

Capítulo II

LA ESCUELA EN EL CÍRCULO VICIOSO DE LA POBREZA*

1. CONSIDERACIONES GENERALES

El argumento que proponemos en este trabajo es relativamente simple y cercano al sentido común. En forma muy esquemática, consiste en afirmar lo siguiente: el empobrecimiento de la población se da cita con el empobrecimiento de la educación pública nacional, es decir con un deterioro de la cantidad y calidad de los recursos que estructuran la oferta educativa. El resultado no puede sorprender a nadie: la pérdida de calidad de los procesos y productos educativos.

La ecuación es sencilla:

$$\begin{aligned} & \text{POBREZA SOCIAL} + \text{POBREZA DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS} \\ & = \text{BAJA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y DE LOS APRENDIZAJES} \end{aligned}$$

Sin embargo, el impacto del empobrecimiento de la sociedad no tiene manifestaciones dramáticas en el campo de la educación nacional. El problema educativo casi nunca llega al grado de urgencia. Se puede hablar de "emergencia sanitaria", por ejemplo, pero la "emergencia educativa" es poco probable. En educación,

* Este capítulo forma parte de la compilación coordinada por Alberto Minujín, publicada en esta misma colección bajo el título "Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina", UNICEF-Losada, Buenos Aires, 1992.

los éxitos y los fracasos (en el nivel del sistema) no ocurren en un momento preciso del tiempo. El aprendizaje transcurre en términos de proceso, raramente toma la forma de "acontecimientos". Su visibilidad social no es puntual. Las instituciones y prácticas pedagógicas no se desmoronan, se desgastan. Son realidades relativamente resistentes a las crisis. Las transformaciones en este campo siempre son lentas y se desenvuelven en horizontes de mediano y largo plazo. La resistencia al cambio es, al mismo tiempo, una defensa contra el desastre.

Por todo lo anterior, el problema educativo presenta un estado de gravedad aguda, pero casi siempre "teórica", es decir, no percibida socialmente.¹ O bien, cuando es percibida, no suscita acciones efectivas de intervención. La identificación del problema, por lo general, no va más allá del plano discursivo. De esta manera, una directora de escuela primaria puede declarar al entrevistador que "muchos niños terminan la primaria sin saber leer ni escribir" sin que esto "sea noticia" ni provoque un "escándalo social".

Pese a las declaraciones retóricas, la educación básica no constituye un tema relevante de la agenda nacional.² Sin embargo, el problema existe y, tarde o temprano, hará sentir sus efectos sobre otros niveles significativos de la sociedad. Pero la educación siempre puede esperar. Claro que las demoras tienen un costo. Este tiene dos cualidades que lo vuelven soportable: es muy difícil de calcular y además se paga en cuotas y a largo plazo.

Los empobrecimientos se refuerzan mutuamente. Uno podría preguntarse si existe una relación de necesidad entre el empobrecimiento de las familias y el de la educación pública nacional. Se-

1 Durante la segunda mitad del año 1991 la escuela es "noticia" cuando los medios de difusión masiva "descubren" que allí suceden hechos de agresión y violencia. Sin embargo la "pérdida de sentido" de lo que se hace en muchas escuelas no "interesa" en igual medida a los actores sociales no escolares.

2 Los resultados de un estudio de opinión realizado en 1991 indican que 84% de los encuestados (madres y padres de la Capital Federal que tienen hijos en edad escolar) están "bastante satisfechos o muy satisfechos" con el colegio al que concurren sus hijos (Zuleta Puccio, Enrique: Demandas sociales respecto a la reforma del sistema educativo. Análisis de opinión pública en el área de Capital Federal. Setiembre de 1991. IEA, XXVII Coloquio).

ría lógico pensar que, contrariamente a lo que sucede, las políticas públicas denominadas "sociales" tendrían que compensar las pérdidas de ingreso ocasionadas por la crisis económico-social. Al menos ésta era una de las funciones que se esperaba de ellas desde ciertas perspectivas ideológico-políticas. A esto se referían algunos teóricos del tan cuestionado Estado Benefactor cuando señalaban el carácter antitético de las políticas sociales respecto de las tendencias de desarrollo de la economía y de la distribución del ingreso de una sociedad.

Muchos datos disponibles indican que existe una asociación (que no es casualidad) entre la crisis social (crisis de acumulación + crisis de distribución) y una baja de los recursos públicos orientados a la satisfacción de las necesidades básicas de los grupos más carenciados de la población. En efecto, la lógica de la injusticia social tiene varias vueltas de tuerca. Con la crisis pierden todos, pero los pobres son los que más se perjudican. Y por si esto fuera poco, los más pobres son quienes más quedan desprotegidos por el empobrecimiento de las políticas públicas.

Estos círculos viciosos de la pobreza no se basan solo en un razonamiento lógico. Existen evidencias o indicadores de empobrecimiento para algunas de las fases de estos círculos. El empobrecimiento de la población no lo discute nadie y ha sido objeto de diversos estudios.³ Sabemos que el volumen del gasto en educación ha caído en los últimos años. El salario de los maestros viene bajando desde hace tiempo. El deterioro de la planta física de las escuelas es evidente. No existen inversiones significativas en materiales y tecnologías pedagógicas.

La caída en la calidad de los aprendizajes efectivamente realizados por los niños en términos de conocimientos, habilidades y actitudes es algo que casi nadie discute en la Argentina.⁴ Sin embargo, esto es más el fruto de un razonamiento lógico que el resultado de mediciones sistemáticas de los logros de los aprendizajes. La administración educativa nacional no cuenta todavía con un

3 Nos referimos básicamente a "La pobreza en la Argentina". Estudios INDEC, N° 1, Buenos Aires, 1984 y "La pobreza urbana en la Argentina", INDEC, Buenos Aires, 1990.

4 Véase en este mismo volumen el capítulo sobre calidad de la educación.

sistema de evaluación de la calidad de la educación. No conocemos, por lo tanto, la amplitud del deterioro del aprendizaje y menos aún sabemos cómo afecta el logro de los diversos objetivos que formalmente se persiguen con las prácticas pedagógicas. El conocimiento técnicamente fundado es reemplazado por el conocimiento empírico o bien por impresiones o suposiciones más o menos plausibles y razonadas.

El empobrecimiento de sectores significativos de la población nacional no se expresa en el comportamiento de los indicadores contemplados en las estadísticas generales del sistema educativo. No es en este nivel cuantitativo de la información donde se manifiesta el impacto de la crisis social. La educación básica es un sistema resistente a la baja. Mandar los niños a la escuela constituye una predisposición fuertemente incorporada en la mayoría de la población. Aun el empobrecimiento de los más pobres no impacta directamente las probabilidades de acceso a la escuela, al menos en el nivel básico y en el contexto urbano.

Pero podríamos decir con Galileo, "Eppur si muove". Es probable que las consecuencias del empobrecimiento se manifiesten en niveles significativos del servicio educativo. Si se empobrecen, al mismo tiempo, tanto los factores de la oferta escolar como las inversiones que las familias están en condiciones de realizar para contribuir a la educación de sus hijos, es probable que se vean seriamente afectados ciertos estándares mínimos de calidad del servicio.

Cuando el Estado interviene tiende a favorecer a los grupos mejor situados en las distribuciones de bienes sociales y cuando se retira, afecta preferentemente a los más necesitados. La razón es siempre la misma: cada grupo obtiene del Estado una serie de ventajas que son directamente proporcionales a la fuerza que es capaz de desplegar en la lucha por la apropiación de recursos sociales. Esta correspondencia es más probable cuanto menos se han desarrollado en la sociedad auténticas fuerzas portadoras de intereses generales y universalistas.

En las líneas que siguen intentaremos extender e ilustrar, en la medida de lo posible, este razonamiento. Gran parte de la información proviene de entrevistas realizadas con usuarios, maestros y directores de escuelas situadas en contextos urbanos pobres del Gran Buenos Aires. Esta base informativa no nos autoriza a formular proposiciones definitivas ni a realizar generalizaciones o inferencias. Pero sí puede proveernos algunas indicaciones para detectar

problemas, jerarquizarlos y poner en discusión algunos criterios básicos que orientan la asignación de los recursos y el establecimiento de las reglas que estructuran la educación básica nacional.

2. EL DETERIORO DE LA OFERTA Y EL EMPOBRECIMIENTO DEL OFICIO DE ENSEÑAR

Una de las dimensiones del problema concierne al deterioro de los insumos que intervienen en el proceso educativo. Entre los múltiples elementos que estructuran la oferta escolar, uno de ellos tiene una importancia estratégica fundamental: el factor humano. La calidad de este recurso resulta determinante para explicar mucho de lo que pasa en la escuela. Todos los otros recursos, en especial los materiales y tecnológicos (infraestructura física, mobiliario, equipamiento técnico, manuales, etc.) sólo son eficientes en la medida en que pasan por la mediación del docente.

La evolución del salario real docente constituye un indicador de empobrecimiento cuyo impacto sobre la calidad de la educación es indudable. Esto es aún más cierto en la medida en que los gastos corrientes absorben una muy fuerte proporción del gasto total en educación básica. En la actualidad, las inversiones en el sector han disminuido bruscamente hasta volverse prácticamente irrelevantes.

Entre 1988 y 1991 se registra una caída sistemática del salario real docente, al menos esto es lo que indican los datos para los docentes de la provincia de Buenos Aires (Cuadro N° 1). Por otra parte, la caída del salario docente está asociada con otros fenómenos que afectan directamente la calidad del trabajo pedagógico, tales como el pluriempleo, el ausentismo escolar, la inestabilidad en el cargo, falta de oportunidades y motivación para el mejoramiento profesional, etc. Todos estos fenómenos se presentan con mayor gravedad y frecuencia precisamente en las instituciones escolares que atienden a los niños de los hogares con mayores problemas socioeconómicos.

Cuadro 1: Índice del salario real de los docentes en la provincia de Buenos Aires
(Base prom. 1990 = 100)

Fecha	Docentes prov. Bs. As.	Admin. Pca. Nacional	Industrias Sect. Priv.
Prom 88	103.60	101.55	98.46
Prom 89	101.98	100.93	99.23
Prom 90	100.00	100.00	100.00
Enero 91	64.78	71.10	98.32
Febrero	64.15	69.11	97.70
Marzo	75.93	86.09	101.09
Abril	72.91	82.66	101.92
Mayo	70.82	80.30	101.97
Junio	68.72	80.27	101.12
Julio (*)	66.72	77.93	99.16

(*) Estimado

NOTA: Primera columna, salarios promedio ponderado por el peso de la planta de personal.

FUENTE: CEB, Centro de estudios bonaerenses. Informe de coyuntura, julio 1991.

Estos datos son más que suficientes como para tener una idea bastante aproximada del empobrecimiento de la oferta escolar. Es probable que estemos en presencia no sólo de un simple cambio cuantitativo en la remuneración docente, sino de un cambio sustantivo en dimensiones cualitativas del oficio de enseñar que modifica tanto su propia naturaleza interna como su posición relativa en la estructura social argentina.

La mayoría de los maestros y profesores de educación media constituyen uno de los grupos sociales que más han perdido, tanto en términos de ingresos como de consumo y reconocimiento social en la sociedad nacional.

Estas transformaciones tienen consecuencias sustantivas en la calidad, cantidad y productividad del trabajo pedagógico. El grado elevado y persistente de conflictividad que caracteriza la relación de los sindicatos docentes con el Estado en sus diversas ju-

risdicciones impacta directamente sobre el tiempo efectivo de trabajo pedagógico.⁵

La posición social del maestro nunca fue confortable. Siempre fue una categoría social sobreexigida. Se espera de ella mucho más de lo que objetivamente está en condiciones de dar y en especial mucho más de lo que la sociedad está en condiciones de ofrecerle en términos de recompensas materiales (salario, condiciones de trabajo, etc.). Este déficit en el campo de las retribuciones monetarias, tradicionalmente fue compensado por un conjunto de reconocimientos simbólicos. Hoy ya no están dadas las condiciones sociales como para hacer este trueque.

En efecto, por una serie de razones de índole económica, social y cultural, el magisterio constituye un oficio en crisis. Se ha redefinido su posición en la estructura social, entre otras cosas, como consecuencia de la elevación de la escolaridad promedio de la población. Tanto los sistemas de formación de maestros como las mismas condiciones de trabajo docente se deterioran por el empobrecimiento del financiamiento público y privado a la educación.

Hoy los maestros de las escuelas públicas deben enfrentar una situación objetiva muy crítica y, lo que es peor, deben lidiar con una contradicción de no fácil resolución. El desarrollo de su "conciencia de asalariados" y su decidida incursión en las luchas reivindicativas y salariales los lleva a utilizar la huelga como un recurso sistemático. Pero deben hacerlo en condiciones sociales difíciles. No siempre son comprendidos por la sociedad en general y por los usuarios de la escuela en particular.

Todavía hoy existen sectores significativos de la población (y del propio estamento magisterial) que no comparten las luchas sindicales de los docentes. En efecto, los maestros son víctimas de una representación ampliamente difundida en la sociedad argenti-

5 Desde el inicio del ciclo lectivo y hasta el mes de junio de 1991, los paros realizados por los dos sindicatos más importantes y que representan a la casi totalidad de los maestros bonaerenses (FEB, Federación de Educadores Bonaerenses y SUTBEA, Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires) significaron 27 días sin clase (o con clases parciales) sobre un total de 71 días programados (CEB, julio de 1991). En varias provincias se estima que el tiempo de trabajo docente efectivo equivale a sólo un tercio del tiempo "teórico".

na contemporánea (que hunde sus raíces en los momentos constitutivos del Estado educador) que asocia la función docente con una especie de actividad "sagrada" más próxima del "apostolado" y el "sacerdocio" que de una profesión moderna y secularizada. Del maestro sacerdote se espera una "consagración" a la tarea, independientemente de las recompensas que la misma pueda deparar. Es más, un interés demasiado evidente y marcado por las retribuciones en dinero afecta la imagen ideal del maestro apóstol y su legitimidad a los ojos del conjunto social.

El maestro en la mira

"La problemática educativa en este momento va más allá del bajo sueldo docente, del presupuesto (en algunos aspectos nosotros no vivimos diariamente), está en el cambio de mentalidad del maestro (...) pienso que quizás soy muy exigente (...) pero pienso que el maestro antiguo era responsable de su trabajo (...). No es problema de capacitación, pienso que es un problema de responsabilidad, ni siquiera de vocación. Usted puede no tener vocación para algo, pero ser responsable igual". (Declaración de la Directora A.)

El proceso general de secularización social todavía no ha alcanzado a transformar completamente el oficio de enseñar. Hoy, en plena crisis, las acciones de los maestros son evaluadas sobre la base de esos valores "clásicos". En consecuencia, las medidas de fuerza del sindicato docente no son comprendidas por todos. Todavía hoy hay gente que piensa que frente a la escasez de recursos es preciso insistir con un "cambio de actitudes". Pareciera ser que el "compromiso" docente con su tarea es un recurso autónomo de sus ingresos monetarios y por ello inagotable. En palabras de una directora de escuela privada: "la crisis nos supera, hagámosla soportable". Esta consigna implica una subvaloración de la importancia asignada a los recursos y una demanda de un cambio de "actitudes" de los agentes del proceso pedagógico. La misma directora, haciendo de necesidad virtud, declara que esta "pérdida de importancia del docente" es positiva, en la medida en que "deja de ser dueño de la verdad" (Directora B).

El deterioro en la calidad del docente aparece como denuncia en el propio discurso de las directoras de escuela. Una de ellas,

con más de 40 años de antigüedad en la docencia afirma sin eufemismos: "Yo soy maestra normal y te puedo decir que las maestras ahora no saben, no saben escribir, tienen faltas de ortografía, no saben escribir 'excelente', con la vicedirectora tenemos que leer todos los boletines porque las maestras no saben escribir y después vienen los padres y hay que aguantarlos" (Directora C).

Los docentes saben que no pueden contar con la solidaridad de todos los padres en sus luchas gremiales. Aunque consideran que hay sectores sociales que están "tomando conciencia de que la escuela está tocando fondo, hay algunos que ganan cinco o seis millones que te pueden entender", hay otros "que ganan un millón y medio o dos millones" que no entienden: "Pero yo les digo: un maestro cobra menos que una empleada doméstica, 25 mil australes la hora, cuatro horas más viático son 120.000 australes por día, a la semana son 600.000 australes (...) que es lo que gana un maestro, es difícil que lo entienda, pero se están dando cuenta ahora que la educación está tocando fondo y que algo hay que hacer" (directora C).

También se presentan fuertes críticas a la formación de los maestros, en especial, por parte de las directoras con mayor antigüedad en el oficio. Una de ellas fue contundente: "la calidad de la educación primaria es mala —dijo— pero la preparación docente es peor". Se cuestiona tanto el desconocimiento de una metodología adecuada como de los contenidos que tienen que inculcar. Con respecto a las "nuevas docentes" o "las residentes" que realizan sus prácticas en las escuelas se critica su relación con la profesión. "Cualquiera es maestra (...) se está perdiendo una 'vieja ética', es decir, esa ética que diferenciaba a quienes tienen la 'vocación' por la enseñanza de quienes toman a la educación 'como un ingreso más'".

Por otro lado la calidad del oficio docente se resiente por el empeoramiento de las condiciones de trabajo. Por un lado los docentes no prepararían las clases o lo harían durante el tiempo disponible, que es reducido a causa del doble o triple empleo. Por la otra, fomentarian el uso de ciertos métodos pedagógicos tales como el trabajo grupal, los cuales serían adoptados no tanto por sus cualidades técnicas o su carácter supuestamente "progresista", sino simplemente porque "ahorran tiempo" en el momento de la evaluación. Estos efectos perversos del empobrecimiento del docente estarían afectando la calidad tanto de lo que se enseña (por

ejemplo, una directora señala que "no se da redacción porque lleva mucho tiempo corregirla" (Directora C), como de los mecanismos de evaluación del conocimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje (trabajo y evaluación grupal).

Los docentes perciben que ya no son vistos y tratados como los maestros "de antes" de la crisis. Todo agente social es lo suficientemente sensible como para percibir y evaluar las imágenes que proyecta hacia los demás y que éstos, a su vez le devuelven. "Antes —dice la directora D— el docente era una figura, era respetado, ahora no, hay un enfrentamiento, el docente es uno más, te quieren pasar por encima".

3. LA CAPACIDAD CONTRIBUTIVA DESIGUAL DE LAS FAMILIAS

Durante los últimos años, la necesidad de mantener el equilibrio en las cuentas públicas impacta negativamente sobre el volumen del gasto global en educación.⁶ En muchos casos, los sectores medios, tradicionalmente beneficiarios de la escuela pública han debido incrementar su contribución al gasto. En el ámbito urbano, en especial en las escuelas primarias situadas en áreas residenciales de nivel medio y medio alto, la escuela pública, de hecho ha dejado de ser gratuita.

Todo parece indicar que los recursos reunidos por las cooperadoras en muchos casos son verdaderamente relevantes, en especial para garantizar un adecuado mantenimiento de la infraestructura escolar. Esto constituye un importante factor de estratificación de la oferta, en la medida en que las contribuciones que las familias están en condiciones de realizar son muy diferenciadas.

Pero la necesidad de contribuir al mantenimiento de la escuela acontece en un contexto de empobrecimiento. De hecho, las directoras entrevistadas manifestaron que la disminución de los ingresos de los hogares de clase media y media baja incidió sobre el

6 La participación de la finalidad "Cultura y Educación" en el gasto público de la provincia de Buenos Aires presenta una leve inflexión en los últimos años, ya que va de 31,38% en 1987 a 29,08% en 1989. En cambio, hay dos rubros que aumentan en el mismo lapso: Administración General, que va de 22,14% a 25% y Seguridad, de 11,03% a 14,72%. (CEB, julio de 1991).

volumen de las contribuciones que hacen las familias a las Cooperadoras escolares. Lo que más afectó fue "la pérdida de trabajo (...) la clase media es la que más lo sintió, sobre todo estos últimos años (...) disminuyó mucho lo que los padres aportaban es que no pueden, algunos no quieren, pero esos siempre existieron, pero la mayoría no puede, no les alcanza el sueldo" (Directora D). Sin embargo, esta misma directora afirmaba que el aporte de la cooperadora sigue siendo fundamental para el mantenimiento físico de la escuela. "A mí me da todo la cooperadora, desde los muebles, la lavandina, el papel, la tiza, todo es por la cooperadora, porque si fuera por el gobierno no tenemos nada".

Varias directoras reconocieron que la caída en los ingresos impide a muchas familias enfrentar los gastos de útiles y manuales escolares. Por lo general, las necesidades de alimentación y vestido de los niños pueden ser resueltas por las familias ("a lo mejor les cuesta un poco más, pero nadie va a querer mandar a un chico todo 'rotoso' a esta escuela"). En cambio no sucede lo mismo con los materiales de uso pedagógico. "Los padres no pueden o les cuesta mucho comprar los manuales —declara la Directora D— eso sí, lloran y lloran, les cuesta, el nivel bajó mucho, algunos no lo pueden comprar o les cuesta mucho poder hacerlo (...) en eso se nota una diferencia, antes no comentaban nada, ahora 'por qué tengo que comprar esto', 'por qué tengo que comprar aquello', y es cierto, algunos no pueden".

Esta pérdida relativa de capacidad contributiva de muchas familias es reconocida por los docentes y autoridades escolares. Una madre de familia entrevistada señalaba que éstas "ya no exigen como antes, las maestras se dan cuenta, hay muchos chicos que no pueden comprar los manuales, son carísimos, entonces te arreglas con lo que tenés, trabajan en grupos o pedis prestado el manual". Es muy probable que esta disponibilidad desigual de recursos escolares estratégicos determine en parte el tipo de estrategia pedagógica y la calidad de los aprendizajes efectivamente desarrollados.

Muchas veces este carácter cada vez más desigual de la oferta escolar es una consecuencia perversa de ciertas ideologías participacionistas que, al proclamar la necesidad de afirmar el protagonismo social, tienden a desconocer la existencia de factores objetivos que condicionan tanto la probabilidad como la calidad de la participación. Lo mismo puede decirse de las propuestas de des-

centralización que, en el límite, dejan a cada actor colectivo (región, provincia, municipio, institución, etc.) librado a sus propios recursos. Esta autonomía así entendida lleva a la reproducción ampliada de las desigualdades de partida.

En la lucha por la apropiación de bienes y servicios básicos, el espacio que deja el sector público debe ser compensado con dos recursos alternativos: el dinero, que permite acceder al mercado o la solidaridad y la autoayuda. El primero es el recurso propio de los grupos dominantes. Los pobres y empobrecidos deberán hacer uso de su recurso fundamental: el trabajo. La expansión de los servicios sociales "autogestionados", "participativos", "comunitarios", etc. se basa en esta doble exclusión: del mercado y del Estado.

4. UNA OFERTA ELÁSTICA, PERO CADA VEZ MÁS SEGMENTADA

Cabría entonces preguntarse si estos deterioros significativos en algunas variables estratégicas del proceso educativo afectan la cantidad y calidad del producto de la escuela.

En primer lugar habría que ver la dimensión cuantitativa, en especial la matrícula escolar, la permanencia en la escuela, la promoción y la finalización de los ciclos escolares. Otro problema es el que se refiere a la calidad del servicio en términos de aprendizajes efectivamente realizados por los alumnos en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes.

Los datos indican que no existe una situación de "catástrofe educativa" ni nada que se le parezca. Tampoco se registran cambios significativos en el reparto entre escuelas oficiales y privadas, al menos en la Capital Federal y Provincia de Buenos Aires.⁷ Por el contrario, podríamos decir, que el sistema bate récords de eficiencia. El rendimiento es casi milagroso, puesto que se obtienen los mismos resultados (cuantitativos) con recursos muy disminuidos (tanto desde el lado de la oferta como de la demanda).

7 Hasta el año 1989 no se registran caídas en las matrículas totales del nivel inicial y de primaria. Sin embargo, para 1991 existen indicios de una disminución en el volumen de inscriptos en los tres primeros grados de la educación primaria de la provincia de Buenos Aires.

Las estadísticas parecen darle la razón a quienes consideran, con Albert O. Hirschman,⁸ que los sistemas de prestación de servicios, a diferencia de lo que sucede en la producción de bienes materiales, pueden, hasta cierto punto, mantener o aumentar su producción aun en contextos de severa disminución de recursos estratégicos. En efecto, se puede incrementar el número de enfermos internados en un hospital sin construir nuevos pabellones, nombrar más médicos, etc. Más aún, pueden atenderse a más enfermos incluso disminuyendo el gasto en salarios, insumos, medicamentos, infraestructura, etc. Todo parece indicar que la oferta de servicios personales es "elástica en términos de costos". Es obvio que toda elasticidad tiene un límite más allá del cual la oferta se vuelve nula.

Con la escuela pasa algo parecido. El empobrecimiento de las familias y el de ciertos factores clave de la oferta escolar no se traducen, en forma inmediata, en una caída de la escolarización. El sistema educativo es tan elástico que puede recurrir al "hacinamiento" de los niños en las aulas, al achicamiento de la jornada escolar, la promoción automática, etc., para mantener o aun elevar sus performances en términos de escolarización.

Pero el "buen comportamiento" de ciertas variables de escolarización no se explica únicamente por la elasticidad de la oferta, sino también por el alto valor estratégico socialmente otorgado a la educación. Esto no es nuevo en las sociedades modernas. Si bien muchos estudios demuestran un rendimiento decreciente de los títulos y certificados escolares, la escuela sigue siendo un objeto valorado por las familias. Los títulos y el conocimiento constituyen un ingrediente fundamental en la estrategia de reproducción social, en especial de las clases que no poseen otras especies de capital.

Las clases asalariadas (obreros, empleados, profesionales, etc.) valoran la educación y la escuela en la medida en que consideran como más probable la acumulación de capital cultural que la acumulación de capital económico. Todavía confían en que el título puede ser una vía de acceso a las ocupaciones y actividades que garantizan las mejores recompensas, no sólo en términos de salario e ingresos monetarios, sino también simbólicas (reconocimiento y prestigio, capital social, calidad de trabajo, etc.).

8 Hirschman, Albert O.; *Interés privado y bienestar colectivo*. Fondo de Cultura Económica, México 1987.

Aunque el empobrecimiento de sectores significativos de la población no se manifiesta en forma dramática en los volúmenes de matrícula y permanencia en el sistema, sí impactan sobre la morfología social del mismo. En efecto, la homogeneidad formal de las escuelas de educación básica se ve cada vez más contrastada por la diferenciación y jerarquización de la oferta escolar. Los pobres y empobrecidos tiñen con su pobreza a los sistemas de prestación de servicios. Es bien sabido que este tipo de bienes como la educación y la salud son necesariamente coproducidos por sistemas de prestadores y prestatarios. La calidad del servicio es siempre una resultante de la combinación de factores de la oferta y factores de la demanda. Es muy probable que las mejores escuelas sean aquellas donde concurren los "mejores" alumnos. Estos son los que no sólo ingresan con un capital cultural (competencias lingüísticas e informativas, predisposiciones, valoraciones, etc.) sino que están en mejores condiciones para "invertir" (dinero, tiempo, esfuerzos, etc.) en su propia educación.

Las tendencias a la estratificación escolar se refuerzan con la acentuación de las diferencias sociales que resulta de la crisis. Las distinciones entre escuelas para pobres y para no pobres se vuelven más nítidas y son cada vez más claramente percibidas por los agentes sociales. Tanto los directores y maestros, como la población poseen las categorías de percepción adecuadas para distinguir y obrar en consecuencia. Los directores se esfuerzan en "elegir" a su clientela. Pese a la existencia de disposiciones formales de carácter universalista y al rechazo explícito del uso de criterios de clase para orientar las políticas de reclutamiento, los directores de establecimientos usan de muchos medios, sutiles, pero efectivos para excluir a los indeseables.

Por otra parte, no hacen falta políticas explícitas de inclusión/exclusión. En forma relativamente espontánea, cada grupo social tiende a autoexcluirse y a elegir ciertos establecimientos en vez de otros. En muchas zonas del Gran Buenos Aires, existe una proximidad física entre "villas miseria", viejos barrios empobrecidos, sectores de clase media, etc. Pero la proximidad física acentúa el afán por el establecimiento de las máximas distancias sociales. El afán de diferenciación es mayor entre aquellos individuos que ocupan posiciones sociales cercanas tanto desde el punto de vista territorial como social.

Una directora de una escuela de zona de Bernal definió a la

población escolar que atiende en su establecimiento como proveniente de la "clase media baja, vienen algunos chicos de villa, pero sobre todo los alumnos son de clase media baja; los que vienen de la villa son los 'distinguidos', los que viven mejor en la villa. También fue capaz de aclarar quienes eran los que se distinguían en las villas. Estos "son los pobres no miserables" —dijo— son los padres que no quieren que sus hijos se junten con los chicos de la villa (...) los padres que no quieren que tengan malas juntas".

¿Cómo hace para seleccionar y excluir? "Tomamos niños de la zona (...) cuando vienen algunos que no son, los dejo que lloren un poco, les digo que están anotados como condicionales y después les doy lugar, pero los padres saben a qué escuela los están mandando, cuando vienen aquí saben qué escuela es, y a algunos no les gusta".

Se establece así una especie de complicidad entre una oferta y una demanda. "Aquí no se discrimina a nadie, yo tengo un espíritu cristiano —aclaró la directora D— yo me opongo a toda forma de discriminación, acá no se separa a los chicos de la villa, pero te digo, vienen algunos, y no son los más pobres, esos van a las escuelas de la calle X, aquí los que vienen son los que no quieren que sus hijos se junten con los chicos de la villa".

La diferenciación atraviesa toda la vida de la escuela. Una directora imputó a muchas de sus colegas una política explícita de estratificación por turnos. El turno tarde queda reservado para los más pobres, "si vos juntás a todos (los pobres) en un turno, al otro te podés dedicar mejor, los padres no se quejan, tenés menos problemas, a las maestras peores las mandás a la tarde, ya te digo, es por culpa de las directoras" (Directora D).

La presencia del comedor constituye un indicador de pobreza de la escuela y constituye un factor de diferenciación entre los establecimientos. Interrogada al respecto una directora contestó: "No, en esta escuela, por suerte y gracias a Dios, no se da de comer a los chicos, yo creo que no se debe dar de comer a los chicos en las escuelas, para eso está la casa (...) en la escuela tengo una excelente cocina, pero no se usa y espero que no se use nunca". La complicidad objetiva con los usuarios se manifiesta una vez más cuando declaró que "En esta escuela algunos de los que necesitarían son los (niños) de villa, pero ya te digo, quieren estar a otro nivel, así que se quedan calladitos y no dicen nada".

5. PERCEPCIONES Y EXPECTATIVAS RECÍPROCAS

La evolución de los recursos educativos (de la escuela y de las familias) es un fenómeno relativamente objetivo cuya magnitud puede medirse en forma bastante acertada haciendo uso del instrumental del análisis social. Pero el impacto eventual de estos factores sobre los procesos y productos educativos no se da en forma automática y mecánica. Las variables objetivas se constituyen en objetos percibidos por los actores que intervienen en los procesos sociales. Por ello es importante medir tanto el empobrecimiento objetivo como el empobrecimiento percibido. En este caso interesa indagar las representaciones y expectativas, tanto de los usuarios como de los responsables institucionales del proceso educativo: los directores de establecimientos escolares...

Por lo general, los jefes de hogares de sectores asalariados, subempleados y desempleados, todos ellos empobrecidos por la crisis manifiestan actitudes críticas con respecto a la escuela.⁹ La escuela aparece cuestionada en lo que es su función fundamental: la inculcación del saber. Pero esto no es todo. Tampoco resulta satisfactoria la escuela como educadora moral, esto es la escuela como formadora de hábitos y conductas socialmente valoradas.

Por un lado se considera que el aprendizaje no avanza con el ritmo esperado. La escuela aparece como lenta, como poco eficaz en su misión esencial: la enseñanza. Al respecto se asocia esta baja performance con el escaso tiempo dedicado al trabajo pedagógico. Las huelgas y el ausentismo docente, según las familias, atentan contra el logro de objetivos que ellos consideran la razón de ser de la escuela: el desarrollo de las capacidades de lectoescritura y cálculo en sus hijos.

A la demanda de conocimiento, se agrega la de asistencia y ayuda en términos de bienes (alimentación, vestido, materiales didácticos, etc.) o de servicios (cuidado de niños, contención, afecto, etc.) que apuntan a necesidades básicas de los niños que las familias no están en condiciones de satisfacer en forma completa. En síntesis, la crisis produce este efecto paradójico: una es-

⁹ Usamos aquí información producida en el marco del proyecto CIEPP/BANCO MUNDIAL, "Programas de ayuda social. Evaluación de los beneficiarios" (Buenos Aires, 1991); coordinado por Laura Gilbert, Susana Lumí y Emilio Tenti Fanfani.

cuela al mismo tiempo sobreexigida y subdotada. Esta distancia entre expectativas sociales y realizaciones de la institución escolar puede alimentar la insatisfacción y la decepción entre los usuarios. Sin embargo, las familias, por lo general distinguen entre las capacidades y actitudes personales de los agentes pedagógicos y las insuficiencias institucionales y administrativas de la escuela.

Pese a lo anterior, no es raro oír críticas al desempeño profesional del maestro, más allá de sus cualidades estrictamente personales. Aquí también se presentan ciertos desajustes entre los valores y expectativas de la población y ciertas conductas (gremiales, profesionales, etc.) de los maestros. La gente reconoce la difícil situación salarial de los docentes, pero no comparte siempre sus respuestas, en especial, cuando consideran que afectan la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de sus hijos.

La directora de una escuela primaria cercana al asentamiento "Nueva Ana" (Avellaneda) percibe un empobrecimiento de los alumnos que frecuentan la escuela. Es más, junto con la llegada de los nuevos pobladores del asentamiento se registra una especie de "retirada" de los viejos clientes de la escuela, cuyo nivel social es considerado como más elevado que el de los recién llegados.

El empobrecimiento de los escolares se manifiesta en una serie de problemas que deben enfrentar los niños y que de alguna manera repercuten en sus prácticas escolares. Conflictos en la familia, mala alimentación, delincuencia infantil, niños víctimas de la violencia familiar, etc., traen aparejadas situaciones de ausentismo y bajo rendimiento escolar (repitencia y atraso escolar). "Lo que tenemos —dice una directora— es un bajo nivel intelectual" (...) A veces tenemos consideración (...) no podemos aplicarles la norma (...) caso contrario tendría que repetir más de medio grado, porque tenemos chicos fronterizos".

Ciertos síntomas en los niños generan un cierto nivel de expectativa en los maestros. Toda expectativa está asociada con un desarrollo futuro. Marca un horizonte, un punto de llegada probable en la evolución de ciertos logros escolares. De los niños con problemas no puede esperarse lo mismo que de los niños tipificados como "normales".

Sin embargo, las situaciones-problema de los niños se resumen todas en lo que los maestros llaman "carencias activas". El

niño abandonado, no suficientemente atendido en sus necesidades materiales, y sobre todo afectivas es un niño cuyos "bloques de tipo emocional le impiden un buen desarrollo del aprendizaje" (directora A).

La forma predominante de la desventaja se percibe no como incapacidad intelectual, sino emocional y afectiva.

Las carencias afectivas

La maestra pregunta:

—¿Por qué llegaste tarde hoy?

—Porque tuve que lavarme la cabeza.

—¿Y tu mamá?

—Mi mamá sigue durmiendo, no se levanta.

(Diálogo según el relato de una directora de primaria)

Varias directoras opinan que las dificultades crecientes para hacer frente a las necesidades del hogar constituyen una fuente de tensión y de conflicto familiar: "Lo que se ve cada vez más son las separaciones, 40% de los chicos tienen padres separados, y viene el trono (...)". El conflicto en la pareja, en parte se imputa a las "alteraciones producidas por la difícil situación económica que deben enfrentar las familias de clase media y media baja. Esta situación impacta sobre los niños, sobre todo en su conducta, el chico no sabe qué hacer, está nervioso y eso se nota" (Directora D).

Los directores distinguen entre lo que ellos denominan "la parte social" (en referencia a las diversas dimensiones del "problema social" tales como: ocupación, ingresos, accesos a los servicios, estructura familiar, nutrición, delincuencia, violencia, etc.), de la "parte pedagógica" (que se refiere a las técnicas y metodologías de enseñanza aprendizaje, la relación maestro alumno, planes y programas de enseñanza, etc.). La primera "parte" afecta lo que se hace en la segunda.

"En cuanto a la parte pedagógica —declara la directora A— estamos trabajando en la medida de las posibilidades, porque se está implementando el enfoque psicogenético, pero es bastante complicado trabajarlo acá (...) con 40 alumnos es difícil trabajar en forma personal, sobre todo a la mañana donde la parte social (...) la comida de los niños (...) es tremenda". La gravedad de la "parte social" pone los límites, los márgenes de maniobra para la "parte

pedagógica". Pero no se trata de límites objetivos o "naturales", sino presumidos por los maestros sobre la base de su saber práctico, basado en la experiencia.

Los maestros que tienen algún tiempo de trabajo en los contextos urbanos "pobres" disponen de un "acervo de conocimientos a mano" que les permite resolver (en el sentido de "administrar") los problemas cotidianos y los desafíos de la pobreza. Sin embargo, se perciben deficiencias en el desempeño del rol docente. Según algunos directores, "habría que hacer un replanteo del rol docente (...) ya que, "La situación de la escuela o la situación de la sociedad no pasa tanto por la parte económica, pasa por la falta de valores".

Los agentes escolares que tienen que atender este tipo de población tienden a enfatizar la función de contención moral y afectiva y el desarrollo "del juicio crítico", la "creatividad", etc..., asignando menos importancia a la inculcación efectiva de conocimientos y habilidades. Muchos maestros consideran, no sin razón, que la resolución de ciertos problemas específicos (atención, cuidado, afecto, etc.) constituye una condición previa y necesaria para emprender un trabajo pedagógico efectivo y exitoso. Otros, por el contrario, opinan que el aprendizaje depende sobre todo de "la voluntad" de aprender de los alumnos.¹⁰

10 La misma actitud voluntarista se expresa en el discurso que hace depender la calidad del maestro de su "vocación de servicio", "cualidades innatas", etc., más que de las determinaciones objetivas (salario, condiciones laborales, disponibilidad de medios de trabajos, etc.) de su práctica.

Entre la familia y la escuela: la disputa por el cuidado infantil

"(...) hay otros padres, sobre todo esas madres que mandan el chico a la escuela para tener tiempo y quedarse a mirar televisión o si pueden revolver la carterita, o solamente "rascarse" cómodamente en su casa (...) ellas si quieren que les dé de comer, así no trabajan. Y eso a mí no me gusta, que se muevan un poquito, que trabajen, que se creen, tienen hijos y no quieren trabajar, eso conmigo no va, la comida se la tienen que dar los padres, no la escuela (...) les vergonzoso que alguien tenga que alimentar a tus hijos".

"Los padres creen que la escuela es una guardería, los cambios influyeron 'horrendamente' hay poco control de los padres, los chicos miran televisión, sólo miran televisión y ven todas esas peleas, toda esa violencia y vienen al colegio y se pelean, empiezan a trompear. Entonces yo los llamo a los padres y les digo, en esta escuela no se pelea si sigue así busque otra, acá esas cosas no se hacen (...) que se piensan, que van a ser padres y la escuela les va hacer todo el trabajo, las cosas cambiaron mucho, te dan más trabajo los padres que los chicos".

Directora D.

Las complejas relaciones institución escolar - familia encuentran en la crisis una nueva fuente de conflicto. Pareciera ser que el problema se presenta con los grupos empobrecidos, en la medida en que los maestros saben ya cómo enfrentar a "los que siempre fueron y serán pobres". La incorporación de muchas mujeres de los sectores medios-bajos al mercado de trabajo recarga las funciones esperadas de la escuela. Esta ya no es sólo el lugar donde se envía a los niños a que aprendan, sino también para que se alimenten, se disciplinen y tengan cuidado y contención. Esta demanda alimenta una contradicción entre la tendencia a la profesionalización y especialización del docente y la necesidad de cooperar en tareas que exceden en mucho esta función. Por otro lado y paradójicamente, este incremento en la cantidad y complejidad del trabajo del docente está acompañado por una disminución significativa de los premios y recompensas (materiales y simbólicos) asociadas al rol docente.

6. REFLEXIONES FINALES

En la Argentina, por lo general, tanto los pobres desde siempre como los empobrecidos¹¹ siguen mandando sus hijos a las escuelas. En todo caso tener un hijo en edad escolar y no enviarlo a la escuela no es cosa de empobrecidos sino uno de los mejores indicadores de pobreza crónica. Casi todos los niños argentinos, más tarde o más temprano, se incorporan al sistema escolar.

Todos sabemos que es más fácil medir las dimensiones y el ritmo de la escolarización o las diversas formas de exclusión institucional. Este es un fenómeno que las estadísticas públicas y ciertos estudios recientes registran en forma muy elocuente y fidedigna.¹² Más difícil es conocer el volumen y la morfología social de la exclusión del saber y el conocimiento. El sistema educativo tiene una gran capacidad para reclutar clientes. La demanda efectiva de escolaridad sigue siendo muy elevada en la Argentina. Sin embargo, los índices de cobertura relativamente elevados y constantes no permiten ver lo que sucede en el campo de los procesos y productos de la educación. Al final, esto es lo que más importa.

No tenemos todavía un sistema nacional de medición de calidad de la educación. No sabemos a ciencia cierta cuántos niños son excluidos de qué porciones de saber y de cultura. Tampoco podemos medir el ritmo de la decadencia (¿Cuánto empeoró la calidad de la educación de los niños del estrato social "x" durante el último año?). Sólo disponemos de presunciones lógicamente fundadas. Sobre las mismas se ha construido una especie de raro acuerdo nacional.

Y sin embargo, el funcionamiento aparentemente normal de

11 Los nombres de la pobreza nunca han tenido un elevado estatuto teórico en el campo de la sociología. Más allá del necesario esclarecimiento conceptual, aquí pensamos a la pobreza como un fenómeno subsumido en la temática más general de la desigualdad social. Nadie tiene la última palabra para definir la pobreza, menos el sociólogo. Lo que éste sí puede hacer es reconstruir la lógica del campo donde se dirimen las luchas por la imposición de los nombres legítimos de los grupos sociales.

12 Todas estas formas de exclusión escolar de los "pobres" son analizadas en detalle en el estudio "Investigación sobre la pobreza en la Argentina. Área Educación" (Buenos Aires 1989). Informe realizado por Inés Aguerro.

las instituciones educativas contribuye a ocultar los verdaderos problemas de fondo. Estos existen aunque nadie los mida. Su desconocimiento es una de las condiciones de su propia reproducción ampliada.

Es como si se tratase de una suave e imperceptible decadencia. La institución escolar tiende a preocuparse por mantener las apariencias. De allí la permanencia de los ritos. Hasta los paros docentes parecieran haberse incorporado como un elemento más de las rutinas escolares. Sin embargo, la escuela para las mayorías es cada vez más una institución vacía, hecha de gestos, de formas. Hasta los resultados del trabajo escolar tienden a traducirse cada vez más en certificaciones y constancias formales. Graduarse o pasar de grado se corresponde cada vez menos con la apropiación efectiva de conocimientos, capacidades o actitudes.

Ciertas características psicosociales, típicas de todos los grupos que experimentan la dura realidad de la pérdida de recursos materiales y simbólicos (o que lisa y llanamente enfrentan situaciones de desclasamiento) los predisponen para jugar el juego de las apariencias. Se tiende a mantener ciertos modos de vida, ciertas pautas de consumo que producen la impresión de que nada ha cambiado. Para ganar en este juego es preciso saber elegir. La escasez obliga a priorizar consumos, hacer ciertas cosas y dejar de hacer otras.

Las clases medias, en todas las sociedades modernas, son las que mejor están equipadas para desarrollar estrategias relativamente exitosas de simulación social, es decir, para sacar el máximo provecho simbólico (en términos de reconocimiento y clasificación social) a sus recursos materiales limitados. Al respecto es probable que muchas familias empobrecidas estén dispuestas a sacrificar muchas otras cosas antes que cambiar a su hijo de escuela "por razones de costo". La estabilidad relativa de las matrículas en las escuelas privadas, entre otras cosas, es un testimonio de esta voluntad.

Otra forma de resistencia se manifiesta en un incremento del afán de distinción. La pobreza es contagiosa. Uno se empobrece (ante sí mismo y ante los demás) si comparte espacios sociales con los más pobres. Por eso las escuelas tienden a ser cada vez más homogéneas en cuanto a la clase social de su clientela. Ya vimos que se trata de una estrategia donde usuarios y funcionarios escolares cooperan en forma más o menos consciente. Pero los filtros

selectivos no son perfectos. Hasta "los menos pobres" de la villa pueden eludir ciertas barreras ocultando el lugar de residencia, declarando el domicilio de algún pariente fuera de la villa para acceder a las escuelas consideradas más prestigiosas del barrio. Lo que aquí nos importa es la tendencia a la segmentación de la vieja escuela pública con vocación unitaria y homogénea. Esta institución es un recurso más en la lucha por obtener los mejores lugares de la estructura de clase de la sociedad.¹³

El vaciamiento de la institución escolar tenderá a acentuar la distancia estructural entre el conocimiento efectivamente apropiado y el del conocimiento garantizado formalmente con el título o la certificación de estudios. Por lo tanto, lo más probable es una caída en el valor promedio de la credencial educativa como palanca de ascenso social. Sin embargo, las clases medias y medias bajas empobrecidas continuarán confiando en la inversión educativa, en la medida en que no disponen de otras formas alternativas de capital para realizar sus aspiraciones sociales.

Como resultado de estas estrategias de reacomodamiento social es probable que se estén produciendo ciertas transformaciones morfológicas en el sistema educativo nacional. Por ejemplo, sería preciso analizar con más detalle el volumen y los efectos de ciertos desplazamientos de matrícula. Viejos "clientes" de la escuela pública, con cierta disponibilidad de recursos es probable que opten por la escuela privada, en la medida en que les garantiza mejor "calidad", o por lo menos, cierta continuidad del servicio. Pero también son probables los movimientos opuestos: ¿cuántas familias pasan a la escuela pública para disminuir costos? ¿Qué consecuencias institucionales producen estos cambios de clientela? En todos los casos, merecerían estudiarse con más detenimiento las transformaciones en las "inversiones educativas" de las familias y su significación en el conjunto de las estrategias de reproducción social en un contexto de empobrecimiento generalizado.

13. Mientras que en la lucha de clases lo que está en disputa es el fundamento mismo de la estructura social, la lucha por la clasificación social es una competencia por obtener la mejor posición en una jerarquía social que no es cuestionada por ninguna clase significativa de la sociedad. Este parece ser el caso en casi todas las sociedades occidentales contemporáneas.

No sabemos con seguridad en qué momento de la crisis social nos encontramos. Pero siempre es aconsejable distinguir lo probable de lo posible. Es probable que "las tendencias pesadas" que se manifiestan en algunos indicadores estratégicos del desarrollo de la sociedad argentina no sean muy alentadoras para el futuro inmediato. Nada permite suponer que la producción y distribución de la riqueza se realice en condiciones de crecimiento y equidad. La profundización del empobrecimiento puede llegar a traducirse en indicadores más dramáticos y evidentes en materia de incorporación, retención y rendimiento escolar. No sabemos tampoco dónde termina el tobogán y comienza la "caída libre".

Pero lo que sí es seguro es que los daños producidos en un sistema tan complejo como el educativo no son de fácil superación. Más difícil y costoso es remontar la cuesta del deterioro cultural, particularmente en lo que hace a la cultura incorporada en las personas bajo la forma de "competencias" "habilidades", "modos de hacer las cosas" y "esquema de valoración".

La decadencia de la escuela pública de masas es un síntoma inequívoco del empobrecimiento futuro de generaciones de argentinos. Los que quedan excluidos de las formas más complejas y poderosas del saber quedarán también al margen de todas las otras ventajas que en las sociedades modernas se asocian a estos recursos: básicamente el poder y la riqueza.

Necesitamos tanto el "pesimismo de la inteligencia" como el "optimismo de la voluntad". Lo primero sin lo segundo lleva al fatalismo inmovilista. Optimismo sin inteligencia es, en el mejor de los casos, voluntarismo estéril. Lo más probable es la profundización de la decadencia. Pero es posible revertir la tendencia y avanzar hacia una sociedad más libre, más rica y más justa, en la medida en que seamos capaces de orquestar una acción colectiva dotada de la fuerza suficiente como para imponerse a la fuerza de lo probable.

Capítulo III

LA CALIDAD COMO PROBLEMA

El desafío principal de la educación argentina actual no se resuelve ampliando las oportunidades de acceso a la institución escolar en sus diversos niveles y modalidades vigentes. Hoy el desarrollo cuantitativo del sistema no tiene ningún sentido progresista si no se redefinen aspectos cualitativos que tienen que ver con el grado de satisfacción efectiva de las necesidades básicas de aprendizaje de los individuos. Estas necesidades, en lo fundamental, retienen a la formación de los hombres como ciudadanos conscientes y participativos y como productores creativos y eficientes de bienes materiales y simbólicos.

La educación argentina actual no puede proponerse simplemente ofrecer más de lo mismo. El desarrollo integral de la sociedad nacional (crecimiento + equidad + libertad) supone la existencia de sujetos efectivamente dotados de conocimientos, tecnologías y orientaciones de valor cuyo contenido es preciso redefinir en función de los nuevos desafíos del contexto nacional e internacional. Readecuar prácticas y procesos tan complejos es una tarea de largo aliento que requiere dosis extraordinarias de imaginación y energía social.

I. MASIFICACIÓN Y CALIDAD

Los problemas de la educación nacional en esta última década del siglo se asocian todos con el hecho de que el sistema ha adquirido ya las características propias de una educación de masas (Frenti, E. 1989).