

LA EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA ACTUAL

Guillermo Jaim Etcheverry*

I. LA SOCIEDAD (LOS PADRES) FRENTE A LA EDUCACIÓN

El estado de la educación en el país constituye uno de los problemas que encabezan la nómina de cuestiones que parecen preocupar a los argentinos. Numerosos estudios indican que, en su mayoría, ellos entienden que la educación atraviesa serios problemas. Sin embargo, interpretan que se trata de una crisis que no afecta a su propio núcleo familiar. Esta sorprendente disociación entre la percepción del estado general de la educación y la de la situación personal, confirma una actitud que ha sido puesta de manifiesto de forma sistemática por una serie de estudios realizados durante la década de 1990 por Enrique Zuleta Puceiro y confirmados en una reciente investigación dirigida por Juan Llach (LLACH, MONTOYA Y ROLDÁN, 1999).

Así, por ejemplo, en 1994 el 65 % de los entrevistados en todo el país consideraba que la educación en la Argentina era regular, mala o muy mala. Pero, en cambio, si se requería de esas mismas personas una evaluación del colegio al que concurrían sus propios hijos, se comprobaba que un 76% de los padres se consideraba satisfecho o muy satisfecho con esa escuela. Esa conformidad fue del 84% en 1991 y del 73% en 1993, mientras que sólo un 7% de los padres se manifestaba poco o nada satisfecho con el colegio de sus hijos. La satisfacción con la escuela a la que concurren los hijos es algo mayor entre quienes los envían a establecimientos de gestión privada (88%) que entre quienes lo hacen a escuelas de gestión estatal (79%) y también lo es entre las personas de mayor nivel socioeconómico: 92% en el nivel alto, 81% en el medio y 81% en el bajo.

* Universidad de Buenos Aires.

Al evaluar de forma general el rendimiento académico de los alumnos en el país, el 47% considera que éste es bueno o aceptable. Pero cuando se trata del rendimiento de los propios hijos, el 81% de los padres lo considera bueno, el 15% regular y sólo el 3% malo. Al igual que en el caso de la satisfacción con las escuelas, están más conformes con el rendimiento de sus hijos los padres que los envían a establecimientos privados que quienes lo hacen a los estatales (87% vs 77%), así como los provenientes de sectores económicamente más favorecidos: 86% en el nivel alto, 82% en el nivel medio y 77% en el nivel bajo.

Los resultados coincidentes de estos estudios, realizados utilizando métodos diferentes, en grupos de población diversos y en distintos momentos, permiten concluir inequívocamente que los padres argentinos consideran que la educación en el país atraviesa una profunda crisis de la que ellos y sus hijos han logrado escapar.

Esa conformidad no es similar cuando se comparan las actitudes de los padres provenientes de diferentes culturas. Cuando se investiga la satisfacción de los padres con el colegio en el que sus hijos cursan el quinto grado de la educación elemental, ésta alcanza el 75% en los EE.UU., el 50% en Taiwán y el 33% en Japón (STEVENSON y STIGLER, 1992).

II. ¿CUÁNTO APRENDEN REALMENTE NUESTROS NIÑOS Y JÓVENES?

Los padres dicen estar satisfechos con la escuela a la que asisten sus hijos porque, en un porcentaje que siempre supera el 75%, advierten en ellos positivos logros académicos, fundamentalmente en los campos de la lengua y la matemática.

¿Se corresponde con la realidad esta satisfacción de los padres con lo que aprenden sus hijos en la escuela? A partir de 1993, Argentina desarrolla un operativo nacional destinado a evaluar sistemáticamente el rendimiento de niños y jóvenes en distintas etapas del ciclo escolar. Lo que se ha investigado es el conocimiento de la lengua y la matemática, precisamente los dos campos en los que los padres consideran tan satisfactorio el rendimiento de sus hijos.

Los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas hasta ahora por el Ministerio de Cultura y Educación son coincidentes con los de investigaciones similares, menos ambiciosas, llevadas a cabo en diferentes ámbitos. Todas han

puesto de manifiesto las graves deficiencias de los niños al terminar la Escuela Primaria y de los jóvenes que completan su Educación Media. Los resultados de las evaluaciones se refieren a la competencia de los alumnos, expresada en una escala de 1 a 10, en la que el nivel máximo no corresponde a la excelencia sino tan sólo al mínimo que cabe esperar de un alumno que se encuentre en el curso investigado.

A fines del ciclo lectivo de 1997 se evaluaron por primera vez en forma censal, los conocimientos de lengua y matemática de los jóvenes argentinos que concluyen sus estudios secundarios. El rendimiento promedio en ese censo fue de 6,50 en lengua y de 6,23 en matemática. En 1998, los rendimientos respectivos fueron de 6,69 y 6,70 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ARGENTINA, 1997, 1998).

Al igual que en todos los operativos de evaluación se registraron importantes diferencias de acuerdo con la jurisdicción del país considerado. Por ejemplo, en 1997 en el caso de matemática, el rendimiento fue de 6,7 en la provincia de Buenos Aires y de 4,7 en Catamarca. En lengua, la calificación promedio fue de 7,2 en la ciudad de Buenos Aires y de 5,0 en La Rioja.

Las deficiencias se registran a propósito de conocimientos elementales, que no representan grandes proezas intelectuales, sino operaciones y conceptos imprescindibles para el desempeño normal en la vida cotidiana.

III. GESTIÓN ESTATAL VERSUS GESTIÓN PRIVADA

Los padres demuestran una confianza creciente en la educación de gestión privada. Sin embargo, una de las observaciones más interesantes realizadas en el operativo de evaluación es que el rendimiento de los alumnos de escuelas estatales y privadas no se diferencia en la forma notable que cabría esperar.

En las evaluaciones realizadas hasta ahora, la diferencia en el rendimiento observada en alumnos provenientes de escuelas de gestión privada fue de un punto en comparación con los de escuelas de gestión estatal, es decir, un 10% del total. En 1997, el promedio en lengua fue de 6,18 en escuelas de gestión estatal y de 7,04 en las privadas y, en matemática, de 5,75 y 6,70 respectivamente. El rendimiento promedio en lengua en el censo de 1998 fue de 6,33 en los colegios de ges-

tión estatal y de 7,33 en los de gestión privada mientras que, en matemática, fue de 6,20 y 7,28 respectivamente.

En el estudio de rendimiento realizado en 1997 se comprobó que entre las 10 escuelas de la Provincia de Buenos Aires cuyos alumnos tuvieron el mejor rendimiento en matemática, hay 4 estatales y entre las 10 de peor rendimiento hay 4 privadas.

Entre los 1.021 colegios censados en 1997 en la Provincia de Buenos Aires, resulta demostrativa la posición que en el orden de logros de sus alumnos obtuvieron algunos de gestión privada considerados como de elite: uno de la zona norte del Gran Buenos Aires ocupó el lugar 55 en matemática y el 74 en lengua, otro de la misma zona el 82 y 150 respectivamente y un tercero de la zona sur, el 342 y el 289 respectivamente. Lógicamente, hay muchos colegios públicos cuyos alumnos exhiben un mejor rendimiento.

Es decir que, entre los alumnos de ambos tipos de escuela, esa diferencia de alrededor del 10%, se ha mantenido estable durante estos años. La misma resulta fácilmente explicable por la influencia que ejerce el mayor acceso a los bienes culturales por parte de los alumnos que asisten a las escuelas privadas. Pero de ninguna manera esa diferencia adquiere, hasta ahora, la magnitud que se podía haber anticipado. En otras palabras, hay muy buenas y muy malas escuelas públicas así como muy buenas y muy malas escuelas privadas. Muchas otras investigaciones independientes han arrojado iguales resultados, aunque utilizando grupos menos numerosos de estudiantes. Esto confirma que el problema educativo responde a causas mucho más profundas que el régimen de gestión de la escuela, estatal o privado.

IV. CADA VEZ SABEMOS MENOS

Hay evidencias que confirman la sensación generalizada de que el nivel de conocimientos alcanzado por los jóvenes al concluir el secundario ha disminuido en forma sostenida en el transcurso de los últimos veinte años. Un interesante estudio realizado por la profesora Élica Gueventter (1997) demuestra con claridad que la calidad educativa está cayendo aceleradamente en nuestro país. Esas investigaciones fueron realizadas a partir de la década de 1970, comparando el rendi-

miento ante las mismas pruebas de jóvenes escolarizados, de clase media, de entre 17 y 22 años de edad, que encaran la elección de un proyecto de vida profesional y laboral una vez finalizados sus estudios secundarios.

Si se analiza globalmente el rendimiento del conjunto del grupo estudiado, en la década de 1970 el 71,1% alcanzó el nivel aceptable, el 25,6% uno mediocre y el 3,3% uno no deseable. Las cifras obtenidas a comienzos de la década de 1990 fueron: 17,8% rendimiento aceptable, 56,2% mediocre y 26% no deseable.

El interés singular de esta investigación reside en el hecho de que se estudia la respuesta de jóvenes de distintas generaciones a cuestionarios similares. Vale decir, que año tras año, los jóvenes responden peor a las mismas preguntas. Asimismo, de especial importancia es la comprobación realizada en el mismo estudio, en el que se demostró que, entre otras razones, el menor rendimiento de los jóvenes de hoy se debe a que su valoración del conocimiento es menor.

V. COMPARACIONES CON OTROS PAÍSES

No abundan las comparaciones del rendimiento académico de los alumnos argentinos con el de aquéllos de otros países. En 1998 se publicaron los resultados del «Primer Estudio Internacional Comparativo» realizado por el «Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación» de la UNESCO (1998) cuyos interesantes datos permiten comparar a nuestro país con otros como Cuba, que cuenta con escuelas de gestión pública y Chile, donde, desde 1981, se ha puesto en marcha un programa de financiamiento de la demanda.

Los resultados obtenidos, por ejemplo, para matemática y lengua en alumnos de 4.º grado de educación elemental demuestran una clara supremacía de Cuba (353 y 349 en matemática y lengua respectivamente) en relación con Chile (265 y 286) y Argentina (269 y 282). Tanto en Argentina como en Chile que, como se ha dicho, cuenta desde 1981 con un programa de financiamiento de la demanda, el rendimiento entre los alumnos de escuelas de gestión privada y estatal difiere en un 10%.

VI. PREOCUPANTE RADIOGRAFÍA DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE LA SOCIEDAD ARGENTINA ACTUAL

De acuerdo con un estudio realizado por Susana Torrado (1992), la probabilidad (expresada en porcentajes) de que una persona acceda o complete diversos niveles de enseñanza, tomando como base la población total del país, era la siguiente, de acuerdo con los censos nacionales de 1980 y 1991:

	80	91
Acceder al nivel primario	94,2	96,1
Terminar el nivel primario	63,5	75,2
Acceder al nivel secundario	28,4	38,5
Terminar el nivel secundario	16,7	24,2
Acceder al nivel superior	5,7	10,4
Terminar el nivel superior	3,7	7,2

Cuando esos datos se analizan tomando en consideración la condición socio-ocupacional de la población correspondiente, en este caso sobre la base del censo de 1980, la posibilidad de acceder según se pertenezca al grupo de profesionales o de obreros no cualificados es la siguiente (expresada en porcentajes):

	Profesionales	Obreros no cualificados
Acceder al nivel primario	99	87
Terminar el nivel primario	98	36
Acceder al nivel secundario	90	8
Terminar el nivel secundario	85	3
Acceder al nivel superior	67	0,4
Terminar el nivel superior	60	0,2

Lógicamente, también se registran marcadas diferencias entre las distintas regiones del país.

VI.1. El nivel educativo y el empleo

Si bien el fenómeno contemporáneo del desempleo no respeta a ningún grupo social, es evidente que su incidencia es mayor entre aquellos de menor nivel educativo. Un estudio reciente realizado entre nosotros demuestra que, en el grupo de jóvenes desocupados de entre 14 y 24 años, el 73% carece de estudios secundarios completos, mientras que el 27% posee secundaria completa o mayor educación. En el periodo comprendido entre 1991 y 1997 en el Gran Buenos Aires, la desocupación entre los jóvenes que no completaron el colegio secundario aumentó cinco veces más que entre quienes lo hicieron. En 1997 el 14% de quienes terminaron el secundario estaban desocupados, porcentaje que se reducía al 5,9% en el caso de los profesionales universitarios.

El nivel de ingresos está también directamente relacionado con los años de educación que ha logrado completar una persona. Un análisis realizado por el BID sobre la base de datos provenientes del Gran Buenos Aires, señala que, en relación con un trabajador sin estudios, el que tiene seis años de educación recibe un 35% más de ingresos. A su vez, quien logró completar 12 años de educación (secundaria completa) recibe un ingreso del 80% sobre el que carece de estudios, mientras que el ingreso de quien tiene 17 años de educación (universitaria completa) es un 160% mayor que el de quien no tiene estudios. En los EE.UU., quienes tienen educación universitaria ganan hoy un 76% más que quienes sólo completaron la secundaria.

Un dato interesante proviene de investigaciones realizadas por Artemio López (1999) a propósito de los jóvenes que se incorporan al padrón electoral. Con motivo de la elección nacional de 1999, votaron por primera vez un millón de jóvenes de 18 y 19 años. De cada 100 de ellos, 63 se encuentran fuera del sistema educativo y sólo 37 están incluidos en él. Del total de esos jóvenes, 2 son analfabetos absolutos, 17 no completaron la educación primaria, 37 sólo lograron completar ese nivel, 17 abandonaron el secundario al momento de votar o lo harán después y los 29 restantes lograrán terminar la educación media y proseguirán en algunos casos estudios terciarios.

Si el objetivo de la sociedad es que sus integrantes puedan competir efectivamente en el mundo del futuro, no resultará viable que lo haga sólo un porcentaje reducido de la población mientras el resto se hunde cada vez más porque no ha

sido capaz de desarrollar sus habilidades como para permitirle incorporarse a esa competencia. «Para competir en el mundo actual hay que competir persona a persona», afirmó Bob Galvín, un alto ejecutivo de una empresa estadounidense, «y como nación, no podemos darnos el lujo de dejar a nadie fuera». La diferencia está hoy en el pensamiento, en los conceptos, en el capital intelectual.

Es por todos conocido el hecho de que para poder desempeñarse en la sociedad actual, se considera imprescindible completar, como mínimo, la educación media, es decir, 12 años de escolarización. A este respecto, la situación argentina resulta alarmante (OCDE, 1998). Si se analiza el total de la población, se comprueba que no completó el colegio secundario el:

- 64% de quienes tienen entre 25 y 34 años
- 71% de quienes tienen entre 35 y 44 años
- 79% de quienes tienen entre 45 y 54 años
- 85% de quienes tienen entre 55 y 64 años

Pero, mientras el 64% de los argentinos de entre 25 y 34 años no terminó el secundario, en el conjunto de los países de la OCDE, no lo hizo el 28% de las personas de esa edad. Tampoco lo hizo el 15% de los canadienses, el 13% de los estadounidenses, el 14% de los alemanes, el 13% de los suecos o el 26% de los franceses.

Si se analiza el conjunto de la población argentina comprendida entre los 25 y los 64 años de edad, se comprueba que el:

- 73% no completó el secundario (72% mujeres y 75% hombres)
- 18% completó el secundario como máximo nivel
- 4% completó educación terciaria no universitaria
- 5% completó la educación universitaria

Pero surgen grandes diferencias si se comparan esos valores con los correspondientes al conjunto de los países de la OCDE. En ellos, en ese grupo de población (25-64 años) el:

- 39% no completó el secundario
- 39% completó el secundario como máximo nivel

- 10% completó educación terciaria no universitaria
- 12% completó la educación universitaria

Cuando se analiza el máximo nivel educativo en las personas que integran la fuerza de trabajo entre 25 y 64 años, los datos correspondientes a la Argentina y a los países de la OCDE son, respectivamente, los siguientes:

- 69 y 34% no completaron el secundario
- 20 y 42% completaron el secundario como máximo nivel
- 5 y 11% completaron educación terciaria no universitaria
- 6 y 15% completaron la educación universitaria

VI.2. El escaso capital educativo acumulado

Como se ha visto, en términos generales, el 73% del total de las personas entre 25 y 64 años en la Argentina y el 40% en el conjunto de los países de la OCDE, carece de educación secundaria completa. Pero mientras que en esos países el 13% de las personas entre 25 y 64 años completaron su educación universitaria, en la Argentina sólo lo hizo el 5%.

La diferencia con ciertos países individuales es importante. Por ejemplo, completó la educación universitaria el 26% de los estadounidenses, el 23% de los holandeses, el 17% de los canadienses, el 19% de los coreanos, el 15% de los británicos. Resulta interesante que, en un segmento más joven (25-34 años), completó su educación universitaria el 30% de los coreanos mientras que sólo lo hizo el 5% de los argentinos y el 9% de los brasileños. Es preciso destacar que en la Argentina hay en la actualidad casi tantos analfabetos como graduados universitarios.

Las carencias socio-económicas no son las únicas responsables de la importante deserción que caracteriza a nuestro sistema educativo. También se registra un importante nivel de repetición. El 18% de los alumnos que cursan la enseñanza media en los establecimientos de la ciudad de Buenos Aires (bachilleratos y comerciales) repite el año. Las cifras más elevadas se registran en el primer y segundo año (24%) y caen hasta el 2% en el último año. Esto origina el fenómeno de la «sobreedad»: el 40% de los alumnos que en 1998 concurren a las

escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires tenía una edad superior a la correspondiente a su nivel de estudio. En el Gran Buenos Aires, la deserción escolar secundaria pasó del 39% en 1991 al 48,1% en 1996.

VI.3. El sueño aún lejano de la igualdad de oportunidades

La grave distorsión en la igualdad de oportunidades queda demostrada por el hecho de que, mientras que el 70% de los estudiantes de las clases medias y altas terminan el secundario, sólo lo hace el 14% de quienes provienen de las clases bajas.

En otras palabras, a comienzos de la década de 1990, el origen social de los jóvenes sigue siendo un factor determinante de su posibilidad de educarse y el capital educacional del hogar constituye un factor principal de transmisión de las oportunidades de bienestar de una generación a la siguiente.

VII. LA CRISIS Y LA DIRIGENCIA

A comienzos de la década de 1980, se publicó en los Estados Unidos de América el informe titulado *Una Nación en peligro* elaborado por una comisión integrada por líderes sociales de la más diversa extracción. La introducción al mismo decía así:

«Nuestra nación está en peligro. Nuestra preeminencia en el comercio, la industria, la ciencia y la innovación tecnológica, que en algún momento no reconoció rivales, está pasando a manos de competidores de todo el mundo. Los pilares educativos de nuestra sociedad están siendo erosionados por una marea creciente de mediocridad que amenaza nuestro mismo futuro como nación y como pueblo. Si una potencia extranjera enemiga hubiera intentado imponer sobre nuestro país la actual mediocridad educativa, lo hubiéramos visto como un acto de guerra. Cada generación de americanos ha sobrepasado a sus padres en educación, en cultura y en logros económicos. Por primera vez en la historia de nuestro país, las habilidades educativas de una generación no superarán, no igualarán, ni siquiera se aproximarán a las de sus padres».

¿Habrá muchos entre nosotros que consideren que la existencia misma de la Argentina está en peligro debido a su profunda crisis educativa? Es más, ¿habrá

quienes, advirtiendo ese riesgo, lo consideren tan grave como los líderes estadounidenses? En caso de hacerlo, ¿les importará lo suficiente como para lanzarse decididamente a la acción para evitar ese peligro?

VIII. LA DIRIGENCIA DEL PASADO

La magnitud de nuestra decadencia queda al descubierto por el hecho de que, en el pasado, la dirigencia argentina percibió con lucidez ese mismo desafío. Cuando a fines del siglo anterior ese grupo se propuso obstinadamente promover la educación para todos, lo hizo consciente del efecto que esa política tendría tanto para el desarrollo de la Argentina como para la conformación de una sociedad democrática. Preciso es recordar que, a comienzos de este siglo, el 35% de la población argentina era analfabeta mientras que en España lo era el 59%, en Italia el 48% y, en la mayoría de las naciones de América del Sur, entre el 60 y el 80% (BUNGE, 1984).

Asimismo, en 1935 la Argentina destinaba el 30,7% de su presupuesto nacional a la educación, periodo en el que Canadá invertía 29%, Alemania 27%, Chile 17% e Italia 9%.

En moneda equivalente, la Argentina invertía en educación 20 pesos por habitante mientras que en Francia se destinaban a ese objetivo 12,6 pesos; en Chile 10,2; en Italia 5,7; en Gran Bretaña 31,2 y en Estados Unidos 75,4.

A un siglo de distancia, quedan como testimonios mudos de aquella epopeya los edificios monumentales que alojaron a las escuelas de entonces. Esos mismos edificios que hoy ni siquiera estamos en condiciones de mantener o que, peor aún, ni siquiera nos interesa conservar porque preferimos convertirlos en los modernos palacios de la cultura: los «shoppings». Precisamente la magnificencia de esas escuelas pretendía señalar ante la sociedad la trascendencia que para la clase dirigente tenía la educación, grandiosidad que también contribuía a educar. En 1910, al conmemorarse el Centenario, el contador de la Municipalidad de Buenos Aires don Manuel Chueco, hacía este balance:

«Las casas que hemos edificado para nuestras escuelas son, cual corresponde a nuestras grandezas y a nuestras riquezas, lujosísimos palacios. Esplendidez que no es

ostentosa vanidad sino provechosa conveniencia. La casa escuela grande y limpia educa mientras el maestro enseña. Y cuando es lujosa y magnífica educa más y mejor».

Precisamente en oportunidad de esa celebración, poco después de dejar de ser Primer Ministro de Francia, nos visitó Georges Clemenceau, quien al regresar a su país escribió: «He visto escuelas profesionales y escuelas primarias que podrían servir de modelo en otros países. Locales irreprochables y niños de una limpieza absoluta».

Señala el historiador francés Georges Duby:

«Una civilización que, como la nuestra, deja perecer sus órganos de educación, está gravemente enferma. Es evidente que la enfermedad está allí. ¿El enfermo lo advierte? ¿Tiene la voluntad de curarse? Es preciso que cada uno tome conciencia de la gravedad de este mal, que cada uno admita que es anormal que los organismos encargados de transmitir el saber y las reglas de sociabilidad estén tan abandonados, tan desamparados. No resulta normal que la enseñanza se haya convertido en uno de los oficios más ingratos, no sólo en Francia sino en toda la sociedad occidental».

La esperanza que nos queda para superar el estado en que se encuentra hoy la educación, trágico en cuanto al peligro de la desnaturalización de su misión, reside en recrear la confianza social en su valor. La situación actual sólo podrá mejorar si un número creciente de ciudadanos logra comprender que la educación encierra la única esperanza de conseguir personas más completas y economías más competitivas así como sociedades democráticas más responsables y justas. Que la principal amenaza para el futuro se está generando en las dramáticas distorsiones de este, nuestro desencantado mundo actual.

Posiblemente, el nuevo contrato con la escuela debería acentuar el énfasis en el regreso al conocimiento concreto. Muchos de los intentos de reforma educativa en marcha en el mundo no parecen apuntar a este objetivo. Porque lo que aparentemente no aprecian los pedagogos, ni siquiera los que sinceramente pretenden educar para un futuro más solidario y tolerante, es que la crisis de nuestro tiempo, que dicen querer superar, es precisamente una crisis de la experiencia, del sentido común, de la admiración por el conocimiento y la memoria histórica, de los valores del pasado que son de gran interés para conservar. Lo que realmente despreciamos de la educación tradicional es su carácter impositivo, autoritario, manipu-

lador, castrante, vergonzante y vergonzoso, basado en la ocultación del conocimiento y la ostentación de la irracionalidad.

Por eso, una sincera reforma de la enseñanza debería abordar con valentía el propósito de una racionalidad emancipadora -el conocimiento para hacernos libres-, y lo que esconde el actual sistema educativo, con esa mezcla de terminología rimbombante cargada de «buenas intenciones», es precisamente este despropósito. El verdadero fin de este nuevo diseño de la enseñanza es acostumbrar a los individuos, aislados y desprovistos de todo conocimiento y conciencia, al manejo ciego de las máquinas y a la pérdida de lo real, o mejor, a su suplantación por el mundo digital y la realidad virtual. La pregunta que continúa en pie sigue siendo: ¿quién se apropiará de la auténtica realidad?

IX. MEJOR EDUCACIÓN PARA MÁS GENTE

Tal vez el factor más importante para conseguir revertir estas tendencias sea el retorno a la concepción, hoy activamente desprestigiada, que sostiene que la educación demanda exigentes esfuerzos. Esfuerzos sostenidos, como hemos dicho, no sólo por parte de quines se educan y de docentes y padres que deben estimularlos a transitar esa senda, sino también del conjunto de la comunidad. Si no recuperamos la idea de que uno de nuestros más importantes objetivos debe volver a ser el de proporcionar a todos la mejor educación posible, la estabilidad social corre un grave peligro. Esto implica vencer la arrolladora tendencia actual a considerar que el estado moderno debe desprenderse precipitadamente de las que fueron tradicionalmente sus funciones, entre ellas, la de garantizar la educación de todos.

Ya a comienzos de la revolución industrial en Gran Bretaña, Robert Owen argumentaba que la educación pública es «el instrumento de bien más poderoso que se haya puesto jamás en manos del hombre». Esta afirmación de un industrial era apoyada por el filósofo y economista político inglés John Stuart Mill, quien en su libro *Sobre la Libertad* de 1859 decía:

«En el largo plazo, el valor de un estado es el valor de los individuos que lo integran. Un estado que posterga el interés de la expansión mental y la elevación de la gente, descubrirá que con hombres pequeños no se puede lograr nada grande. La per-

fección de la maquinaria a la que ha sacrificado todo, finalmente no significará nada porque le faltará la potencia vital que el estado ha decidido eliminar para que la máquina pueda funcionar sin problemas «.

Como reflexiona el pensador actual John Ralston Saul (1995):

«La existencia de sistemas escolares públicos de alta calidad, al menos durante los primeros doce años de formación, constituye la clave para conformar una democracia cuya legitimidad reside en el ciudadano. Al ir abandonando el principio de una educación pública de calidad, vamos erosionando cada vez más la democracia».

Aunque siempre se la concibió como un poderoso igualador social y la más formidable herramienta para asegurar la igualdad de oportunidades, muchos empresarios y economistas contemporáneos piensan que la educación es responsabilidad privada: que se eduque quien quiera, como quiera y como pueda. Es indudable que avanza la tendencia destinada a sustituir a un sistema educativo que, hasta ahora, consideró a la educación como un bien público, un derecho del ciudadano y una responsabilidad social del Estado, por un sistema de educación gobernado por las fuerzas del mercado. Numerosos experimentos contemporáneos como el financiamiento de la demanda o el concesionamiento de las escuelas públicas, van en ese sentido. Estas concepciones, fueron resumidas admirablemente por Margaret Thatcher en 1987 cuando afirmó: «La sociedad no existe. Hay hombres y mujeres individuales y hay familias».

Una cosmovisión suicida precisamente para esos mismos «hombres y mujeres individuales». Un reciente estudio realizado por el Banco Mundial señala que:

«La persistente desigualdad y la baja calidad caracterizan los sistemas de educación básica en América Latina. Las desigualdades en educación —en acceso a la escuela, disposición, asistencia, calidad de enseñanza y resultados del aprendizaje— perpetúan las desigualdades en la sociedad y en los ingresos y contribuyen a hacer de América Latina y el Caribe una de las regiones del mundo con más elevada desigualdad».

El decisivo impacto de la educación sobre la pobreza y la distribución del ingreso queda claramente demostrado en un reciente estudio en que se analiza la influencia potencial de distintas políticas públicas singulares sobre ambos parámetros (LLACH, MONTOYA y ROLDÁN, 1999). Las variables consideradas en

las simulaciones fueron una mayor progresividad tributaria, una caída de la desocupación, el aumento de la educación y el incremento de la eficiencia del gasto público social. De entre todas ellas, el impacto que se logra desplazando a todos los grupos un nivel más arriba en lo que respecta a su educación, excepto lógicamente a quienes completaron el nivel universitario, resulta el más potente tanto en mejorar la distribución del ingreso como en reducir la pobreza. Si se produjera este incremento de educación, en el año considerado como base, la población por debajo de la línea de pobreza pasaría del 15.6% al 4.9% y la población por debajo de la línea de indigencia del 3.8% al 1.1%. Al mismo tiempo, se reduciría la relación entre la participación en el ingreso total del 20% más rico de la población y la del 20% más pobre, de 8.2 a 6.1. Una nueva y contundente confirmación de la incidencia de la educación en el progreso individual y social.

Garantizar la educación de todos es una función indelegable del Estado. Martin Carnoy, (1998) profesor de la Universidad de Stanford y economista especializado en el vínculo entre economía y educación señala:

«Los países que tienen una distribución del ingreso muy despereja también tienen una educación muy desigual. Todos los estados creen que pueden evitar gastar más dinero en educación y eso es realmente un sueño. No hay ningún estado de un país importante que no gaste mucho en educación y en ciencia básica. En los EE.UU., las empresas privadas hacen inversiones cuantiosas pero nunca invierten tanto como el gobierno mismo. Y eso que la economía neoliberal en el mundo entero ha hecho perder conciencia acerca de la necesidad de que el Estado sea intervencionista. En realidad, Estado y actividad privada no sólo son compatibles sino que son mutuamente dependientes. Volviendo a los EE.UU., todas las empresas privadas entienden que sin la inversión y orientación estatales, su destino no sería próspero. Esas empresas no quieren un estado obeso, ni les gusta pagar impuestos pero saben que en tecnología - y sobre todo en educación - el estado es insustituible. Saben que no pueden confiar en que el mercado se haga cargo de la educación. Para ser más preciso: no podemos dejarle la educación al mercado, para que se ocupe de ella como si se tratara de cualquier otro producto negociable. Este es el peligroso sendero por el que nos estamos internando aceleradamente, impulsados por las concepciones económica y política dominantes».

¿Será posible sostener durante mucho tiempo esta brecha creciente en nuestra sociedad? ¿Cuáles serán las consecuencias del avance de la exclusión educativa?

No es casual que, en los Estados Unidos, la iniciativa privada haya aportado durante 1994, catorce mil millones de dólares a la educación pública. Tal vez no sea el altruismo lo que guíe a la dirigencia de ese país. Muy posiblemente sea consciente de lo que, en su época, nos advertía el gran educador Domingo Faustino Sarmiento:

«¿No queréis educar a los niños por caridad? ¡Pero hacedlo por miedo, por precaución, por egoísmo! ¡Movéos, el tiempo urge; mañana será tarde!» y agregaba: «Vuestros palacios son demasiado suntuosos, al lado de barrios demasiado humildes. El abismo que media entre el palacio y el rancho, lo llenan las revoluciones con escombros y con sangre. Pero os indicaré otro sistema de nivelarlo: la escuela».

Es indudable que hemos abandonado este ideario y lo hemos reemplazado por el utilitarismo egoísta y el descarnado economicismo que caracteriza a nuestra sociedad contemporánea. Pero volvamos a Sarmiento cuando nos dice: «El solo éxito económico nos transformará en una próspera factoría, pero no en nación. Una nación es bienestar económico al servicio de la cultura y de la educación».

Benjamin Barber, profesor de ciencias políticas en la Universidad de Rutgers, afirma en su libro *Una aristocracia de todos: la política de la educación y el futuro de los EE.UU.* (1992) que, los fundadores de las democracias contemporáneas comprendieron con claridad que sólo un pueblo educado está a salvo de las tiranías, aún de las más sutiles. Que sólo la educación es capaz de convertir a la gente en el único depósito seguro del poder de la sociedad. Decía Jefferson en 1787 en una carta dirigida a Edward Carrington: «Si por ignorancia la gente desatendiera los asuntos públicos, usted y yo y el Congreso y las Asambleas, jueces y gobernadores, nos convertiríamos en lobos».

Es por eso que la lógica de la democracia comienza con la educación pública, continúa con una ciudadanía ilustrada y finalmente se consolida en la garantía de los derechos y las libertades. No es infrecuente comprobar que hemos desvinculado los derechos de las responsabilidades cívicas y la ciudadanía de la educación, asumiendo erróneamente que los ciudadanos se generan por sí solos. Hemos olvidado que «público» en la educación pública significa no sólo ser pagado por el público sino que es en ella donde se genera la idea misma de lo público. Las escuelas son la forma en la que se constituye un público –la ciudadanía– mediante la transformación de individuos jóvenes y egoístas en ciudadanos con conciencia de los demás.

La democracia no es, pues —afirma Barber— una forma «natural» de asociación sino un producto extraordinario del cultivo de la imaginación. Cuando las personas carentes de educación participan en las decisiones colectivas, el resultado no es la democracia sino, el gobierno de la turba: el gobierno de los prejuicios privados, conocido en su época como la tiranía de la opinión. Sólo la educación es capaz de crear una aristocracia gobernante controlada por la prudencia y la sabiduría. Cuando esa educación consigue ser pública y universal, se logra que todos puedan pertenecer a esa aristocracia. Precisamente, el sueño de las sociedades libres e igualitarias, gobernadas por ciudadanos dotados de criterio, ha sido el sueño de la «aristocracia de todos», que da nombre al libro de Barber.

Concretar ese sueño supone pagar un alto precio: garantizar a todos la mejor educación posible. La crisis actual no pasa por los objetivos o los métodos pedagógicos. Reconoce una raíz más profunda: la carencia de una voluntad democrática que nos lleva a rechazar la responsabilidad de tomar seriamente a nuestros niños, a nuestras escuelas y a nuestro futuro.

No somos serios: abandonamos nuestras escuelas públicas porque abandonamos a nuestros niños. Abandonamos a nuestros niños porque no nos preocupa el futuro. Para ser serios, deberíamos privilegiar a la inversión educativa sobre cualquier otra porque si se acaba el futuro, ni siquiera el déficit importa. Deberíamos ubicarla por encima de toda otra política pública, porque sin educación pública no hay público cuyo bien debamos buscar. Sólo así demostraremos nuestra seriedad en relación con este problema. Sólo recuperando esa poderosa voluntad, que la Argentina conoció un siglo atrás, podremos encaminarnos hacia la solución de la tragedia en que amenaza convertirse la crisis educativa actual que refleja, preciso es reconocerlo, un desinterés profundo por nuestro futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBER, B. (1992): *An aristocracy of everyone. The politics of education and the future of America* (Nueva York, Ballantine Books).

BUNGE, A. (1984): *Una Nueva Argentina* (Buenos Aires, Hyspamerica).

- CARNOY, M. (1998): *Reforming primary and secondary education in Latin America and the Caribbean: An IDB strategy* (Washington, Inter-American Development Bank).
- GUEVENTTER, E. L. (1997): *Historia para el Futuro. Jóvenes en los últimos 25 años* (Buenos Aires, Academia Nacional de Educación).
- LLACH, J. J.; MONTOYA, S. y ROLDÁN, F. (1999): *Educación para todos* (Buenos Aires, IERAL).
- LÓPEZ, A. (1999): *La tribu de mi barrio. Perfil de los nuevos votantes* (Buenos Aires, Equis).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ARGENTINA (1997, 1998): *Operativo Nacional de Evaluación de Finalización del Nivel Secundario*.
- OCDE (1998): *Education at a Glance* (Paris, OCDE Indicators).
- SAUL, J. R. (1995): *The Unconscious Civilization* (Nueva York, The Free Press).
- STEVENSON, H. W. y STIGLER, J. W. (1992): *The Learning Gap* (Nueva York, Touchstone).
- TORRADO, S. (1992): *Estructura Social de la Argentina: 1945-1983* (Buenos Aires, Ediciones de la Flor).
- UNESCO (1998): *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado*.
- ZULETA PUCEIRO, E. (1991, 1994, 1998): *Expectativas y demandas sociales respecto a la reforma del sistema educativo* (Buenos Aires, Fundación Banco Crédito Argentino).

RESUMEN

La Argentina atraviesa una seria crisis educativa que se pone de manifiesto en la cantidad de personas educadas con las que cuenta así como en la calidad de los conocimientos que demuestran poseer quienes han pasado por el sistema educativo. Este trabajo se inicia con un análisis de la actitud social ante la educación, destacando la conformidad generalizada de los padres con la educación que reciben sus hijos. Paradójicamente, de acuerdo con todas las evaluaciones realizadas, aquella presenta graves deficiencias. Asimismo, se comentan resultados de estudios que demuestran una caída en la calidad de la educación, evaluada al completar la enseñanza media, en el lapso comprendido entre 1970 y 1995. Después de establecer comparaciones con la situación de otros países, se formulan algunas observaciones generales en relación con el papel que desempeña la dirigencia social en la génesis y el mantenimiento de la crisis educativa que atraviesa el país. Superarla constituye una cuestión de trascendental importancia para el futuro, no sólo económico, sino también social y político de la Argentina.

ABSTRACT

Argentina faces a serious educational crisis reflected in the proportion of educated persons in its population as well as in the quality of the education demonstrated by those who have been through the different stages of its educational system. This paper opens with an analysis of the social attitude towards education, stressing the fact that there is a generalized conformity among parents with the education received by their children. Paradoxically, according to all evaluations carried out so far, that education is of a very poor quality. Also discussed are the results of studies showing the decline in educational quality, assessed at the conclusion of high school, during the period between 1975 and 1990. Following comparisons with the situation in other countries, some general considerations are made concerning the role played by the social leadership in the genesis and maintenance of the educational crisis presently faced by Argentina. Its resolution is judged to be of paramount importance not only for the economic future of the country but also for its Social and political stability.