

ESTRATIFICACIÓN Y CIERRE SOCIAL: DOS PROBLEMAS DEL DESARROLLO EDUCATIVO INTERNACIONAL³⁸

XAVIER RAMBLA³⁹

Desde la fundación de la UNESCO la agenda del desarrollo educativo internacional ha esperado que la escolarización avanzase, y el rendimiento académico del alumnado de todo el mundo mejorase, al mismo tiempo que los estados se independizaban e iban desplegando su propio sistema educativo. Pero una y otra vez los resultados han defraudado esta confianza. Las evaluaciones intermedias del Programa de la Educación para Todos, aprobado por un consorcio de donantes en 1990 y relanzado en 2000, advierten que el balance final de nuevo puede ser decepcionante cuando termine su vigencia en 2015.

Tomando como referencia los estudios de caso de Brasil y de Mozambique, este artículo analiza dos mecanismos que se han convertido en obstáculos para alcanzar estos objetivos mundiales. La comparación de un país intermedio y de un país de desarrollo humano bajo revela que la estratificación y el cierre social, dos mecanismos estudiados a fondo por la sociología de la educación, se han erigido en verdaderos obstáculos para el desarrollo educativo internacional.

Los organismos internacionales, los gobiernos y las sociedades civiles brasileña y mozambiqueña han impulsado varios estudios sobre estos problemas. Sus inquietudes reflejan una preocupación mundial para comprender este tipo de obstáculos, que amenazan el logro de la Educación para Todos. Las conclusiones de estas investigaciones indican la magnitud de los desafíos, pero también abren un resquicio de esperanza al proponer un diálogo entre las ciencias sociales y la sociedad civil en unos términos similares a los de la denominada “sociología pública”.

³⁸ Este artículo es un producto tanto del estudio *La Educación para Todos en América Latina* (financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España durante el período 2009-2011, ref EDU2008-00816) como del estudio *Regional and National Civil Society Education Funds- CSEF. Evaluation Report* (financiado por el Global Partnership for Education durante el año 2012, GPE/EPDF grant n. TF094688).

³⁹ Universitat Autònoma de Barcelona xavier.rambla@uab.cat

La primera parte del artículo revisa el tratamiento de las desigualdades en la agenda del desarrollo educativo, mientras que la segunda parte resume las teorías sobre los factores de dichas desigualdades. Las dos partes siguientes aplican estas teorías a los casos de Brasil y Mozambique. Por último, la quinta parte comenta las implicaciones de estos casos para un elaborar concepto general de las “sociologías públicas”.

El desarrollo educativo internacional

En 1990 un consorcio de donantes, liderado por UNESCO y el Banco Mundial, puso en marcha el programa de la Educación para Todos (EPT) a fin de acordar unos objetivos mundiales comunes. Aunque su primera década fue infructuosa, en 2000 los promotores de esta iniciativa acordaron relanzarla exigiendo a los participantes un mayor compromiso, el cual ha sido objeto de evaluación anual por parte de los Informes de Seguimiento desde 2002 (EFA Global Monitoring Team, 2002- 2012). De este modo, en 2015 todos los países del mundo, especialmente aquellos donde los indicadores iniciales eran peores, deberían mostrar progresos muy notables en los objetivos de extender la educación infantil, universalizar la escolarización primaria de niños y niñas, reforzar el aprendizaje y las habilidades de la población adulta, reducir el analfabetismo y mejorar la calidad educativa. Además de la observación de las tendencias, los informes han analizado con detalle la interacción entre la Educación para Todos, de una parte, y de otra, la paridad entre géneros, la alfabetización, la educación y el cuidado de la primera infancia, la gobernanza democrática, la lucha contra la marginación, la superación de los conflictos bélicos y el refuerzo de las habilidades profesionales. En la mayoría de estos temas han reparado en los obstáculos generados por las desigualdades entre clases sociales, géneros y grupos étnicos.

Hacia la mitad del periodo, en 2008 la Conferencia Internacional de la Educación convocada por UNESCO reunió a los gobiernos de todo el mundo para consensuar una definición conjunta de la educación inclusiva y pensar en unas medidas favorables a las sinergias entre ésta y los objetivos generales (International Bureau of Education, 2012). En contraste con el uso común de esta etiqueta para designar las necesidades educativas generadas por la diversidad funcional por motivos físicos y psicológicos, esta conferencia propuso ampliar el concepto de inclusión hacia el terreno de las desigualdades sociales. Este planteamiento coincidía con los Informes de Seguimiento en señalar las repercusiones negativas de las fracturas sociales, y por tanto, las sinergias desencadenadas por los eventuales procesos de igualación social.

En el mismo momento en que se reactivó el proceso en el año 2000 Action Aid, Education International, Global March for Labour y Oxfam formaron una coalición denominada Campaña Mundial por la Educación (CME). Este nuevo actor político inició su andadura criticando la visión restringida de los objetivos generales que había quedado plasmada en la batería de indicadores oficiales que debía usarse para documentar el balance del programa EPT. Más adelante se ha ido implicando en las iniciativas multilaterales abiertas para favorecer la participación de la sociedad civil en el proceso. Por esta razón la CME es una asidua colaboradora del Global Partnership for Education, por ejemplo, ha gestionado el Civil Society Education Fund entre 2009 y 2011.

La Campaña Mundial por la Educación reúne a varias coaliciones nacionales que intentan ejercer el mismo papel ante los distintos gobiernos. Estas coaliciones, por su parte, están formadas por sindicatos, ONG y todo tipo de asociaciones implicadas en el desarrollo educativo en sus respectivos países. Han lanzado varias iniciativas coordinadas de movilización y se han convertido en observatorios permanentes del destino del presupuesto público destinado a la educación. Por ahora han conseguido el reconocimiento de muchos gobiernos, lo cual ha institucionalizado nuevas vías de diálogo político sobre la educación en África, América Latina y Asia, las tres regiones mundiales en que se organiza la Campaña Mundial por la Educación.

Además de este activismo, tanto la coalición global como sus componentes nacionales han hecho un esfuerzo para basar su actuación en investigaciones sociales rigurosas. Para ello han encargado estudios sobre la pobreza, la discriminación entre géneros, la escuela privada o la participación social en la educación de varios países. También se han dotado de instrumentos para llevar a cabo una evaluación periódica del gasto educativo y del funcionamiento de las escuelas. Los informes resultantes hacen hincapié en las consecuencias negativas de las desigualdades sobre estos potenciales procesos de democratización.

Así pues, en el debate internacional acerca del desarrollo de la Educación para Todos se han ido difundiendo la conciencia social sobre los perjuicios de las fracturas que dividen las clases sociales, los géneros y los grupos étnicos. Considerado en un primer momento un tema secundario ante la inminente necesidad de elevar los mínimos, este punto ha ido ganando relevancia a medida que ha mejorado el conocimiento disponible sobre la Educación para Todos, y una mayor variedad de agentes sociales ha ido entrando en escena.

La estratificación y el cierre social

Las investigaciones en el ámbito de la sociología de la educación pueden contribuir a este debate sobre la capacidad del mundo para alcanzar las metas educativas que se ha propuesto. Aunque los hallazgos de esta especialidad interpelan a todos los temas en que se ha desgranado el objetivo general de lograr una Educación para Todos, cada vez se hace más manifiesta la necesidad de tomar en serio sus conclusiones sobre el papel de las desigualdades.

El enfoque de los mecanismos causales de las desigualdades, si se aplica convenientemente al terreno educativo, puede proporcionar claves muy relevantes para ello. Esta línea de investigación aduce que no sólo es necesario estudiar las categorías sociales dotadas de recursos dispares, sino también los complejos de interacciones sociales mediante las cuales unos actores sociales obtienen una mayor cantidad de recursos que otros (Heller & Evans, 2010; Mosse, 2010; Tilly, 1998; Thernborn, 2006; Wright, 1994, 2009). Esta teoría se contrapone a las llamadas visiones residualista y estructuralista. En la medida en que la primera achaca las desigualdades a los atributos individuales (p.ej., escasa educación, cultura de la pobreza, aislamiento), entiende la privación como un efecto de las carencias sociales y culturales de quienes obtienen la peor parte. Por tanto, si sólo presta atención al comportamiento de los sectores desfavorecidos, la visión residualista no tiene en cuenta los procesos generados por las posibles interacciones sociales entre los desfavorecidos y los poderosos. La visión determinista interpreta que el capitalismo obliga a unas clases sociales a dominar y explotar a otras de tal

modo que el sesgo de las distribuciones de recursos únicamente refleja unas formas profundas de dominación y de explotación. Es decir, en ambos extremos de las distribuciones desiguales se detecta un abanico de papeles sociales que ejercen una constrictión muy potente sobre el margen de maniobra de los actores. Estos papeles o roles sociales, arraigados en las contradicciones profundas del capitalismo, provocan por sí mismos el sesgo de la distribución, al margen de las interacciones concretas entre los individuos.

Hasta el momento varias evidencias sobre la discriminación de las minorías étnicas y sobre los movimientos sociales surgidos en los tugurios urbanos de las ciudades globales situadas en los países intermedios (Mosse, 2010; Heller & Evans, 2010) y sobre la polarización de la sociedad norteamericana (Wright, 2009) han documentado varios mecanismos generadores de las desigualdades a través de complejas tramas de interacciones sociales. La tipología de dichos mecanismos sugiere una relectura muy reveladora, y prometedor, de las investigaciones en el ámbito de la sociología de la educación. Normalmente, sus defensores señalan tres grandes tipos: la explotación y dominación, el cierre o acaparamiento de oportunidades, y la estratificación social y su reproducción entre generaciones (Wright, 2009). El primero de ellos mantiene una relación indirecta con la educación, puesto que opera a través del trabajo y del valor añadido, pero los otros adquieren una relevancia especial para entender las desigualdades educativas.

Las investigaciones sobre el origen de estas desigualdades acostumbran a utilizar bien las hipótesis de Bernstein (1970- 1990) y Bourdieu (1970) o bien las de Boudon (1974) y Goldthorpe (1996). De una parte, varios estudios indican que el conocimiento escolar se transmite de acuerdo a unas reglas que las clases medias interiorizan con mucha mayor facilidad que otros grupos sociales peor situados. Así pues, a través de las diferentes distancias entre el bagaje de los estudiantes y el dispositivo pedagógico o los habitus sociales más distinguidos, el aprendizaje escolar resulta mucho más sencillo para unos que para otros (Nash & Harker, 2006). De otra, varias investigaciones también indican que los estudiantes procedentes de los orígenes sociales más modestos, en el momento de las transiciones educativas más decisivas, tienden a sobrevalorar los costes de la continuación de sus estudios y a minusvalorar las ventajas de un periodo lectivo más dilatado. Por ello, estos estudiantes abandonan antes que sus compañeros de origen social más acomodado, aun cuando hayan obtenido una cualificación académica parecida (Goldthorpe, 1996).

Hoy en día sabemos que las fracturas sociales que sesgan la distribución social del logro académico ocurren en todo el mundo, no sólo en los países de la OCDE (Hannum & Buchman, 2005). A su vez, en una circunstancia de expansión escolar muy marcada, en América Latina el abandono escolar prematuro responde a unas percepciones de las oportunidades muy parecidas a las anteriormente mencionadas (CEPAL, 2007).

Las dos hipótesis anteriores ilustran la reproducción de la estratificación social entre generaciones en el contexto del enfoque de los mecanismos. En un caso, las reglas sociales fruto de las relaciones de poder cristalizadas en una sociedad acaban condicionando el logro estudiantil, aunque todos los chicos y chicas de los distintos estratos sociales comparten un potencial cognitivo muy parecido. En el otro, si bien todos estos chicos y chicas despliegan sus propias estrategias educativas, aquellos que están peor equipados con capital económico y valores culturales prestigiosos, finalmente, se inhiben con mayor facilidad porque se forman una imagen muy pesimista de sus oportunidades.

Pero la sociología de la educación también ha reparado en la influencia del cierre social o acaparamiento de oportunidades sobre las desigualdades educativas. Este mecanismo opera cuando los gobiernos adoptan políticas educativas que implícita o explícitamente pretenden seleccionar al alumnado que accede a unas determinadas escuelas. La oferta de vías de elección a las clases medias a menudo encarna también procedimientos muy selectivos de admisión escolar que terminan polarizando la composición social de los centros. A pesar de los conflictos, y de las dudas sobre la efectividad de estas políticas, desde los años ochenta se han impuesto en los países anglosajones porque han atraído estos intereses ocultos de las clases medias (Ball, 2008). El cierre también puede darse en la medida en que se yergue una barrera institucional ante las trayectorias de los estudiantes de las clases media-baja y baja, ya sea porque los sectores mejor posicionados sufragar unas escuelas privadas muy costosas o porque estos sectores tienen acceso a una universidad financiada mediante unas tasas académicas muy elevadas (Raftery & Hout, 1993; Torche, 2005). Por consiguiente, en torno a los costes de varios servicios educativos se han establecido alianzas políticas en favor de un criterio restrictivo sobre el cual en muchos países se sustenta un verdadero monopolio social de determinadas oportunidades educativas.

Los apartados siguientes comparan la formación de las desigualdades educativas en Brasil y Mozambique, un país intermedio y un país muy pobre, con el fin de mostrar de qué modo estos dos mecanismos operan sobre el terreno. En ambos países la reacción de las respectivas coaliciones de la sociedad civil encuadradas en la Campaña Mundial por la Educación revela también la importancia científica y práctica de las investigaciones sobre este origen social de las desigualdades. Las preocupaciones de la sociedad civil apuntan más allá de las políticas educativas simplemente basadas en la expansión escolar, pero no consiguen articularse en una voz coherente, entre otras razones, por la misma dificultad de conceptualizar las causas de las desigualdades que atenazan el desarrollo educativo.

La expansión escolar y la distorsión edad-curso en Brasil

Brasil ha experimentado un notable incremento de sus indicadores de escolarización después de la reinstauración de la democracia a fines de los años ochenta. En especial, han aumentado sustancialmente las proporciones de estudiantes de cada cohorte que tienen acceso a una plaza en los niveles educativos primario, secundario y terciario (INEP, 2012). Sin embargo, los informes internacionales suscitan dudas sobre su capacidad para alcanzar la escolaridad universal en primaria en 2015, porque una mínima pero constante proporción de criaturas residentes en los tugurios urbanos más depauperados y en las regiones rurales menos accesibles aún no tiene acceso a una plaza escolar (UNESCO, 2008).

Al mismo tiempo que ha aumentado el número de estudiantes matriculados, la tendencia de las trayectorias escolares ha puesto de relieve nuevos desafíos. Una mayor cantidad de jóvenes de cada cohorte ha entrado en el sistema pero luego ha desertado sin haber terminado los estudios (CEPAL, 2007). Asimismo, se ha agravado la distorsión entre las edades estudiantiles y los cursos escolares debido al continuo reingreso de estudiantes a la escuela tras haberla abandonado por unos años (Autor, 2012). Por esta razón en los turnos nocturnos de muchos centros se concentran jóvenes, cuya edad raya la veintena, que están cursando la educación primaria o los primeros años de la secundaria.

Los exámenes estandarizados han revelado que, a pesar de la creciente asistencia escolar, el rendimiento académico de la mitad de estudiantes no rebasa las competencias básicas (INEP, 2012). En otras palabras, el acceso a la escuela todavía no se ha transformado en un remedio para el analfabetismo funcional. No obstante, el *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB), indicador oficial combinado de escolarización y de rendimiento por escuela, arroja una mínima tendencia positiva durante los últimos años (INEP, 2012).

Los indicadores educativos proporcionan unos datos parecidos para los chicos y las chicas, pero reflejan importantes desigualdades entre clases sociales y entre grupos étnicos. El origen social de los padres es el factor más decisivo para la graduación en los distintos ciclos escolares y para el rendimiento académico (Alves, Gouvêa and Viana, 2012; OECD, 2010; Soares and Collares, 2006). Además, la segregación socio-económica del alumnado entre distintos tipos de escuelas ensancha la fractura entre clases, ya que distribuye a los niños en grupos socialmente homogéneos donde los menos favorecidos tienen que aprender en un entorno social en que se acumulan todo tipo de problemas (Silva y Abreu, 2010; Libâneo, 2011). Por otro lado, el censo oficial pregunta a la población cómo se clasifica en los cinco grupos oficiales de “raza y color”: blancos, mestizos, negros, amarillos e indígenas. Si se comparan los grupos ampliamente mayoritarios, salta a la vista que las principales variables registran unos valores mucho mejores para los blancos que para los mestizos y los negros (CEPAL y UNICEF, 2012: cuadro 3).

Esta breve descripción del panorama socio-educativo de Brasil ilustra el funcionamiento de la reproducción de las desigualdades educativas en su estructura social. Los progresos sustanciales en la escolarización han resuelto la exclusión de la educación primaria para la mayoría; sin embargo, las posiciones sociales continúan condicionando las probabilidades de terminar los estudios y de adquirir unos conocimientos suficientes. Este mecanismo opera de un modo análogo a los países de la OCDE, donde se han llevado a cabo gran parte de las investigaciones al respecto, pero comporta unos efectos mucho más graves para los sectores sociales más modestos de Brasil que para sus equivalentes en estos países. En Brasil los chicos y chicas de este origen social no sólo se enfrentan a un riesgo de obtener rendimientos más mediocres y de abandonar antes que sus coetáneos mejor posicionados, sino que también corren un cierto riesgo de ni siquiera adquirir los rudimentos de la alfabetización funcional en la escuela, e incluso se enfrentan con grandes contrariedades para culminar la educación primaria.

A su vez, una serie de investigaciones empiezan a desvelar las secuelas del cierre social en la educación brasileña. La influencia de las facetas de la pobreza multidimensional sobre el abandono prematuro aporta una clara ilustración de ello. La definición oficial de la pobreza multidimensional permite medir hasta qué punto influyen sobre el retraso de la edad con respecto al curso una serie de circunstancias tan extremas como las siguientes: vulnerabilidad demográfica (residir en hogares con todos los miembros inactivos, ser hijo/a de madre soltera), dificultades en el acceso al conocimiento (vivir con adultos que no tienen los títulos escolares mínimos), precariedad en el empleo (vivir en hogares donde nadie trabaja con un contrato, disponer de unos salarios muy bajos), carencia de ingresos (disponer de ingresos por debajo del umbral de pobreza), desarrollo infantil problemático (convivir con niños y jóvenes que han abandonado los estudios) y vivienda insalubre (residir en una casa sin saneamiento, con un elevado número de personas por habitación) (Paes de Barros, Carvalho, Franco, 2006).

La configuración de verdaderos monopolios en el terreno de los recursos fiscales y de las condiciones laborales dignas repercute en estas facetas de la pobreza de tal modo que acaba

perjudicando directamente la educación a través del desfase entre edades y cursos. De todos estos factores, los problemas de desarrollo infantil y de precariedad en el empleo tienen un peso mucho mayor que los demás. El hecho de que unas determinadas situaciones demográficas entrañen vulnerabilidad, y que esta repercuta negativamente en la educación, es consecuencia de la negligencia de la protección social, en especial de la protección a la infancia, en un país donde las desigualdades económicas son abismales y la redistribución fiscal muy débil (CEPAL, 2010; Cattani, 2009, 2012). En cuanto al empleo, las barreras para obtener un puesto con un contrato oficial representan también un acaparamiento de estas condiciones sociales por parte de los grupos sociales más pudientes (Antunes & Pochmann, 2008). Por consiguiente, el desarrollo infantil padece los efectos del acaparamiento del gasto público en favor de las clases medias, y el trabajo informal es fruto de una segmentación laboral que opera en perjuicio de los sectores populares. Todo ello bloquea el acceso de amplias capas sociales a unas condiciones de vida necesarias para culminar los ciclos educativos básicos. Como la estratificación social, este mecanismo incide en la correlación entre las posiciones sociales y los resultados escolares, pero en lugar de proceder mediante las distancias culturales o los sesgos de percepción entre clases sociales procede a través de barreras sociales que cierran el paso a las clases sociales más desfavorecidas.

El seguimiento del desarrollo educativo en el país corre a cargo de los organismos internacionales, del gobierno y de la sociedad civil. Como hemos visto, UNESCO (2008) ha publicado un informe nacional que añade un interrogante al objetivo de alcanzar las metas en 2015, y el gobierno federal evalúa las tendencias educativas mediante el IDEB. Por su lado, la *Campanha Nacional pelo Direito a Educação* ha elaborado una sofisticada propuesta de seguimiento del gasto educativo que tiene por objetivo contrarrestar, al menos en parte, los resortes fiscales de este cierre social. La propuesta del *Custo Aluno Qualidade Inicial* (CAQi), aprobada por el gobierno, estima el coste de la educación universal a partir de una noción amplia de la calidad de la educación y de un criterio de discriminación positiva en favor de algunos colectivos como la población rural o el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (*Campanha Nacional pelo Direito a Educação*, 2010). Con todo, es plausible apuntar que este instrumento sólo afecta a una de las compuertas del cierre fiscal, el gasto educativo, pero no puede controlar otras compuertas como los impuestos regresivos o la regulación laboral.

Por tanto, la investigación disponible señala que las desigualdades educativas tienen su origen en la estratificación y en el cierre social en Brasil. Los informes sobre la Educación para Todos en el país detectan una importante igualación del acceso, si bien persiste fracturas imponentes en cuanto al abandono prematuro y el rendimiento académico. Varios estudios han desvelado la reproducción de las desigualdades educativas entre generaciones, de una parte, y las consecuencias del monopolio de recursos fiscales y de condiciones laborales, por otra. Las evaluaciones del proceso permiten rastrear pequeños avances, e incluyen una propuesta redistributiva que podría amortiguar los efectos de la regresividad fiscal. Sin embargo, de momento el margen de maniobra de estas propuestas se ve restringido por la consistencia del cierre social. De hecho, aunque el CAQi representa un avance muy notable, puesto que encara directamente este problema, por sí mismo no puede atenuar el carácter regresivo de los impuestos ni mejorar las condiciones laborales de las familias más vulnerables.

La expansión escolar después del conflicto bélico en Mozambique

Aunque la guerra de independencia tuvo lugar entre los años sesenta y la mitad de los setenta, y la guerra civil entre los setenta y los primeros noventa, Mozambique es todavía un país en proceso de reconstrucción post-bélica. Ello se refleja en sus indicadores de expansión escolar, en la medida en que las guerras frenaron el aumento de los años medios de escolarización, especialmente de los hombres. Esta repercusión negativa para los hombres tan solo se ha observado en unos pocos casos de conflicto, ya que normalmente las mujeres han sufrido más las consecuencias de los ataques a la población civil, tan comunes en las conflagraciones de las últimas décadas (Bell & Huebler, 2011: 79- 84).

La tendencia general ha seguido un lento pero constante progreso de la escolarización desde unos niveles muy bajos, con peores datos para las mujeres que para los hombres (Roby *et al*, 2009). En realidad, Mozambique es uno de los países donde el Índice de Educación del PNUD (UNDP, 2012) registra unos niveles más bajos, especialmente agravados por el retroceso durante la guerra civil de los años ochenta.

A fin de apuntalar la recuperación, en 2004 se implantó un paquete de reformas dirigidas a eliminar las tasas académicas para la educación primaria y a incrementar la plantilla docente. Ello dio un impulso decidido a la escolarización, aunque no fue suficiente para evitar que una proporción de niños y niñas continuase excluida de la escuela ni para conseguir que todos los que acudieron a las aulas terminasen la educación primaria (Fox *et al*, 2012: 15)

Los datos del *Southern and East African Consortium for Monitoring Education Quality* (SACMEQ) revelan que el origen socio-económico y la residencia en zonas urbanas y rurales son los dos principales factores del rendimiento académico. Además, permiten concretar que, entre los más necesitados, la alimentación, la disponibilidad de fondos para sufragar tasas académicas, el uso familiar de las lenguas escolares y la costumbre de utilizar materiales de lectura en casa son poderosos atenuantes de las desventajas educativas (Smith & Barret, 2011). Por tanto, la correlación entre el origen social y el logro escolar, hartamente conocida en los países más ricos de la OCDE o en los países intermedios de América Latina, se mantiene en unas circunstancias tan depauperadas como las de Mozambique. Aun así, según los análisis estadísticos, entre los indigentes se detectan diferencias de acuerdo con el acceso a varios recursos básicos, mientras que otros como el acceso al saneamiento pasan a un segundo plano.

Cabe recordar que el portugués es el idioma oficial del país, pero la mayor parte de la población se expresa en otras muchas lenguas. Esta es una circunstancia muy común en los países africanos, donde la rápida y extremadamente competitiva colonización decimonónica levantó fronteras entre colectivos con similitudes culturales y lingüísticas, con lo que agrupó en unos mismos territorios una gran variedad de pueblos a menudo desgajados de sus semejantes. En Mozambique desde entonces apenas una delgada capa de “asimilados” ha pasado a utilizar el portugués como lengua materna (Ngunga, 2011).

La estratificación y el cierre social marcan dos pautas importantes de las desigualdades educativas en el país. Tal como informan las conclusiones del SACMEQ, la reproducción intergeneracional de las posiciones sociales altera el contexto, los procesos y los resultados del sistema escolar en los países africanos de un modo análogo a como afecta a la educación en países más prósperos. Además, en Mozambique la investigación también ha identificado varias formas de cierre social que levantan barreras entre la escuela y amplios sectores de la población.

En primer lugar, las estadísticas oficiales tradicionalmente han desvirtuado las disparidades económicas regionales. De hecho, no sólo la población rural padece muchas más privaciones que la población urbana sino que las regiones septentrionales también se ven desfavorecidas con respecto a las meridionales (Alfani et al, 2012). Así pues, al desvirtuar la información estadística, la acción gubernamental contribuye a un cierto monopolio regional de los recursos fiscales.

En segundo lugar, la política de gratuidad escolar no ha surtido todo el efecto esperado. La misma carencia de recursos ha inducido a muchas familias a aceptar, e incluso buscar, formas de pago relativamente encubiertas (Fox & Hubler, 2011; Sumich, 2009).

En tercer lugar, la consolidación de varias formas de pluralismo legal no solo ha respetado la enorme diversidad interna. En varias ocasiones se utilizan las instituciones locales para favorecer directamente a los partidarios del gobierno en detrimento de otras localidades donde las fuerzas de la oposición son predominantes. Estos otros partidos políticos precisamente formaron el frente adversario del gobierno durante la guerra civil (Kyet, 2009; Sumich, 2009).

Por último, la nueva política de multilingüismo adolece de restricciones en la provisión de materiales didácticos y en la formación docente, así como de vaivenes imprevisibles del apoyo gubernamental. A pesar de este nuevo enfoque, una parte importante de criaturas no tiene posibilidad de estudiar en su lengua materna en su provincia, y otra importante proporción habla una lengua que no ha entrado en el currículum escolar en ninguna provincia del país (Ngunga, 2011).

Aunque la pobreza y la dureza de las condiciones políticas son obstáculos enormes para que las universidades, las administraciones o la sociedad civil realicen estudios de evaluación institucional del sistema escolar, el *Movimento Educação para Todos* (MEPT), la rama nacional de la Campaña Mundial por la Educación, ha publicado unas primeras investigaciones iniciales sobre la calidad de la educación y la prestación de servicios. Además, ejerce su influencia para garantizar que el presupuesto educativo se ejecute tal como se haya previsto sin desviaciones por otras prioridades funcionales o por intereses particulares.

El gobierno ha implantado una estrategia de participación ciudadana en la escuela formalizando los consejos escolares y estimulando las actividades de los mismos (Verger *et al*, 2012). Esta política ha significado una oportunidad para que el MEPT recoja los datos relevantes, llegue a sus propias conclusiones sobre los problemas principales, y finalmente ofrezca a estos consejos una plantilla de items sobre el buen funcionamiento de una escuela (Lobo & Nheze, 2008). Este trabajo pretende apuntalar el ejercicio de transparencia que también se lleva a cabo con el presupuesto educativo a escala de cada escuela del país.

En suma, en Mozambique las carencias más graves del desarrollo educativo también se reparten con acusados sesgos entre las clases, los géneros y los grupos étnicos. Incluso en estas circunstancias extremas, la estratificación social continúa jugando un papel decisivo en los rendimientos académicos. El estatus socio-económico separa a quienes pueden adquirir al menos un aprendizaje rudimentario, en un sistema escolar muy endeble, de quienes ni siquiera tienen acceso al currículum. Una parte de estudiantes acude a un centro escolar, pero carece de materiales didácticos e incluso apenas entiende la lengua en que habla el profesorado. La raíz de estas privaciones se encuentra en múltiples cierres sociales que operan sobre la economía, la

cultura y la política. La coalición nacional de la Campaña Mundial por la Educación ha conseguido producir algunas herramientas de control público de las instituciones las cuales, como mínimo, refuerzan la exigencia de una gestión transparente. Sin embargo, todavía se enfrenta al enorme reto de desentrañar las claves de todos estos mecanismos desigualadores, ya que este conocimiento le permitiría lanzar campañas mucho más incisivas.

Las “sociologías públicas” del desarrollo educativo internacional

Desde su refundación en los años setenta la sociología de la educación ha subrayado el papel de las relaciones de poder en su objeto de estudio (Young, 1971). Entre otros, este ha sido un verdadero tema transversal en sus debates sobre el currículum (Apple, 2004), la organización escolar (Ball, 1987), las relaciones laborales del profesorado (Ozga & Lawn, 1981), el “efecto escuela” (Poupeau, 2003), el malestar estudiantil (Bourdieu, 1993) o las políticas educativas (Popkewitz, 1991).

Recientemente, los especialistas de este campo han entablado un diálogo con la educación comparada en el cual de nuevo ha surgido la misma inquietud. En lugar de comparar instituciones, argumentan, es necesario tomar las relaciones sociales, los conflictos y las configuraciones de poder como las unidades básicas de estudio en varios países (Dale, 2005). Del mismo modo, en lugar de dar por descontada la construcción social de los sistemas educativos nacionales, es imprescindible cuestionar como se deslindan estas instituciones de otros dominios sociales, y como se imprimen en ellas las transformaciones globales y transnacionales en curso (Robertson, 2009).

La constatación de las consecuencias educativas de los mecanismos de estratificación y de cierre social (Wright, 2009) es uno de los corolarios de esta aproximación teórica y metodológica. En primer lugar, estos procesos cronifican las desigualdades por medio de las configuraciones que dan vida a las mismas instituciones educativas. Ciertamente, las normas culturales y las preferencias académicas tienen un papel, pero es ineludible recordar que los órdenes sociales levantados sobre el acaparamiento de las oportunidades educativas surgen por todas partes. En segundo lugar, la globalización es un cambio social transcendental que afecta a todos los objetos de estudio de la sociología de la educación anteriormente mencionados. Pero los mecanismos que hacen perdurar las desigualdades (Tilly, 1998) muy probablemente interfieren en todos ellos.

En este contexto las investigaciones aplicadas que encargan los componentes de la Campaña Mundial por la Educación adquieren un sentido especial. Estos estudios aportan datos muy útiles para sus mobilizaciones y para el debate sobre la educación en muchos países del mundo, pero se encuentran con importantes limitaciones para desentrañar las claves de la estratificación y el cierre social. A pesar de los meritorios esfuerzos de las coaliciones brasileña y mozambiqueña para ejercer su activismo sobre la base de investigaciones rigurosas, por ahora no han desentrañado las claves del cierre social que atenazan el desarrollo educativo en sus respectivos países. De todos modos, la comparación de estos dos casos nos permite señalar una lista tentativa y provisional, pero sugerente, de algunos de estos resortes del acaparamiento de las oportunidades educativas en favor de unos grupos sociales y en detrimento de otros. Se trata, por ejemplo, del sesgo regresivo de los sistemas fiscales, de las lagunas de la regulación laboral, de las tasas académicas cargadas sobre los ciclos de la educación obligatoria, de la cooptación de

espacios de participación a escala local, y también de la jerarquía establecida entre distintas lenguas.

Sin duda, una de las principales sinergias de una potencial colaboración entre la investigación social académica y la investigación aplicada que encargan estos movimientos sociales sería el conocimiento detallado y matizado de la génesis y de las repercusiones de estos y de otros procesos de cierre social. La etnografía (Willis, 2000) y la investigación- acción (Kemmis, 2006) escolares han aportado este grado de concreción a las investigaciones sobre la reproducción escolar de las desigualdades en las sociedades del Norte, y empezamos a saber bastante sobre estos mismos fenómenos en el Sur, pero de momento tan solo vislumbramos lo que podrían ser unas conclusiones bien informadas sobre el cierre social en el campo de la educación. Los estudios brasileños sugieren que la disparidad de recursos por estudiante sería un elemento importante (INEP, 2012), y los estudios mozambiqueños indican que la opacidad institucional puede estar también relacionada con ello (Lobo & Nheze, 2008), pero es evidente que este tema contiene muchas más implicaciones que desconocemos.

La preocupación por explotar estas sinergias entre la investigación académica producida en las universidades e institutos especializados y las “sociologías públicas” generadas por la sociedad civil forma parte del meollo de los debates contemporáneos sobre la misma sociología (Burawoy, 2004). La sociología académica, las tareas de asesoramiento y evaluación de las políticas públicas, las revisiones críticas del conocimiento especializado, y estas “sociologías públicas” constituyen un abanico de actividades profesionales. En muchas ocasiones esta variedad ha sido el detonante de divisiones en bandos irreconciliables. Sin embargo, también puede generar nuevas ideas, abrir espacio a nuevos perfiles profesionales, y profundizar el debate democrático. Este artículo simplemente se ha limitado a proponer esta posibilidad.

La sociedad civil y la universidad pueden colaborar en proyectos de investigación centrados sobre problemas que interesan a las dos partes. En muchas ocasiones se han organizado alianzas entre estas dos entidades sobre la base de fomentar la participación o de dotar de contenido la extensión y cooperación universitaria. En lo que concierne al estudio de las desigualdades educativas, no cabe duda de que la Campaña Mundial por la Educación ha puesto sobre el tapete nuevos desafíos que afectan a otra de las funciones primordiales de la academia, la investigación.

Bibliografía

Alfani, F., Azzarri, C., D' Errico, M., & Molini, V. (2012). Poverty in Mozambique New Evidence from Recent Household Surveys. *World Bank Policy Research Working Papers*, (6217), 1-35.

Antunes, R., & Pochmann, M. (2008). La desconstrucción del trabajo y la explosión del desempleo estructural y de la pobreza en Brasil. En *Producción de pobreza y desigualdad en América Latina* (Cimadamore, A.; Cattani, A.D., p. 191-204). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Apple, M. (2004). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge- Falmer.

- Ball, S. J. (2008). The Legacy of ERA, Privatization and the Policy Ratchet. *Educational Management, Administration and Leadership*, 36(2), 185–199.
- Ball, S. (1987). *The Micropolitics of Schooling*. London: Methuen.
- Bell, Sh., & Huebler, F. (2011). *The quantitative impact of conflict on education* (Think piece prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011 No. 2011/ED/EFA/MRT/PI/50) (p. 119). Toronto: UNESCO Institute for Statistics.
- Bernstein, B. (1970). *Class, Codes and Control. IV volumes*. London: Routledge.
- Boudon, R. (1974). *L'inegalité des chances*. Paris: Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris: Editions du Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions du Minuit.
- Burawoy, M. (2004). Public Sociologies: Contradictions, Dilemmas, and Possibilities. *Social Forces*, 82(4), 1603-1618.
- Campanha Nacional pelo Direito à Educação. (2010). *Cost of initial quality education per student: a Brazilian Campaign proposal for the financing of public quality education for all* (p. 1-48). São Paulo: Brazilian Campaign for the Right to Education,.
- Cattani, A.D. (2009). Fraudes corporativos y apropiación de la riqueza. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, (51), 59-84.
- Cattani, A.D. (2012). The Old Class: the Dark Side of the Rich. *Occasional Paper of the Brazilian Studies Programme, Univ. Oxford*, (BSP-08-12), 1-38.
- CEPAL. (2007). Calidad de la educación: las desigualdades más allá del acceso y la progresión educativa. En *Panorama Social de América Latina* (CEPAL.). Santiago de Chile: CEPAL. Recuperat de <http://start.ubuntu.com/9.04/>
- CEPAL. (2010). Economía generacional, sistemas de transferencias y desigualdad en América Latina. En *Panorama Social de América Latina* (p. 177-203). Santiago de Chile: CEPAL.
- Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, 41(2), 117–149.
- EFA Global Monitoring Report Team. (2002). *EFA Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO. Recuperat de <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/>
- Fox, L., Santibáñez, L., Nguyen, V., & André, P. (2012). *Education Reform in Mozambique. Lessons and Challenges*. Washington D.C.: The World Bank Group.

- Goldthorpe, J., J. H. (s.d.). Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: the Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *British Journal of Sociology*, 47(3), 481-505.
- Hannum, E., & Buchmann, C. (2005). Global Educational Expansion and Socio-Economic Development: An Assessment of Findings from the Social Sciences. *World Development*, 33(3), 333-354.
- Heller, P., & Evans, P. (2010). Taking Tilly south: durable inequalities, democratic contestation, and citizenship in the Southern Metropolis. *Theory and Society*, 39, 433-450.
- INEP (2012). (s.d.). *IDEB - Resultados e Metas*. Recuperat de <http://ideb.inep.gov.br/>
- International Bureau of Education. (s.d.). *International Conference on Education*. Recuperat de <http://www.ibe.unesco.org/en/areas-of-action/international-conference-on-education-ice/the-conference.html>
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459-476.
- Kyed, H. M. (2009). The Politics of Legal Pluralism: State Policies on Legal Pluralism and Their Local Dynamics in Mozambique. *Journal of Legal Pluralism*, 59, 87-94.
- Lobo, M.F., & Nhêze, I. C. (2008). *Qualidade de Ensino no Ensino Primário*. Maputo: Movimento Educação para Todos. Recuperat de <http://www.mept.org.mz/>
- Mosse, D. (2010). A Relational Approach to Durable Poverty, Inequality and Power. *Journal of Development Studies*, 46(7), 1156-1178.
- Nash, R., & Harker, R. K. (2006). Signals of Success: Decoding the Sociological Meaning of Associations between Childhood Abilities and Adult Educational Achievement. En *Education, Globalization and Social Change* (Lauder, H.; Brown, Ph.; Dillabough, J.A.; Halsey, A.H., p. 420-434). Hampshire (UK): Oxford University Press.
- Ngunga, A. (2011). Monolingual education in a multilingual setting: The case of Mozambique. *Journal of Multicultural Discourses*, 6(2), 177-196.
- Ozga, J., & Lawn, M. (1981). *Teachers, professionalism, and class: A study of organized teachers*. London: Falmer Press.
- Paes de Barros, R., Carvalho, M., & Franco, S. (2006). Pobreza multidimensional no Brasil. *IPEA Texto para Discussao*, (1227), 1-40.
- Pereira, R.S., & Rambla, X. (2012). Pobreza Multidimensional e Educabilidade no Brasil. En *La Educación para Todos en América Latina. Estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación* (p. 241-258). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Popkewitz, Th. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College Press.

- Poupeau, F. (2003). *Une sociologie d'État: l'école et ses experts en France*. Paris: Raisons d'Agir.
- Raftery, A., & Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66(1), 41-62.
- Robertson, S. (2009). 'Spatialising' the Sociology of Education: Stand-points, Entry-points, Vantage-points'. En *Handbook of Sociology of Education* (Ball, S.; Apple, M.; Gandin, L.). London and New York: Routledge.
- Roby, J.L., Lambert, M. J., & Lambert, J. (2009). Barriers to girls' education in Mozambique at household and community levels: an exploratory study. *International Journal of Social Welfare*, 342-353.
- Smith, M., & Barrett, A. M. (2011). Capabilities for learning to read: An investigation of social and economic effects for Grade 6 learners in Southern and East Africa. *International Journal of Educational Development*, 31, 23-36.
- Sumich, J. (2009). Urban Politics, Conspiracy and Reform in Nampula, Mozambique. *Crisis States Research Centre Working Papers*, (60), 1-12.
- Therborn, Goran. (2006). *Inequalities of the World*. London: Verso.
- Tilly, C. (1998). *Durable Inequalities*. Berkeley: University of California Press.
- Torche, F. (2005). Privatization Reform and Equality of Educational Opportunity in Chile. *Sociology of Education*, 78(4), 316-343.
- UNESCO. (2008). *Educação para Todos em 2015. Alcançaremos a meta?* Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.
- United Nations Development Programme. (s.d.). *Countries: Mozambique*. Recuperat de <http://hdr.undp.org/en/>
- Verger, A. (coord), Rambla, X., Bonal, X., Bertomeu, N., Fontdevila, C., Garcia- Alba, A., iK Koolwijk, Th. v. (2012). *Regional and National Civil Society Education Funds. Evaluation Report*. Washington D.C.: Global Partnership for Education (GPE/EPDF grant n. TF094688).
- Willis, P., & Trondman, M. (2000). Manifesto for Ethnography. *Ethnography*, 1(1), 5-16.
- Wright, E. O. (2009). Understanding Class. Towards an Integrated Analytical Approach. *New Left Review*, 60, 102-116.
- Wright, E.O. (1994). The class analysis of poverty. En *Interrogating inequality* (Wright, E.O., p. 32-50). London: Verso.
- Young, M. F. D. (1971). *Knowledge and Power*. London: Collier-Macmillan.

Fecha de recepción: 01/10/2012. Fecha de evaluación: 30/12/2012. Fecha de publicación: 30/01/2013