14, pp. 17-38.
- COYLE, L. M. Y WITCHER, A. E. (1992) Transforming the Idea into Action. Policies and Practices to Enhance School Effectiveness, *Urban Education*, 26:4, pp. 390-400.
- DARLING-HAMMOND, L. (1992) Educational Indicators and Enlightened Policy, *Educational Policy*, 6:3, pp. 235-265.
- DE LA ORDEN, A. (1983) Pluralismo social y educación, *revista española de pedagogía*, 161, pp. 351-364.

- DÍAZ MARTÍNEZ, C. (1983) Las expectativas de un grupo de escolares, *Educación y Sociedad*, 2, pp. 127-140.
- EDWARDS, T. Y WHITTY, G. (1992) Parental Choice and Educational Reform in Britain and the United States, *British Journal of Educational Studies*, XXXX:2, pp. 101-117.
- EISENSTADT, S. N. (1972) *Modernización. Movimientos de protesta y cambio social*, (Buenos Aires, Amorrortu).
- ENGUITA, M. Y LEVIN, H. (1989) Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa, *Revista de Educación*, 289, pp. 49-64.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1986) *Análisis de la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo y de su incidencia en las enseñanzas medias: metodologías, resultados, análisis de resultados* (Madrid, Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1987) *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. La enseñanza secundaria en España*, (Barcelona, Laia).
- FLÓREZ MIGUEL, C. (1986) Modernidad y postmodernidad. La función del saber en una sociedad avanzada y sus repercusiones en educación, *Studia Paedagogica*, 17-18, pp. 61-76.
- FORQUIN, J-C. (1982) L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale, *Revue Française de Pédagogie*, 59, pp. 53-75.
- FRANK, A. G. Y FUENTES, M. (1989) Diez tesis acerca de los movimientos sociales, *Revista Mexicana de Sociología*, 4, pp. 21-44.
- FURCK, C-L. (1992) Widersprüche in der Bildungspolitik, *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, pp. 457-470.
- (1992) Schulpolitik in Bewegung?, *Pädagogik*, 9, pp. 54-57.
- GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. (1987) La investigación educativa en América Latina, *Educación y Cultura*, 11, pp. 49-55.
- GIBAJA, R. (1990) *Imágenes de la condición femenina*, (Buenos Aires, Eudeba).
- GIROD, R. (1981) *Politiques de l'éducation; l'illusoire et possible*, (París, Puf).
- GRANDJEAN, B. Y VAUGHN, E. S. (1981) Client Perceptions of School Effectiveness: A Reciprocal Causation Model for Students and Their Parents, *Sociology of Education*, 54:4, pp. 275-290.
- GUIDO, R. Y FERNÁNDEZ, O. (1989) El juicio al sujeto: un análisis de los movimientos sociales en América Latina, *Revista Mexicana de Sociología*, 4, pp. 45-76.
- HUNTER, J. (1991) Which School? A Study of Parents' Choice of Secondary School, *Educational Research*, 33:1, pp. 31-41.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1977) *Sociología de la escuela*, en DEBESSE, M. y MIALARET, G. (eds.) *Aspectos sociales de la educación*, (Barcelona, Oikos-Tau).
- JIMÉNEZ, E. (1981) Perspectivas de la sociología de la educación en América Latina, *DIDAC-Boletín del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana*, pp. 122-137.
- KELLY, G. (1985) *Setting the Boundaries of Debate about Education*, en ALTBACH, P. y o. (eds.) *Excellence in Education. Perspectives on Policy and Practice* (Buffalo, N. Y., Prometheus Books).
- KRIESI, H. y o. (1992) New Social Movements and Political Opportunities in Western Europe, *European Journal of Political Research*, 22, pp. 219-244.
- LONDON, N. (1991) An Experiment in Education Provision during Economic Hardship: A

- Third World Example, *Educational Management and Administration*, 19:3, pp. 150-158.
- (1992) A Methodology for Improving the Spatial Framework for Secondary Education: An Example from Trinidad and Tobago, *International Review of Education*, 38, pp. 173-187.
- MARGINSON, S. (1991) Productivity and Efficiency in Education, *Australian Journal of Education*, 35:2, pp. 201-214.
- MARTIN, C. J. (1991) «Para poderse defender en la vida»; cuestiones sobre la cultura educativa de familias obreras en el occidente de México, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4, pp. 9-46.
- MILLÁN, R. (1991) Calidad de vida: noción cultural y derivación política. Apuntes, *Revista Mexicana de Sociología*, 1, 153-166.
- MIRANDA, R. (1989) El sistema educativo argentino: expansión escolar y efecto de segregación, *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 67-68, pp. 91-110.
- (1992a) Política educativa y expansión escolar: el valor social de la educación, *Revista Irice*, 3-4, pp. 5-66.
- (1992b) La ilusión socioescolar y el beneficio cognoscitivo de la educación, *Revista Planiuc*, Aniversario (en prensa).
- MORTIMORE, P. (1992) Quality Control in Education and Schools, *British Journal of Educational Studies*, XXXX:1, pp. 23-37.
- O CERIN, R. (1990) *Comentarios al Plan*, en FERRAUTI, H. y DE TITTO, R. (eds.) *Plan de Transformación de la Escuela Media*, (Buenos Aires, Fundación Pellegrini).
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (1992) *Declaración de Guadalupe. La cooperación iberoamericana en el campo de la educación*.
- PADUA, J. (1989) Los desafíos al sistema escolar formal en los albores del siglo XXI, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XIX:3, pp. 13-52.
- PAGE, A. (1977) *La economía de la educación*, (Buenos Aires, Kapelusz).
- POURTOIS, J-P y DESMET, H. (1991) Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale, *Revue Française de Pédagogie*, 96, pp. 5-16.
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1983) Educación y pluralismo socioeconómico, *revista española de pedagogía*, 161, pp. 439-456.
- REIMERS, F. (1991) ¿Tiene Jomtien relevancia en América Latina?: Los ajustes a la educación cuando se ajusta la economía, «la educación» *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 108-110, pp. 101-131.
- ROCHER, G. (1979) *Introducción a la sociología general*, (Barcelona, Herder)
- ROLFF, H-G (1991) Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen, *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, pp. 865-886.
- SHILLING, C. (1992) Reconceptualising Structure and Agency in the Sociology of Education: Structuration Theory and Schooling, *British Journal of Sociology of Education*, 13:1, pp. 69-88.
- TILLMANN, K-J (1991) Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Erfahrungen aus der jüngsten Reformphase, *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, pp. 955-974.
- WALFORD, G. (1992) Educational Choice and Equity in Great Britain, *Educational Policy*, 6:2, pp. 123-138.
- WEST, A. y o. (1991a) Choice of High Schools: Pupils' Perceptions, *Educational Research*, 33:3, pp. 205-215.

— (1991b) Choosing a Secondary School: Parents of Junior School Children, *Educational Research*, 33:1, pp. 22-30.

SUMMARY: FAITH AND SKEPTICISM IN EDUCATIONAL CLAIM

At this, the political power ought to review the concept of «educational claim». This claim is more active than it already was. Some of his aspects are related now to which theoretically is called «new social movements». Therefore certain specific literature inquires about the perceptions and the school options of the parents. In the present paper the attitude that people has and what they expect from schooling is evaluated. Some hypothesis referred to the transcendence of education starting from connotations identifying the claim with the so called «new social movements» are worked out. However the analysis is based on an empirical research.

KEY WORDS: Educational claim. Social Sectors. Attitudes. Political power.