

CUADERNOS DE ECONOMIA SOCIAL

IV, 11

INSTITUTO ARGENTINO
DE INVESTIGACIONES
E INFORMACION
SOBRE ECONOMIA
COOPERATIVA
SOLIDARIA
Y PUBLICA

El nuevo marco legal para el régimen de las cooperativas se complementa, así, con la experiencia intentada en torno a la aplicación de la ley 18832.

XI.— Finalmente, cuando se lleva a cabo una política desembozadamente privatista, que favorece no siempre a los mejores habilitados para reemplazar la actividad económica del Estado, el caso de la Cooperativa Sur Argentino exhibe una experiencia susceptible de ser atendida en cuanto entendamos que el objetivo es atender al interés general y no al interés de particulares bien relacionados con las esferas de poder. Expresaba el gran doctrinario de la cooperación Paúl Lambert: "Una sociedad cooperativa es una empresa constituida y dirigida por una asociación de usuarios, que aplica, en su seno, la regla de la democracia y que tiende directamente al servicio, tanto de sus miembros, como del conjunto de la comunidad". Así fue Sur Argentino, un sueño como tantos otros que se incorpora a la historia de nuestras frustraciones, pero que sigue siendo un modelo vigente.

EDUCACION Y SOCIEDAD

El ciclo titulado "La Economía Social" desarrollado entre abril y octubre de 1981 por el Instituto Argentino de Investigaciones e Información sobre Economía Cooperativa, Solidaria y Pública, y el Instituto de Educación Cooperativa de El Hogar Obrero, dio motivo a exposiciones de especialistas sobre los distintos temas del programa. El de la Educación correspondió al Lic. Juan Carlos Tedesco, autor de obras importantes en ese campo, como "Educación e industrialización en Argentina", "Conceptos de Sociología de la Educación" y "Educación y Sociedad en Argentina". El Lic. Tedesco es actualmente experto de la UNESCO en Política Educativa, y Profesor la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y de la Unviersidad del Salvador. Este trabajo es el texto de la conferencia mencionada más arriba.

El tema de las relaciones entre educación y sociedad ha sido objeto de un análisis permanente en la literatura pedagógica, prácticamente desde las últimas décadas del siglo pasado hasta la actualidad. Ha tenido, como todas las teorías que se han elaborado sobre cualquier sector de la realidad social, un doble papel. Por un lado, el propósito de estas teorías que tratan de conceptualizar la relación entre educación y sociedad, pretendiendo reflejar aquello que efectivamente estaba ocurriendo en la realidad, es decir, se intentaba conocer el tipo de vínculo existente en cada momento histórico. Pero por otro lado, estas teorías pretendieron influir en esa misma realidad, orientándola en un sentido o en otro de acuerdo a los postulados dominantes en cada uno de estos períodos. Responder a la pregunta de cuál es realmente el papel que cumple o que le corresponde cumplir a la educación en la sociedad es preguntarse en definitiva por la función social de la educación. En este sentido, la educación o las teorías sobre la educación siempre tienen un fuerte contenido operativo, es decir, un fuerte contenido activo en el sentido de que no son sólo teorías que pretenden entender qué es lo que está pasando sino tratar de modificar aquello que está pasando. En el caso de la educación, este es un rasgo muy característico y, en cierta forma, coloca el problema de la teoría de la

educación en un campo de corte netamente político. En ese sentido, se pueden distinguir por lo menos tres grandes concepciones de la relación entre educación y sociedad en el último siglo.

La primera de ellas, que tuvo vigencia desde las últimas décadas del siglo pasado hasta mediados del presente, puede ser caracterizada como una concepción que entendía la educación como un factor fundamental de lo que se denominaba "progreso" social, entendiendo dicho "progreso" tanto desde una dimensión política como desde una dimensión económica. Probablemente, el representante más orgánico y más consecuente de este planteo, al menos en el ámbito del Río de la Plata, fue sin duda alguna Sarmiento. En sus escritos, esta concepción adquiere un contenido integral muy claro. Por un lado, Sarmiento, concebía la educación desde una función que hoy, en términos modernos, podríamos llamar una función política; desde esta perspectiva, la educación debía difundir en el conjunto de la población, los valores, las pautas de conducta y las normas sociales que permitieran integrar a la población en lo que él denominaba la "civilización", es decir, un orden social determinado, caracterizado básicamente por las pautas del régimen democrático-liberal, la secularización y la modernización productiva. Pero además, en Sarmiento era muy claro, que la educación también debía tener una función económica, que él definía como la contribución de la educación a la prosperidad nacional. Y es en este sentido que pueden comprenderse las tentativas de Sarmiento por otorgar a la enseñanza un fuerte contenido utilitario.

De esta concepción integral, que los teóricos de todo este período difundían y sobre la cual existía un consenso bastante generalizado, se deducían una serie de postulados, político-educativos, algunos de los cuales fueron llevados a la práctica y otros no. El primer postulado que hoy parece realmente obvio pero que no lo era tanto en ese período consistió en sostener la necesidad de cumplir con las funciones mencionadas a través de la acción escolar, o sea, que esta función de la educación debía implementarse a través de una acción pedagógica sistemática, brindada a través de una Institución específica organizada con un conjunto de pautas internas reguladas que ocupara el espacio que tradicionalmente ocupaban instituciones más globales pero, al mismo tiempo, más particularistas desde el punto de vista de los intereses sociales, como ser la familia o la Iglesia. La escuela, por consiguiente, debía ocupar un espacio de socialización desplazando a otras instituciones. Esta era la única garantía de que el conjunto de conoci-

mientos y de pautas de conducta, valores, etc. que se concebían como socialmente necesarios pudieran ser eficazmente difundidos en el conjunto de la población. Por eso es que las últimas décadas del siglo pasado son el período histórico en el que nace realmente la escuela, la escuela común.

El segundo postulado característico de este pensamiento, derivado naturalmente del primero, consistió en sostener que si la escuela debía cumplir este papel, el Estado tenía un papel fundamental, un rol protagónico en esta tarea, porque precisamente el Estado era la agencia interesada en la propuesta y capaz de impulsarla, especialmente en los países de América Latina, donde no existían sectores sociales con un dinamismo tal que garantizaran el desarrollo de acciones escolares para la totalidad de la población. En la concepción de los intelectuales de la época, el Estado debía cumplir un papel "compensador" de ciertos déficit, que existían en la estructura social, tendiendo al logro de un objetivo muy claro: la formación del ciudadano. Esta era la fórmula global con la cual se aludía al objetivo político de homogeneizar al conjunto de la población en una serie de valores que hicieran posible la vigencia de un orden social. Además, esta propuesta estaba asentada en lo que hoy podríamos llamar un fuerte optimismo pedagógico, es decir, una creencia muy firme en los efectos sociales de la educación formal; en realidad, la educación era concebida como una condición suficiente para el logro de los objetivos propuestos. Particularmente en Sarmiento, el optimismo pedagógico fue muy alto y al respecto es preciso recordar sus numerosas y categóricas referencias a las garantías que brindaba un pueblo educado frente a los excesos de la tiranía, los excesos del despotismo, etc. en los cuales había vivido el país durante el período previo a la Organización Nacional.

Esta concepción influyó decisivamente en la formación del sistema educativo argentino. En realidad, es posible sostener que en la política educativa de este período se tendió a unilateralizar esta concepción integral en favor de los objetivos políticos asignados a la educación. El sistema educativo argentino fue diseñado y se expandió sobre la base de la satisfacción de necesidades fundamentalmente políticas, entendiendo por necesidades políticas la consolidación del Estado nacional, el logro de la integración nacional, la formación de una clase política dirigente, etc. Con este criterio, es posible sostener que el sistema educativo argentino se estructuró sobre la base de una escuela primaria, básica, común, cuyo objetivo más claro era la integración nacional a través de la homogeneización del conjunto de la población

en una serie de rasgos, conocimientos y códigos comunes, mientras que la enseñanza media y la superior estaban destinadas al objetivo de formar la clase política del país en sus diferentes niveles. Con esta función, el sistema educativo se expandió a un ritmo muy superior a la generalidad de los restantes países de América Latina. Esta expansión educativa notable permitió, por otro lado, que la sociedad perciba al sistema educativo como un canal muy importante de movilidad social: en este sentido es preciso recordar que todo este período de la historia argentina se caracterizó por una fuerte urbanización y, con ello, la creación de puestos de nivel medio y alto en la jerarquía ocupacional, que los sectores tradicionalmente altos no logran ocupar totalmente, dando lugar así a la aparición de posibilidades objetivas de movilidad social. Para ocupar estos puestos, la educación fue concebida como el camino más accesible para los sectores sociales en ascenso, de tal manera que en el tiempo de una generación a otra, la posibilidad de movilidad social a través del canal educacional fue muy alta. Ese factor fortaleció el optimismo pedagógico vigente en el plano de la teoría y, durante varias décadas, el sistema educativo argentino permitió un grado importante de confirmación de la idea de que la educación era garantía de movilidad social, de igualdad de oportunidades, de democracia, etc. Esta concepción comenzó a mostrar síntomas de crisis, no tanto en virtud de acontecimientos que se dan en el interior del sistema educativo sino en el exterior, es decir, en la sociedad. El surgimiento, a nivel internacional, de países con altos niveles educativos que—sin embargo—generaron formas de autoritarismo político y de irracionalismo muy altas, puso en tela de juicio toda la concepción según la cual la educación era condición suficiente para garantizar un orden social, racional, democrático, etc. Superada la fase crítica de esta situación y en el marco de la reconstrucción económica después de la posguerra comenzó a percibirse que en realidad la función más importante de la educación no estaba tanto en el plano político como en el económico y que era preciso invertir los términos ya que, en realidad, la educación no tendía tanto a formar al ciudadano, como a la formación de lo que dió en llamarse el **recurso humano**. La educación, a partir de este momento, comenzó a ser concebida como una inversión y no como un consumo. En la literatura pedagógica de 1950 en adelante, estos términos comenzaron a hacerse comunes y fueron difundidos a partir de algunos razonamientos desde el campo de la teoría económica. Según estos planteos el crecimiento de las naciones no po-

día ser explicado en su totalidad por los factores a los que tradicionalmente se había atribuido el crecimiento; existía un factor residual en la explicación del crecimiento económico de las naciones que podía, con bastantes posibilidades de éxito, ser atribuido a la educación. Este descubrimiento permitió una modificación sustancial en el razonamiento pedagógico, que comenzó a girar a partir de las categorías de análisis dadas por la teoría económica.

Sobre esta base, la educación comenzó a ser analizada en función de su influencia en la productividad de la mano de obra. Digamos que la ecuación que podía sintetizar esta teoría es que los años de estudio aumentan la productividad de la fuerza de trabajo, y este aumento de la productividad de la fuerza de trabajo se va a traducir en un aumento en los ingresos de los individuos. Por lo tanto, la educación podría ser analizada en virtud de la rentabilidad social que producía para el conjunto de la sociedad, y de la rentabilidad individual que obtendría cada uno de los individuos que la conformaban. Las decisiones en materia educacional fueron explicadas o analizadas casi como decisiones económicas. Un individuo invertía en educación, invertía en años de estudio, en función de una tasa de retorno que esperaba obtener y que justificaba racionalmente su decisión. Esta explicación dió, en realidad, un nuevo impulso a la expansión de los sistemas educativos en todo el mundo, justificada ahora no por consideraciones de orden político-social como había sido en el pasado, sino por consideraciones económicas. A partir de aquí, con el prestigio, la credibilidad y la legitimidad que brindan las estadísticas y los razonamientos coherentes y lógicos de los economistas se difundió, muy homogéneamente, un discurso educativo que tendió a universalizarse y sobre el cual se montaron algunas consideraciones humanísticas, que justificaron la expansión educativa y el aumento del presupuesto educativo, sobre la base de que ahí estaba la raíz del crecimiento económico de las naciones.

Este análisis, trasladado al plano del funcionamiento interno de los sistemas, tuvo consecuencias muy importantes. Si efectivamente la educación aumenta la productividad de la mano de obra, y dicho aumento determina un incremento en los ingresos, era preciso identificar aquellos tipos de educación que contribuían mejor al logro de estos resultados. El diagnóstico de los sistemas educativos vigentes, efectuado en el marco de esta concepción, tendió a poner el acento en algunos aspectos críticos muy salientes, tales como, la orientación de los sistemas tradicionales hacia las carreras no técnicas, es decir, hacia

carreras humanísticas donde no se valorizaba el trabajo productivo: en la universidad, el derecho y la medicina, en la enseñanza media, el bachillerato clásico, fueron considerados como modalidades educativas escasamente productivas y, por lo tanto, con un grado de rentabilidad social muy bajo. Por otro lado, estos diagnósticos tendieron a enfatizar las carencias y los déficit de mano de obra calificada que existían en el aparato productivo, a cuyos requerimientos el sistema educativo debía someterse.

Los requerimientos del aparato productivo fueron estimados sobre la base de proyecciones efectuadas en función de las tendencias históricas que mostraba el aparato productivo. En el caso de Argentina, fueron muy frecuentes en la década del 60 los estudios sobre recursos humanos donde se preveía la aparición de serios déficit de mano de obra calificada, como resultado de proyectar las tendencias históricas del empleo que habían existido en nuestro país entre las décadas de 1940 y 1960 y las tendencias históricas del sistema educativo. Sobre esta base, los diagnósticos apuntaron a la necesidad de reformar los sistemas educativos tendiendo a profesionalizar cada vez más la enseñanza, introduciendo conocimientos científico-técnicos o modalidades científico-técnicas fundamentalmente en el nivel medio y superior, que fueron los niveles del sistema educativo percibidos como más críticos. Por otro lado, estas reformas se encuadraron en el marco de la planificación social, que fue concebida como una metodología racional que permitiría orientar la expansión educativa con criterios que no fueran los meros criterios de las demandas sociales. En este sentido, todos los diagnósticos insistieron permanentemente en señalar que en el caso de América Latina, existía de parte de la población un prejuicio muy definido hacia el trabajo manual. Por lo tanto, si se dejaba librada a la espontaneidad de la demanda social la expansión del sistema educativo, era previsible que continuaran expandiéndose las carreras tradicionales y no las carreras técnicas modernas. De allí que se estimara muy importante el desarrollo de acciones planificadas que actuaran en calidad de estímulos e incentivos (difusión de una mejor información sobre las posibilidades que el sistema educativo ofrecía, sobre el mercado de trabajo, etc.) para influir sobre la demanda social, tratando de orientar el acceso hacia las carreras técnicas. Lo cierto es que después de casi dos décadas de vigencia de las teorías economicistas y de los planteos planificadores y reformistas en la educación, actualmente está cundiendo un fuerte escep-

ticismo que surge de una serie de elementos dados por la misma realidad. Por un lado, comenzó a hacer crisis el planteo de la relación lineal entre sistema educativo y aparato productivo. El aparato productivo en términos de empleo, no se está comportando de acuerdo a las predicciones efectuadas por los estudios y por los diagnósticos de recursos humanos efectuados en la década del 60. La evolución tecnológica actual tiene un sesgo ahorrador de mano de obra muy fuerte, que provoca una mayor rigidez en el mercado de trabajo, donde se aprecia una capacidad cada vez menor para absorber fuerza de trabajo. Esta tendencia coincide con el hecho que el sistema educativo se está expandiendo notablemente. Además, las tendencias en la evolución tecnológica no son uniformes en cuanto a la complejización de las tareas; en muchos casos, se está comprobando que la evolución tecnológica simplifica notoriamente las exigencias para el desempeño en el puesto de trabajo trasladando la complejidad a la maquinaria y a la tecnología. Por lo tanto, los requerimientos en términos de calificación no siempre son más altos. Por otra parte, el mercado de trabajo ha mostrado un comportamiento diferente al previsto por los esquemas economicistas en cuanto al dinamismo de los diferentes sectores de actividad. El sector que se está expandiendo es el terciario y no precisamente el sector industrial. Estas tendencias en el mercado se han dado concomitantemente con un comportamiento en los sistemas educativos que se caracteriza por la expansión cuantitativa en todos los niveles, en todas las modalidades. La conjunción de estos factores ha provocado un fenómeno al que más adelante nos vamos a referir con más detalles: la "devaluación de la educación", es decir, la devaluación del valor de los años de estudio en el mercado del trabajo. Antes de analizar este problema, es preciso hacer referencia a dos aspectos diferentes pero relativos a la crisis de los planteos economicistas. El primero de ellos se refiere a la asociación que la teoría educativa postulaba entre años de estudio-productividad e ingresos. Es posible que en algunos casos la educación aumente la productividad, pero en otros su efecto es menor ya que la productividad está dependiendo cada vez más de la tecnología y no de la calificación de la fuerza de trabajo. Por otra parte, no siempre la productividad se expresa en los ingresos, ya que los ingresos, es decir la fijación de los salarios, depende de factores institucionales y sociales, bastante alejados de la mera productividad. De allí que los datos de los últimos años muestren un hecho muy significativo: a pesar de que el sistema educativo se ha ex-

pandido notoriamente en todos los niveles, las pautas de distribución del ingreso en la sociedad se han mantenido estáticas y no han cambiado, de manera tal que el efecto de la expansión educativa sobre la igualación de los ingresos ha sido neutralizado por una serie de factores sociales que la teoría no contempló adecuadamente.

El segundo de los problemas se refiere a las notorias dificultades que han surgido para que las reformas educativas diseñadas en virtud de estas concepciones puedan llegar a implementarse. El sistema educativo ha mostrado una capacidad de resistencia muy importante ante cualquier intento de modificación. Todos los cambios propuestos por los planes no han pasado, en la mayoría de los casos, de la formulación teórica, y el sistema educativo tradicional ha mostrado una capacidad muy grande para adaptarse permanentemente a estos cambios y seguir funcionando sobre las mismas bases que funcionaba tradicionalmente. En torno a estas dificultades se ha producido una suerte de circulación de acusaciones, donde los planificadores terminan señalando como factor del fracaso la escasa capacidad de los políticos para poner en práctica las reformas; los políticos acusan a los planificadores de que las reformas que diseñan no son implementables y que no tienen en cuenta la realidad, o trasladan el problema hacia abajo y sostienen que son los docentes los que resisten el cambio y no se adaptan a esta situación. Los docentes, a su vez, señalan que ellos no pueden implementar reformas que se diseñan sin consultarlos, en las cuales no han participado y con las que no están de acuerdo, etc., etc. Sin embargo, si uno analiza las magnitudes y las orientaciones que los sistemas educativos han mostrado en los últimos 20 años, se aprecia claramente que los sistemas educativos han cambiado en forma notoria. Lo que sucede es que no han cambiado con las pautas que tenían que cambiar, sino que, de alguna manera, el dinamismo de la estructura social ha impuesto cambios distintos a los propuestos por los planificadores. Dentro de este conjunto de cambios, creo que hay un aspecto que merece ser considerado con cierto detalle y es el que les mencionaba anteriormente como la **devaluación educativa**.

Probablemente el fenómeno más importante que se ha producido en la relación entre educación y sociedad en los últimos años, es que en virtud de la expansión del sistema educativo y las restricciones o la rigidez cada vez más fuerte del mercado de trabajo, el valor de los años de estudio en el mercado está disminuyendo; el indicador más elocuente de esta disminución es que hoy en día, para los mismos puestos de trabajo, se requieren cada vez más años de estudio. Dicho

en otros términos, para acceder al mismo tipo de puesto de trabajo, con el mismo tipo de requerimientos, el mercado exige credenciales educativas cada vez más altas. Los datos estadísticos disponibles al respecto son elocuentes y las comparaciones censales permiten apreciar que especialmente los jóvenes deben acreditar cada vez mayor nivel educativo para tener acceso a los mismos puestos y a los mismos ingresos.

Para explicar este fenómeno de la devaluación educativa existen por lo menos dos grandes hipótesis. Una de ellas sostiene que en realidad la devaluación educativa proviene de un aumento arbitrario de las exigencias educativas por parte de los empleadores. Es decir que este fenómeno sería un producto arbitrario, en el sentido de independiente de los requerimientos de los puestos de trabajo, derivado de la dinámica de oferta y demanda de mano de obra. Como hay mayor oferta de individuos educados para los mismos puestos de trabajo, los empleadores elevan sus requerimientos porque prefieren ocupar individuos más educados que otros menos educados. La devaluación educativa sería, de acuerdo a esta interpretación del fenómeno, un producto de la dinámica del mercado de trabajo. Sin embargo, una segunda interpretación de este fenómeno postula que no todo es arbitrario y que existen algunos elementos importantes que se vinculan con la **calidad de los aprendizajes**. Desde este punto de vista, se sostiene que los empleadores —para obtener un recurso humano de determinado nivel— tienen que pedir más años de estudio, porque actualmente se tarda mucho más tiempo en aprender lo mismo que antes se aprendía en menos años de estudio. El aprendizaje, en este caso no se mide tanto en términos de conocimientos, como de habilidades, de capacidades, de actitudes, etc. En apoyo de esta hipótesis se han señalado una serie de elementos. El primero de ellos tiene que ver con cierta disposición curricular interna del sistema educativo por la cual los aprendizajes de los primeros años de cada ciclo tienden a perder significación. Hoy, por ejemplo, asistir a los primeros tres años de la escuela primaria no tiene el mismo significado que tenía hace 30 o 40 años atrás. En esa época, un individuo que cursaba tres o cuatro grados de la escuela primaria salía con un dominio efectivo de la lectura y la escritura. Hoy, en cambio, estos tres primeros años de escuela primaria están dedicados a otro tipo de aprendizajes: socialización, contacto afectivo, aprestamiento, etc.; y la iniciación en la lectura y la escritura se posterga. Por lo tanto, para que actualmente un individuo maneje los

códigos de la lectura y la escritura, hacen falta muchos más años de escolaridad que en el pasado. Este hecho tiene una consecuencia adicional ya que, en realidad, esta modalidad curricular está operando en favor de aquellos que tienen una expectativa de carrera educacional muy larga, es decir, que pueden cursar todo el ciclo. Aquellos sectores que sólo pueden acceder a los primeros años de cada ciclo están accediendo a un espacio vacío, a un espacio que tiene cada vez menos funciones. En este sentido, los sectores tradicionalmente excluidos del sistema escolar, que no tenían acceso a ningún grado de la escuela primaria, hoy llegan a los tres primeros grados; pero resulta que, en realidad, el acceso al sistema en estas condiciones, lo único que permite es que hagan el aprendizaje del fracaso escolar. Algo similar sucede con los primeros años de la escuela secundaria, que en realidad son dedicados a superar los déficit de la primaria y así sucesivamente. Desde este punto de vista, la pérdida de significado de los primeros años de cada ciclo estaría en la línea de la hipótesis de que la devaluación educativa no es tan arbitraria como parece.

El segundo elemento también tiene que ver con lo curricular: los nuevos contenidos, los contenidos que de alguna manera son más significativos en el contexto social actual, se incorporan al sistema educativo de arriba hacia abajo. Es decir que los nuevos contenidos, aunque no exijan necesariamente un alto desarrollo educacional, entran por la cúspide del sistema educativo y para llegar a ellos es preciso recorrer todo el camino impuesto por el sistema escolar. Además, éstos se agregan a los existentes. Esta es una modalidad de innovación curricular propia de los sistemas educativos en todo el mundo. Dado que son estructuras burocráticas masivas muy consolidadas, es más fácil agregar que reemplazar, con lo cual es preciso aprender tanto los contenidos viejos como los nuevos, de tal manera que se alarga el tiempo de aprendizaje necesario.

El tercer elemento en esta línea de interpretar la devaluación educativa por un descenso en la calidad del aprendizaje, tiene que ver con el costo de la educación. En realidad, un sistema cada vez más amplio cuantitativamente tendría que estar acompañado, si se quiere mantener el nivel de calidad anterior, por un aumento del presupuesto educativo proporcional al aumento del nuevo público. Sin embargo, en la mayoría de los países esto no es así. Incluso, en algunos países de América Latina se han advertido tendencias decrecientes en materia de presupuesto educativo, con lo cual se da la fórmula exacta

para el descenso de la calidad: mayor cantidad de alumnos con menos presupuesto, no puede dar otro producto más que un descenso en la calidad del aprendizaje.

En virtud de estos resultados y, además, del mantenimiento de algunos de los problemas clásicos de los sistemas educativos en cuanto a su capacidad real para garantizar ya sea un orden social democrático o el aumento de la productividad y el crecimiento económico, en los últimos años se ha generalizado una concepción que reemplaza la potencialidad de cambio que difundían estas ideas, por una suerte de potencialidad conservadora igualmente intensa y que consiste en sostener que finalmente la educación lo único que hace es reproducir la realidad externa al sistema educativo y que no la modifica en nada. En última instancia, estos planteos sostienen que el sistema educativo reproduce las desigualdades externas, sobre la base de que el origen social es el factor más determinante del rendimiento académico. En apoyo a esta hipótesis, se observa que la pirámide del rendimiento escolar se corresponde exactamente con la pirámide de la estructura social. Pero por otro lado, la educación legitima esas diferencias con un argumento simbólico, ya que establece dichas diferencias como si fueran diferencias de capacidades naturales.

En esta línea se han señalado toda una serie de evidencias empíricas relevantes productos de una serie de investigaciones, algunas de las cuales fueron realizadas en nuestro país. Por ejemplo, las escuelas peor equipadas son las escuelas que atienden a los sectores más pobres, con la cual la pobreza del ambiente externo a la escuela se fortalece con la pobreza del ambiente interno de la escuela. Estos estudios también han comprobado que en este proceso de distribución a través del cual a los pobres les corresponde una escuela pobre, también se verifica desde el lado de los recursos humanos con los que la escuela está dotada. Los docentes que atienden las escuelas dirigidas a los alumnos de origen popular generalmente tienen una carga de alumnos más alta que los otros; además, son los docentes menos experimentados y con menos capacitación. En la carrera docente, en realidad, los puestos de trabajo de las escuelas dirigidas a los sectores populares operan como puestos de entrada. El maestro entra por allí y cuando se capacita o adquiere experiencia, está en condiciones de ser trasladado a escuelas más cercanas a centros urbanos, donde se atiende población de origen social más alto.

Esta mecánica del mercado de empleo docente también fortalece el bajo rendimiento de los alumnos de origen popular. Pero, sin

embargo, la teoría de la educación como aparato reproductor si bien señala una cantidad de factores que son evidentes termina con una propuesta que, en realidad, muestra cierta debilidad en el diagnóstico. A partir de las teorías del carácter reproductor del sistema educativo se tendió a sostener que la alternativa en materia política educacional consistía en desarrollar una propuesta no escolar. En esta línea se inscriben todas las propuestas de desescolarización, educación no formal, etc., que se han difundido en los últimos años con bastante proliferación, especialmente en el ámbito de América Latina. Creo que aquí es donde el diagnóstico muestra su mayor debilidad, porque en realidad no es la escuela, no es el carácter formal de la actividad pedagógica lo que determina este tipo de comportamiento. Los factores que determinan este comportamiento son, en todo caso, externos a la escuela, no están en la naturaleza misma de la escuela. De lo que se trata, precisamente, es lograr diseñar un tipo de estructura organizativa escolar que permita actuar de manera efectiva allí donde la realidad social externa es deficitaria. Y aquí, quizás, es cuando entramos en el punto final de lo que yo quería decirles hoy: ¿cuáles son los desafíos que tienen los sistemas educativos en el presente, frente a los requerimientos sociales?

Evidentemente, después de este esquemático desarrollo de la evolución de las teorías de la educación a lo largo de la historia, hay algunas conclusiones obvias. La primera es que ya no existe lugar para las utopías frente al papel del sistema educativo en la sociedad. A esta altura del desarrollo histórico no se puede seguir postulando que la educación es la **garantía** ya sea de un orden social determinado, o de un determinado nivel de crecimiento económico. La educación no es condición suficiente para estos logros; en todo caso, es una condición necesaria. Evidentemente, no va a haber crecimiento económico, ni un orden social democrático sin una población educada; pero en torno a estos objetivos, la responsabilidad es compartida. La educación comparte, y quizás con una cuota bastante menor que otros factores de la estructura social, el logro de estos objetivos.

Pero si bien en el logro de la democracia y del crecimiento económico, la educación comparte la responsabilidad, existe algo que le es específico y en lo cual la responsabilidad del sector educativo es única. En definitiva el sistema educativo tiene como objetivo fundamental difundir el conocimiento o, como decía Sarmiento, distribuir la mayor cantidad de conocimiento en el mayor número posible. Esto es una fórmula que refleja bastante bien el desafío que hoy enfrentan

los sistemas educativos en la región y en el mundo, es decir, cómo lograr atender a la universalización de la educación por un lado sin disminuir la calidad del aprendizaje, sin vaciarlo de contenido. Y ésta si es una responsabilidad que le cabe a la pedagogía, a la teoría educativa y a la política educativa. Si esto contribuye más o menos al logro de un determinado orden social, o más o menos a un determinado nivel de crecimiento económico, es otro problema. Pero la educación no puede renunciar al cumplimiento de su función específica. Sin embargo, daría la impresión de que a lo largo de todo este siglo de debate educativo, en virtud de estar reclamándole a la educación el cumplimiento de objetivos muy amplios y muy difusos, se terminó por perder de vista el objetivo específico de la tarea educativa, que es el de lograr una buena educación para el conjunto de la población. Y una buena educación tiene que ver básicamente con los principios de racionalidad científica, de actualización curricular y con el desarrollo de las fórmulas pedagógicas que permitan que poblaciones que acceden al sistema educativo con un desigual nivel de estimulación para el desarrollo intelectual encuentren en la escuela un elemento nivelador, es decir, encuentren las respuestas pedagógicas que hagan que las diferencias externas no se vuelvan a reproducir internamente.

Este es el desafío que tiene la educación argentina desde Sarmiento en adelante. En esta línea de análisis lo que está en juego es el papel de la voluntad política para conseguir estos objetivos. Yo creo que en este sentido es legítimo apelar al voluntarismo y al papel de la conciencia, en especial de los maestros. Parecería preciso recuperar cierta noción clásica que identificaba a los docentes —en los momentos iniciales de expansión del sistema escolar— como los representantes de un modelo cultural determinado y que se definía por sus características democratizadoras. El acceso a la cultura y a los códigos culturales es, en sí mismo, un objetivo democratizador relevante que, si no lo cumple la escuela, difícilmente lo cumplan otras instituciones.