

40

19 COPIAS -

Cecilia Braslavsky



La
DISCRIMINACION
EDUCATIVA
en Argentina

L3266

1971

FOTOCOPIADORA	
474CEHCE	
.....	
Folio 21	S/F 1
	D/F 9

GEL

FLACSO
Grupo Editor Latinoamericano

74 021

1

Colección FLACSO / Grupo Editor Latinoamericano
FLACSO/GEL-504 / 1ª edición / 1.500 ejemplares

ISBN 950-9432-27-X

© FLACSO
© 1985, de la primera edición, by Grupo Editor Latinoamericano
S.R.L., Sarmiento 1474, 1ª, "7" (1042) Buenos Aires, Rep. Argentina.
☎ 40-7811.

Queda hecho el depósito que dispone la ley 11 723.

Impreso y realizado en la Argentina. Printed and made in Argentina.

Colaboraron en la realización de este libro:

Composición, armado y acetatos: Tipografía Pompeya S.R.L.
Diseño de tapa: Pablo Barragán.
Películas de tapa: Fotocromos Rodel.
Impresión: Edigraf.
Encuadernación: Proa S.R.L.
Se utilizó para el interior papel OBA de 82 gs. y para la tapa cartulina grano fino de 340 gs.

PRESENTACIÓN

Este libro es uno de los productos del Programa Nacional de Enseñanza Media (PNEM) que se lleva a cabo en el Área Educación y Sociedad del Programa Buenos Aires de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

El PNEM se propone elaborar un diagnóstico de algunos aspectos de la educación secundaria argentina a partir de seis proyectos de investigación. Estos seis proyectos de investigación son: 1) la incidencia de la expansión del subsistema de nivel secundario sobre el gasto social en educación, 2) el pasaje del nivel primario al nivel secundario del sistema de educación formal, 3) algunos problemas de los estudiantes de primer año de colegios secundarios, 4) el trabajo de adolescentes que concluyen la escuela primaria y no ingresan al colegio secundario o lo abandonan en primer año, 5) algunos problemas de los estudiantes de quinto año de colegios secundarios y 6) el trabajo de los egresados de quinto año del colegio secundario sin capacitación laboral específica.

En el presente libro se sistematizan y analizan gran parte de los resultados correspondientes al proyecto de investigación sobre el pasaje del nivel primario al nivel secundario del sistema de educación formal. Esos mismos datos podrán ser analizados desde nuevos ángulos al contar con los provenientes de los proyectos que continúan en el PNEM. Es por eso que este escrito debe verse como un anticipo de un proceso de investigación y reflexión que continúa.

El equipo que llevó a cabo el proyecto de investigación acerca del pasaje del nivel primario al nivel secundario del sistema de educación formal estuvo coordinado por la autora de este trabajo e integrado además por Carlos Borsotti (consultor en la etapa de recolección de datos), César Aguiar (consultor en la etapa de análisis de datos), Susana Vior, Daniel Filmus y Nora Krawczyk, investigadores que asistieron a la coordinación en todas las etapas del proyecto. Cristina Dirí cumplió funciones de asistencia en la etapa de recolección de datos. Todos ellos participaron en las discusiones teóricas y metodológicas que tuvieron lugar a lo largo de más de un año de trabajo y aportaron elementos para que este libro fuera posible. César Aguiar, Daniel Filmus y Susana Vior colaboraron además mediante la redacción de materiales para discusión o, en el caso de los primeros, de algunos apartados

de la versión preliminar de este libro, aparecido como documento de trabajo con el título "La función social del sistema de educación formal", en junio de 1984.

Dicha versión preliminar fue presentada a la comunidad educativa, académica y política en el Programa Buenos Aires de la FLACSO en diciembre de 1984 y en diversas reuniones a las que fueron invitados miembros del equipo de investigación. Quienes asistieron a esas presentaciones realizaron críticas y comentarios que se tuvieron en cuenta para transformar aquel documento en este libro. Si algunas de esas críticas y comentarios no aparecen reflejados en el texto es, justamente, porque nos sirvieron para reafirmarnos en nuestro análisis o porque se requiere de más datos y tiempo para profundizar en el tratamiento de un tema que por primera vez merece la atención de la investigación educativa de nuestro medio.

El proyecto cuyos resultados se presentan pudo realizarse gracias a la ayuda de numerosos funcionarios públicos, directores, maestros de grado, familias y alumnos que nos brindaron toda la información necesaria. Se agradece además a Juan Carlos Tedesco su impulso inicial y a Silvia Llomovatte sus comentarios, al personal administrativo y a los alumnos de la Maestría en Educación y Sociedad todo el apoyo brindado para resolver aspectos técnicos y llevar a cabo las encuestas del proyecto.

El apoyo de todas las personas citadas no nos exime sin embargo de ninguna responsabilidad sobre el texto que, por el contrario, asumimos plenamente.

El Programa Nacional de Enseñanza Media (PNEM) cuenta con el apoyo del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID-IDRC).

CECILIA BRASLAVSKY
Febrero de 1985

Introducción

HACIA LA COMPRENSIÓN DE LA FUNCIÓN SOCIAL DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

1. Funciones y crisis de los sistemas educativos

a. El estado de la discusión

Los sistemas de educación formal son una de las redes institucionales más extendidas y costosas de todos los países del mundo. Son, sin embargo, uno de los conjuntos de sistemas sobre cuya función social existe menos consenso. Para algunos son el paradigma de red institucional al servicio de las transformaciones sociales. Para otros son en cambio el paradigma de los mecanismos de la reproducción de un orden social cuyo centro es la dominación de determinados grupos, sectores o clases sociales sobre otros. Este antagonismo teórico tiene una larga génesis y, aunque es creciente el número de autores que intenta superarlo (por ejemplo Nassif, R., 1984 y Tedesco, J. C., 1983) domina la escena de la discusión teórica en educación.

El origen de concepciones tan contradictorias acerca de la función social de los sistemas de educación formal se ubica en el siglo XIX. Si bien no es el caso reproducir aquí su historia, sí vale la pena señalar que la misma tiene un momento catalizador en el surgimiento de las investigaciones político y socioeducativas. Estas investigaciones rompieron una tradición de asignación de funciones al sistema de educación formal, para permitir iniciar un esfuerzo de comprensión. Hasta avanzado el siglo XX el discurso educativo otorgaba al sistema de educación formal la función de distribuir la educación necesaria para diversas transformaciones sociales (véase entre muchos otros Campomanes, G., 1978 y Dewey, J., 1969). Con el desarrollo de las ciencias sociales surgió en algunos ámbitos el interés y se desarrolló el material metodológico para estudiar la función social real de los sistemas de educación formal. Este interés cristalizó en los Estados Unidos de Norteamérica y en Europa. En estas regiones se llevaron a cabo estudios orientados a describir el funcionamiento y a comprender la función social de sus sistemas de educación formal. Los mismos tuvieron dos grandes vertientes. La primera tendió a co-

robórar la función previamente asignada en el discurso, o sea a demostrar que el sistema de educación formal distribuye la educación necesaria para determinadas transformaciones y que lo hace, además, del modo adecuado para promover el crecimiento económico y la movilidad social (Halsey, A. H., J. Floud y A. Anderson, 1968). La otra en cambio descubrió que esos mismos sistemas de educación formal contribuyen a la reproducción social transmitiendo ideologías con ese propósito (Bourdieu, P., y J. C. Passeron, 1977) o distribuyendo diferencialmente conocimientos (Baudelot, Ch. y R. Establet, 1975, Bowles, S. y H. Gintis, 1981). Estas corrientes no solamente se desarrollaron en el plano teórico. Tuvieron repercusiones y articulaciones diversas con las propuestas político-educativas de los Estados y de los grupos sociales de cada país.

En la mayoría de los países de América latina y en particular en la Argentina el desarrollo tardío de las investigaciones empíricas en ciertas ramas de las ciencias sociales constituyó una traba importante en la investigación de la función social de los sistemas educativos. Unido a otros elementos, tales como el desinterés de algunos Estados por promover la investigación educativa y a pautas de comportamiento propias de sociedades dependientes, contribuyó a que las teorías que se elaboraron en Europa y en los Estados Unidos de Norteamérica para explicar el funcionamiento de sus sistemas educativos se adoptaran aquí como válidas. Se operó en consecuencia de acuerdo a la modalidad precientífica de los países centrales y se asignó a los sistemas de educación formal dos funciones que se consideraron excluyentes. Cada quien optó entre transformar o reproducir. Esta asignación de funciones tuvo tres características: 1) fue consecutiva, primero se optó por la función transformadora y luego por la reproductora; 2) fue consensual en cada uno de los momentos consecutivos, pues fueron muy pocos quienes en el primer momento cuestionaron la potencialidad transformadora del sistema y en el segundo su éxito reproductor; y 3) fue sincrética, ya que no se procuró analizar a través de qué características o procesos el sistema cumplía con sus funciones, ni respecto de qué o en beneficio de quiénes se transformaba o reproducía, sino que se habló indiscriminada y abstractamente del "sistema de educación formal en función de la sociedad".

La manera precedente de ver las cosas no puede obviamente considerarse un debate teórico. En consecuencia, puede decirse que la ausencia de investigación empírica junto a la vigencia del mecanismo de asignación derivaron en la carencia de comprensión de cómo funcionan muchos sistemas educativos latinoamericanos y, en particular, el argentino. Lo que no se dio en la teoría se desarrolló en cambio en la Argentina

—y en otros países de América latina— en el terreno de las propuestas político-educativas. Estas propuestas surgieron urgidas por la así llamada "crisis del sistema educativo".

El término crisis del sistema educativo se generalizó ya en la década del '30. Desde la década del '50 es de uso obligado en la literatura pedagógica de las más variadas corrientes (por ejemplo Ocerín, R. C., 1981 y J. C. Tedesco, C. Braslavsky y R. Carciofi, 1983). Pero autores distintos le asignaron a la crisis causas y características diversas, a partir de lo cual propusieron también alternativas diferentes para superarla.

Durante algún tiempo coexistieron quienes veían a la crisis del sistema educativo como un reflejo de la crisis de las sociedades latinoamericanas, debida a su vez al carácter capitalista dependiente de esas sociedades (Vasconi, T. A., 1975) y quienes procuraban especificar más acotadamente su carácter, aceptando como un dato inmodificable los rasgos estructurales de las sociedades latinoamericanas. Los primeros subscribían la respuesta a la crisis del sistema educativo en una propuesta revolucionaria de reemplazo de la estructura de la sociedad latinoamericana por otra, asumiendo implícita o explícitamente que tal cambio traería aparejada en forma más o menos automática la transformación del sistema educativo en el sentido de la superación de su crisis. Los segundos vinculaban estrechamente la crisis del sistema educativo a los problemas de crecimiento de la sociedad capitalista.

La mayor parte de los autores pertenecientes al segundo grupo definió en la década del '50 y del '60 que la crisis del sistema educativo se debía a su falta de crecimiento. Se procuró entonces salir de la misma a través de "propuestas reformistas" para hacer crecer el sistema educativo. En los años '60 y '70 el diagnóstico de un sistema en crisis persistió e incluso se acentuó pese a su crecimiento. El carácter de la crisis se redefinió y pasó a ser para muchos de exceso de crecimiento. Quienes así lo conceptualizaron propusieron detener el crecimiento del sistema educativo. Los sectores que más consecuentemente se enrolaron en estas posiciones difundieron desde las cátedras universitarias y los institutos de formación docente una "propuesta apocalíptica": la destrucción del sistema de educación formal.¹

En los ámbitos educativos de varios países de América latina y en particular de Argentina se renunció en los últimos años a definir de qué crisis se trata y se ofrecen directamente

¹ Véanse por ejemplo muchos de los programas de materias de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires y algunas publicaciones de los profesores a cargo de las cátedras en el período previo a 1975. Los mismos contenían gran influencia de las concepciones de Iván Illich (1972) y Everett Reimer (1975).

soluciones. En parte como reacción a las propuestas apocalípticas algunos sectores elaboran en la Argentina las que pueden llamarse "propuestas retornistas". Ellos reivindican la posibilidad de superar la crisis del sistema educativo argentino de la década del '80 volviendo al sistema educativo de hace cien años (*Clarín*, 21-1-1982). Otros sectores elaboran las que pueden llamarse "propuestas mesiánicas": un nuevo método pedagógico, una acción social, una tecnología educativa o una estructura probada en otros países pueden salvar al sistema. Las "propuestas mesiánicas" y las "retornistas" hegemonezaban hasta hace muy poco la escena político-educativa argentina y no han sido todavía reemplazadas.

Muchas de las propuestas reformistas, las apocalípticas, las mesiánicas y las retornistas coinciden en dos aspectos: ignoran 1) el carácter social y 2) el carácter específico de la crisis de cada sistema educativo nacional. El primero las lleva a obviar que la crisis del sistema educativo se articula con la crisis de la economía y la política y se refiere a la disformidad de ciertos grupos o sectores sociales o políticos con las funciones que cumple el sistema educativo en su perjuicio o beneficio. Es así como, por ejemplo, todos los sectores sociales pueden coincidir en que el sistema educativo de su país está en crisis, pero los aspectos del sistema que están en crisis y la manera en que los afecta son distintos para cada uno de ellos. El segundo aspecto alerta contra el trasplante de tecnologías, estructuras u otro tipo de innovaciones.²

b. *El carácter social y específico de la crisis de los sistemas educativos en relación a sus funciones*

Todo sistema de educación formal cumple al menos las siguientes funciones sociales en relación a su matrícula: 1) distribuye habilidades instrumentales, conocimientos científicos y pautas de socialización necesarias para la participación, 2) contribuye a estamentalizar a la población y 3) contribuye a legitimar la estamentalización a través de la distribución y creación de ideologías. Al cumplir cada una de estas funciones específicas el sistema educativo contribuye —como tantas otras instituciones y prácticas sociales— a la vez a la transformación y a la reproducción de la sociedad. En ciertas coyunturas se acentúa su contribución a la transformación y

² Justamente las propuestas "apocalípticas" y "mesiánicas" coinciden además en haber sido generadas en países altamente industrializados y trasladadas a los latinoamericanos, característica que comparten también con muchas de las propuestas reformistas. Mayores referencias a algunas de estas concepciones —aunque bajo otras denominaciones— pueden encontrarse en Nassif, R., 1984.

en otras a la reproducción social, pero ambas están siempre presentes. Es por esto que definir la función del sistema educativo como transformar o reproducir la sociedad no agrega demasiado. Parece más fértil procurar comprender a través de qué características y en beneficio de qué sectores sociales el sistema educativo cumple con sus tres funciones específicas.

El sistema educativo de la mayor parte de los países de América latina, comprendido el de Argentina, está en crisis para sectores sociales numerosos porque no se benefician de la manera en que el mismo cumple con las funciones mencionadas más arriba. Estos sectores no adquieren los conocimientos, habilidades y pautas sociales que requieren para participar en la economía, la política y la sociedad en un sentido satisfactorio para ellos. Por otra parte no adquiere esos conocimientos, habilidades y pautas sociales en forma adecuada para ocupar lugares relativos en la estamentalización que los conformen. Por último, la educación que adquieren no los induce a legitimar o cuestionar aspectos diversos del orden social de acuerdo a sus propios intereses.

Resta agregar que el sistema educativo de la mayor parte de los países de América latina no está en crisis por su mera existencia, sino porque existe con ciertas características estructurales específicas. No es la esencia de los sistemas de educación formal lo que debe cuestionarse, pues toda sociedad requiere de las funciones específicas que cumple, sino su existencia concreta en sociedades concretas.

Las proposiciones de los dos párrafos anteriores implican la conceptualización del carácter social y específico de la crisis de los sistemas educativos de la región.

Aceptar el carácter social de la crisis lleva a interpretar que la posibilidad de comprensión y superación de la misma pasa por: 1) discriminar las funciones sociales del sistema educativo en relación al cuerpo social y a cada uno de los sectores que lo componen, 2) generar elementos para la formulación de "propuestas alternativas" a través de las cuales diversos sectores propongan cómo orientar las funciones del sistema educativo en su beneficio y 3) comprender que los distintos grupos sociales formulan, confrontan y articulan esas propuestas alternativas en la escena política.³ Esta conceptualización no niega el carácter nacional de la crisis de los sistemas educativos, ni la posibilidad de construcción de "pro-

³ Es obvio que esta dinámica se establece de acuerdo a pautas diferentes según el modelo de Estado, pero aun en los Estados autoritarios existe, aunque más no sea en el juego intraburocrático de las instituciones estatales. Naturalmente la posibilidad de la mayor parte de los sectores sociales de incidir en la misma aumenta en los Estados democráticos.

yectos", "modelos" o "estilos" educativos nacionales, ya que en la medida que los grupos afectados por la crisis sean los sectores sociales más numerosos, la misma asume carácter nacional y en tanto el resultado de la confrontación y articulación de las propuestas alternativas permite generar un "proyecto", "modelo" o "estilo" educativo que posibilite el máximo nivel de participación en su propio beneficio a la mayor parte de los habitantes de una nación, se tratará de un proyecto educativo nacional.

Aceptar el carácter específico de la crisis de los sistemas educativos conlleva aceptar que su comprensión requiere: 1) desarrollar términos conceptuales específicos y 2) referirse a un país y a un momento histórico también específicos, para elaborar la dirección de los cambios operados en su sistema educativo tomando cuenta de los cambios operados en la sociedad y en el Estado. Es por eso que a continuación se presentan ciertos términos conceptuales que permitirán avanzar sobre aspectos poco conocidos del sistema de educación formal argentino y notas sobre la metodología de un proyecto de investigación diseñado, precisamente, para elaborar aspectos concretos vinculados a la función social del sistema educativo argentino a comienzos de la década de 1980.

2. Términos conceptuales para describir e interpretar las funciones y crisis de los sistemas educativos

Las características estructurales de los sistemas educativos y de sus órganos de conducción están íntimamente ligadas a las funciones que esos sistemas cumplen. Por otra parte, esas funciones se realizan cuando la población escolar hace uso o se ve sometida a esas estructuras. Sin dejar de reconocer que otros aspectos de los sistemas educativos pueden tener igual influencia en la determinación de sus funciones, se adjudica a éstas un papel decisivo. Por ello se definen a continuación términos conceptuales útiles para describir la estructura de los sistemas educativos, explicar su funcionalidad social y comprender los procesos que tienen lugar cuando la población asiste a un sistema educativo con determinadas características estructurales, así como los factores que inciden en esos procesos.

a. Definiciones

En todo sistema educativo y en todo momento histórico se manifiestan simultáneamente tendencias a su unidad y dife-

* Si bien aquí los términos "proyecto", "modelo" y "estilo" educativos se usan como sinónimos no se refieren a lo mismo. Ver Rama, G., 1979.

renciación (Kienetz, W., 1971). Una manera de conceptualizar estas tendencias es definir que unidad significa prestación de iguales oportunidades educativas para toda la población y articulación del conjunto de la prestación educativa. Diferenciación significa en cambio prestación de distintas oportunidades educativas para grupos diferentes de población e independencia de los niveles de la prestación. (Preprimario, primario, medio y superior o universitario.)

Se ve entonces cómo ambas tendencias tienen dos dimensiones: 1) horizontal y 2) vertical. La primera se refiere a las similitudes y diferencias entre las oportunidades educativas de un mismo nivel del sistema de educación formal (por ejemplo, en el caso del nivel medio, a la existencia de distintas modalidades —enseñanza media tradicional, industrial, comercial, etc.—; subsistemas —nacional, provincial—; sectores —público y privado— o tipos de colegios —bien o mal equipados, buenos o malos, diurnos o nocturnos—; etc.). La segunda se refiere al tipo de conducción existente en los distintos niveles del sistema.

Un sistema educativo en el que prevalece la tendencia a la unidad horizontal está compuesto fundamentalmente por instituciones muy similares en cada uno de sus niveles. En el caso del nivel primario un sistema en el que prevalece la tendencia a la unidad horizontal está integrado por escuelas únicas o comunes. Estas escuelas ofrecen un mismo currículum para todos los niños que asisten al nivel primario y tienen además condiciones equivalentes para el aprendizaje (maestros con un mismo nivel de formación y de salarios, aulas igualmente equipadas, etc.).

Un sistema educativo en el que prevalece en cambio la tendencia a la diferenciación horizontal está compuesto fundamentalmente por escuelas donde se ofrece un currículum diferente y que tienen además distintas condiciones para el aprendizaje (algunas tienen por ejemplo maestros formados en establecimientos de nivel medio y otras en universidades, algunas están mejor y otras peor equipadas, algunas tienen una jornada más larga y otras una jornada más corta, etc.).

Si en el sistema educativo prevalece la tendencia a la unidad vertical, se desarrollan órganos centrales de orientación de la prestación educativa. Si prevalece en cambio la tendencia a la diferenciación vertical los órganos de orientación y conducción de cada nivel del sistema educativo son independientes. (Véase cuadro de *Tendencias* en página siguiente.)

¿Qué está en juego detrás de la promoción de la tendencia a la unidad del sistema y qué detrás de la búsqueda de su creciente diferenciación? ¿Cómo evaluar la función política y

social de cada una de estas tendencias y sus consecuencias para la crisis del sistema educativo?

TENDENCIAS

d i m e n s i o n e s	Unidad		Diferenciación	
	Horizontal	Instituciones con currículo y condiciones para el aprendizaje similares dentro de un mismo nivel.	Instituciones con currículo y condiciones para el aprendizaje diversos dentro de un mismo nivel.	
Vertical	Sistemas educativos con conducción centralizada para todos los niveles.	Sistemas educativos sin conducción centralizada para todos los niveles.		

↑ tipo
↑ igualdad
↑ acceso
↑ mismo
↑ nivel

b. Unidad y diferenciación de los sistemas educativos desde la perspectiva de la democratización de la educación

Los primeros partidarios de la unidad del sistema educativo conceptualizaron esta tendencia como el paradigma de realización absoluta de democratización del sistema educativo, es decir, de falta de crisis del mismo respecto de los objetivos de distribución socialmente equitativa de los conocimientos relevantes para la participación económica, política y social de los sectores populares. Según aquellos partidarios bastaba con ofrecer a todos los niños la misma educación para garantizar la contribución de los sistemas educativos a la justicia social y a la participación política de los ciudadanos, contribución que por otra parte se consideraba definitoria. Unidad se entendía entonces en sus dos dimensiones: 1) como un camino único, iguales contenidos e iguales métodos para la educación general de toda la población y 2) orientación y conducción centralizada de todos los niveles del sistema educativo.

Respecto de la propuesta de un camino único para la educación general de toda la población es ya un lugar común reiterar que, aunque la escuela sea la misma para todos, sus condiciones de vida no lo son. Las posibilidades de hacer uso de ese camino único son entonces distintas. Las mismas oportunidades educativas en condiciones de desigualdad social no garantizan las mismas oportunidades de acceder a la educación que se imparte en ese camino único. Para garantizar equidad educativa en sociedades donde los puntos de partida

de la población escolar no son iguales se requieren diferentes "ecualizadores", es decir un sistema educativo diferenciado en el sentido de brindar mejores oportunidades de educación a quienes tienen peores puntos de partida. Cuando en cambio pueden igualarse los puntos de partida, el camino único garantiza la equidad de educación. Es decir entonces que tanto la tendencia a la unidad horizontal como a la diferenciación horizontal del sistema educativo pueden actuar en condiciones determinadas en dirección a crear oportunidades educativas que promuevan la conservación o el rompimiento del monopolio de la educación en sectores minoritarios de la población.⁵ Si la tendencia a la diferenciación horizontal del sistema educativo actúa en dirección a la creación de opciones educativas que promueven la ruptura del monopolio de la educación en un momento histórico determinado, se trata de aquella que sirve a la democratización del sistema educativo.⁶ Si la tendencia a la unidad horizontal contribuye a que sectores más amplios de la sociedad puedan disponer de opciones educativas para acceder al conocimiento socialmente acumulado, a prácticas sociales y a habilidades previamente monopolizadas por sectores minoritarios, ella se inscribe en el proceso de democratización del sistema. La promoción de la escuela única en la mayoría de los países latinoamericanos en el siglo XIX tuvo como resultado la ampliación de las oportunidades educativas en un grado y modalidad tales que se logró una significativa ruptura parcial del monopolio de la educación. Hasta ese entonces sólo sectores francamente minoritarios tenían acceso a oportunidades educativas conducentes a la adquisición de conocimientos y habilidades útiles para incrementar la participación social.

Un razonamiento similar permite aproximarse a la función social de la unidad o diferenciación vertical del sistema educativo. En tanto la orientación y conducción centralizada de los distintos niveles de un sistema educativo facilita el acceso de sectores sociales cada vez más amplios a los niveles subsiguientes del sistema educativo (y obviamente también la permanencia en ellos y el aprovechamiento de las posibilidades de aprendizaje), promueve su democratización; pero si es utilizada para limitar el acceso, por ejemplo de los sectores rurales o de los sectores vinculados a las economías regionales alejadas de los espacios geográficos en donde están enclavados los órganos centrales de orientación y conducción del sistema, promueve su carácter elitista.

⁵ Respecto del monopolio de la educación, véase Alt, R. 1978.
⁶ Naturalmente, la democratización del sistema educativo incluye también otras dimensiones, tales como el carácter de las prácticas institucionales y de los contenidos.

c. *La segmentación y desarticulación de los sistemas educativos en tanto formas antidemocráticas de diferenciación*

La diferenciación horizontal y vertical de los sistemas educativos tiene modalidades específicas en la segmentación y desarticulación respectivamente.

En muchos casos los sistemas educativos son aparentemente unitarios horizontalmente, pero en realidad están profundamente diferenciados. La apariencia de unidad surge de las pautas fijadas en la legislación, de acuerdo a la cual se debe ofrecer en casi todos los países latinoamericanos iguales oportunidades de educación —al menos en el nivel primario— a toda la población. La diferenciación horizontal se hace evidente cuando se demuestra, a partir del análisis institucional, que establecimientos que de acuerdo a la legislación deberían ser iguales, tienen currícula y ofrecen condiciones para aprender muy diferentes.

El agrupamiento de instituciones de un mismo nivel del sistema educativo que tienen características similares da lugar a lo que se denomina un circuito diferenciado de educación dentro de ese nivel del sistema educativo. En el caso de que las posibilidades de pasar de un circuito a otro sean (real y no formalmente) bajas o nulas y la selectividad social de la población reclutada sea muy alta, puede hablarse de distintos segmentos del nivel correspondiente del sistema de educación formal. Un circuito x dentro del nivel primario se continúa idealmente en un circuito correspondiente también x del nivel secundario y el del secundario en otro x del superior o universitario. Lo mismo sucede con un segmento y . Un sistema educativo en el que se puede demostrar esto es lo que se llama un *sistema educativo segmentado*.

A medida que los sistemas de educación formal se diferencian verticalmente, cada nivel puede tender a funcionar como un coto cerrado, aislado de los niveles restantes. Cuando esto sucede el *sistema educativo* está *desarticulado*: lo que pasa en el nivel preescolar no se define en consonancia con lo que pasa en el nivel primario y así sucesivamente.

La segmentación y la desarticulación suelen ser perfectamente funcionales a la conservación del monopolio de la educación en grupos sociales minoritarios o a una forma menos aparente de monopolio de conocimientos, habilidades y pautas sociales relevantes para la participación económica, social y política. Esta forma menos aparente consiste en permitir el acceso a años formales de instrucción, pero reservando el acceso a conocimientos, habilidades y pautas sociales decisivos

para participar en mejores condiciones a ciertos segmentos y niveles del sistema educativo. Son precisamente la segmentación y la desarticulación las características de la estructura de prestación y de gobierno del sistema educativo, que operan para generar o consolidar esta forma menos aparente de educación no democrática.

La funcionalidad de la segmentación y desarticulación se logra además a través de la operación de los mecanismos del mercado. En efecto, en las sociedades de mercado los bienes sociales se transforman en mercancía, para que la población los adquiera de acuerdo a su capacidad de consumo. La libre operación de las leyes del mercado en relación a la educación se garantiza además a través de la adopción del principio neoliberal de la subsidiarización de la prestación educativa. Esta última consiste en declarar al Estado subsidiario respecto del servicio educativo y promover que la responsabilidad sobre la educación de la población recaiga en las comunidades, otorgando además a cada familia un rol protagónico dentro de las comunidades. Gracias a la segmentación y desarticulación del sistema de educación formal el bien social educación se parcializa en una serie de mercancías de distinto valor de uso y de cambio que se pueden o no comprar en el mercado. Este mecanismo puede ser más o menos transparente. En el caso de que las parcelas de educación con mayor valor estén concentradas en el sector privado pago de la educación, es muy transparente. En el caso de que lo estén en segmentos del sector público, o parcialmente en unos y otros, el mecanismo es oculto, pero igual o más efectivo. Mecanismos tales como el pago de cooperadoras escolares, la preparación paga fuera del sistema educativo para aprobar los exámenes de ingreso a ciertas escuelas públicas, etc., que permiten la "compra" del acceso, permanencia y éxito dentro de las instituciones del sector público en las que se adquiere educación con mayor valor, garantizan la realización de los efectos de la segmentación y desarticulación en el contexto de las sociedades que se denominan de mercado.

d. *Segmentación, desarticulación y función social del sistema de educación formal: el pasaje de nivel como instancia de orientación*

Recapitulando algunos elementos de las páginas anteriores surge claramente que los distintos grupos sociales que hacen uso de un sistema educativo crecientemente segmentado y desarticulado acceden a distintos niveles de educación formal, pero además, aun en caso de acceder a niveles de educación formal iguales (por ejemplo de terminar el nivel primario),

acceden a niveles de conocimiento no equivalentes. A esto se agrega que tienen posibilidades de continuar dentro del sistema de educación formal no equivalentes en términos de su formación, aunque sí lo sean en términos formales. Los sectores que acceden a los mejores segmentos de un nivel del sistema de educación formal acceden a mayores niveles de conocimiento y tienen mayores posibilidades de continuar dentro del sistema de educación formal y dentro de los mejores segmentos del nivel siguiente. Los sectores que acceden a los peores segmentos de un nivel del sistema de educación formal acceden a menores niveles de conocimiento y tienen menores posibilidades de continuar dentro del sistema y dentro de los mejores segmentos del siguiente nivel.

El acceso a los distintos niveles y segmentos del sistema educativo se resuelve en algunos momentos claves. Estos momentos claves son la incorporación al preescolar, el pasaje del preescolar a la escuela primaria o la incorporación a la escuela primaria, el pasaje del nivel primario al secundario, la definición de especialidades dentro de los establecimientos de nivel medio que las tienen y el pasaje del nivel medio al superior. Los mismos cumplen las funciones de una instancia de orientación, un filtro que permite o no el paso de ciertos individuos de un nivel del sistema educativo a otro y, además, de un segmento del primer nivel a otro del nivel siguiente.⁷ La ubicación y comprensión de estos momentos claves permite también generar estrategias de comportamiento a los sujetos que se educan y de intervención a los agentes educativos (Estado, corporaciones y comunidades, escuela, directivos y docentes) para acelerar o frenar el proceso de democratización del sistema de educación formal.

Queda claro ahora que el proceso de pasaje del nivel primario al nivel medio es un momento clave que actúa como instancia de orientación del tránsito de la población escolar por el sistema de educación formal. El Estado y las instituciones educativas toman posiciones durante él. Los egresados del nivel primario y sus familias deben ir tomando una serie de decisiones antes de acceder a un colegio secundario. Si desean que el ingreso se produzca el año inmediato posterior al egreso de una escuela primaria, muchas de ellas deben tomarse a lo largo del último grado de la escolarización primaria.

Estas decisiones pueden consistir en seleccionar un colegio secundario, inscribirse, prepararse para cumplir con los requisitos de ingreso a los colegios secundarios en caso de que los haya y, finalmente, cumplirlos. Resta para el año lec-

⁷ Se emplea aquí en una interpretación libre el término acuñado por Sorokin (1927) y reinterpretado por Boudon (1983).

tivo siguiente comenzar a cursar de acuerdo a los resultados obtenidos en los requisitos de ingreso.⁸

El comportamiento de la población escolar y de sus familias está, como es obvio, condicionado.

e. *Factores que inciden en el pasaje de un nivel a otro en un sistema educativo segmentado y desarticulado*

El análisis de los comportamientos de la población escolar se ha centrado en general en la influencia que factores aislados tuvieron para que dejaran de ocurrir, ocurrieran o, aún más, ocurrieran de una manera y no de la otra.

Este tipo de análisis ha sido utilizado por distintos investigadores para estudiar comportamientos tales como el rendimiento escolar, la asistencia al jardín de infantes, etc. Existen por lo menos dos grupos de estudios realizados de este modo. Cada uno emplea una aproximación teórica diferente. El primero considera que los factores que inciden en los comportamientos escolares son las características de los niños (sexo, edad, capacidad, temperamento). Estas características explicarían ciertos comportamientos (por ejemplo el fracaso escolar o la conducta en el aula). El segundo grupo considera que los factores explicativos de esos mismos comportamientos provienen del medio escolar y extraescolar. Habitualmente estas perspectivas se emplean en forma excluyente y no integradora.⁹

Con el propósito de ordenar los aportes realizados por quienes consideran a los factores del medio escolar y socio-económico como determinantes del fracaso escolar se propuso recientemente su clasificación en cuatro grupos: 1) endógeno-materiales, 2) endógeno-culturales, 3) exógeno-materiales y 4) exógeno-culturales (Tedesco, J. C., 1984). Los primeros corresponden a la situación material y organizativa de las instituciones escolares; los segundos al currículum, las representaciones ideológicas, las actitudes de los docentes y su adecuación a las características culturales de los alumnos; los terceros a la situación de vida de los alumnos y de sus familias y los cuar-

⁸ La atención que se presta a los individuos que transitan por esa instancia de orientación, en tanto sujetos activos que toman decisiones (aunque las mismas tengan grados de libertad restringidos) es lo que diferencia nuestra concepción de "instancia de orientación" de la de Sorokin y Boudon.

⁹ Para una descripción más detallada y un acercamiento crítico a los estudios que analizan el fracaso escolar de este modo, véase Borsotti, C. y C. Braslavsky, 1983. Uno de los temas que se discute más insistentemente es la capacidad explicativa de estos estudios para comprender la manera en que se generan y las consecuencias que tienen algunos procesos.

tos a las representaciones ideológicas y al capital cultural de alumnos y familias.

Esta sistematización de factores puede adoptarse como punto de partida para ordenar a los que inciden en el proceso de pasaje de la escuela primaria al colegio secundario. En este caso debe diferenciarse además: a) entre los factores endógeno-materiales, los referidos a la escuela primaria de la que se egresa de los referidos al colegio secundario al que se aspira ingresar, o al nivel secundario en su conjunto y b) a los factores endógeno-culturales referidos a la escuela primaria de la que se egresa de los referidos al colegio secundario al que se aspira ingresar o al nivel secundario en su conjunto.

Del conjunto de factores que influyen en el pasaje de la escuela primaria al colegio secundario, los endógenos, es decir los situados en el sistema educativo, tienen particular significación para los educadores y políticos educacionales. La modificación de algunos factores endógenos, en particular la del comportamiento de las instituciones y sus miembros, está sin duda dentro del campo de la política posible (Girod, 1981) aun en contextos de relativa estrechez presupuestaria e inmovilidad estructural.

3. Una base de datos para la comprensión de las funciones y crisis del sistema educativo argentino

En la presentación de este libro se señaló que se trata de poner a disposición de los lectores los resultados de un proyecto de investigación que está articulado a un programa de investigaciones sobre la enseñanza media argentina. Sin embargo, la organización e interpretación de los datos con el propósito de brindar un diagnóstico integral de algunos aspectos del funcionamiento del nivel secundario del sistema educativo argentino quedará pendiente para cuando se cuente con los datos de los restantes proyectos del Programa Nacional de Enseñanza Media (PNEM).

En esta ocasión la organización e interpretación de los datos persigue un propósito particular. Este propósito particular consiste en brindar elementos para aclarar algunas de las consecuencias sociales de la segmentación, desarticulación y subsidiarización del sistema educativo argentino en un momento clave del tránsito de la población escolar por el mismo: el pasaje del nivel primario al nivel secundario, con el objetivo de aclarar algunos aspectos referidos a: 1) la descripción y comprensión de la crisis del sistema educativo para distintos sectores sociales, incluyendo aspectos tales como sus propias orientaciones y decisiones y 2) las funciones que cumple el

sistema de educación formal respecto del tejido societal en una coyuntura histórica determinada.

Concretamente se investigó el pasaje del nivel primario al nivel secundario del sistema educativo entre 1983 y 1984. Ese fue el período en que el gobierno electo asumió las funciones públicas después de un largo período de gobierno militar. En consecuencia, los hechos y procesos registrados corresponden fundamentalmente a la herencia del estilo educativo que tenía vigencia hasta 1983.

A los efectos de facilitar la lectura de los restantes capítulos es necesario presentar muy brevemente algunas notas sobre la metodología empleada para recolectar y analizar el material empírico proveniente de la investigación sobre el pasaje del nivel primario al nivel secundario del sistema educativo.

La metodología elaborada tiene dos características que se quiere destacar: 1) recurre al mismo tiempo a los sujetos —alumnos y familias— y a los agentes del proceso de pasaje que están en contacto directo con los sujetos— directivos y docentes de las escuelas primarias de las cuales se egresa—; y 2) utiliza tanto técnicas cuantitativas como cualitativas.

Técnicas cuantitativas se utilizaron para establecer las redes de factores que inciden en el proceso de pasaje del nivel primario al secundario. Técnicas cualitativas permitieron realizar algunas formulaciones acerca de los procesos a lo largo de los cuales se articulan dichos factores y de cómo participan los agentes educativos en esos procesos.

Para indagar a los alumnos y a sus familias se utilizaron encuestas y para recoger información del personal de las escuelas primarias entrevistas semiestructuradas. Con el propósito de recabar mayor información acerca del contexto escolar del cual se egresa se realizaron también observaciones en las escuelas.

Los datos utilizados corresponden entonces a tres series de encuestas; una serie de entrevistas semiestructuradas y otra de observaciones realizadas en ocho escuelas primarias, la mayoría dependientes de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.¹⁰

¹⁰ Las escuelas se caracterizan en el capítulo I. Estaba previsto llevar a cabo este proyecto de investigación en la Capital Federal. Se contaba para ello con la autorización de las últimas autoridades de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires correspondientes al período 1976-1983. Es más, entre julio y octubre de 1983 se iniciaron las tareas de campo en seis escuelas de dicha dependencia. En ese período se entrevistó al personal de las mismas. No pudo sin embargo encuestarse al alumnado y a sus familias. La razón de esta imposibilidad es un ejemplo típico de las trabas existentes durante el período 1976-1983 para llevar a cabo investigaciones socio-educativas y merece por ello ser expuesta.

Las encuestas fueron administradas del siguiente modo. La primera serie se tomó a alumnos del último grado (séptimo) de ocho ámbitos escolares primarios diferentes en forma colectiva en noviembre de 1983, es decir a fines del año lectivo. La segunda serie se administró a las familias de los mismos alumnos pocos días después de administrar la encuesta a los escolares. En las escuelas situadas en contextos urbanos de capas medias y altas la encuesta para cada familia se envió a través de los hijos en sobres cerrados. Las familias la devolvieron contestada o no, ya que su respuesta era —naturalmente— voluntaria.¹¹ En las escuelas situadas en contextos urbanos de sectores populares, donde podía preverse

Al realizar las gestiones para que las autoridades de la Secretaría de educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires autorizaran esta investigación, se acordó entregar al personal técnico-administrativo encargado de coordinar entre el equipo investigador y el organismo de conducción la puesta en práctica del proyecto, los cuestionarios de las encuestas con cierta anticipación. Tres semanas antes de la fecha prevista para encuestar a los niños se hicieron llegar esos cuestionarios a quien correspondía. En ese momento fue negada la posibilidad de realizar las encuestas. El motivo que ofreció el personal técnico (un supervisor) fue la falta de pertinencia de algunas preguntas. A modo de ejemplo se mencionaron dos cuestiones: 1) entre las preguntas destinadas a reconstruir la historia escolar de los alumnos figuraba una sobre cambios de escuela y a continuación otra sobre los motivos de eventuales cambios. Entre las respuestas posibles a esta última se incluyó la alternativa "porque esta escuela es mejor". De acuerdo al personal de referencia esta respuesta inducía a los alumnos a juzgar los establecimientos educativos y eso no sería prudente, 2) se formulaban preguntas sobre la estructura familiar y la vida cotidiana, lo que constituiría una invasión a la privacidad de las familias. Las características del cuestionario hacían necesaria —a juicio del personal técnico— la mediación directa del Secretario de Educación de la Municipalidad. Este funcionario, que con anterioridad había autorizado la investigación, finalmente demoró su respuesta de modo que el proyecto corría riesgos de no concluir.

Se recurrió entonces a las autoridades de la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires, de quienes se obtuvo inmediata autorización. Como puede verse la reacción de ambas dependencias es una muestra más del carácter no monolítico de la burocracia educativa, aun en períodos autoritarios como el de 1976 a 1983. La excelente y rápida disposición de las autoridades de una dependencia para la realización de una investigación socio y político-educativa contrasta con el recelo de otra. Por otra parte, el recelo de las autoridades municipales contrasta también con la acogida de las familias, a la que se hará referencia más adelante.

¹¹ La colaboración de los chicos y de sus familias fue generalizada en las encuestas de fin de año y algo menos fluida a comienzos del año lectivo siguiente. Se notó cierta diferencia entre las respuestas de las familias pertenecientes a distintos sectores sociales. La menor respuesta se obtuvo en las familias de sectores más altos. En muchas familias de sectores populares en cambio fue visible una especie de avidez por colaborar. Parte de las familias de estos sectores se comportaron como si siempre hubieran esperado ser consultadas sobre la educación de sus hijos. La dificultad para obtener respuestas a la tercera serie de encuestas en estos sectores radicó frecuentemente en la movilidad geográfica de las familias. Esta movilidad dificultó su ubicación.

la presencia de adultos sin o con pocos años de instrucción formal, se trabajó con encuestadores puerta a puerta. La tercera serie de encuestas se administró en abril de 1984, es decir cuando los niños ya debían haber comenzado a cursar primer año en los colegios secundarios.

Las tres encuestas correspondientes a un niño y a su familia llevaron el mismo número, de modo que pudieran cruzarse los datos de una con los de la otra. Los datos pueden así ser organizados de maneras diversas y con distintos niveles de desagregación. Esa misma masa de datos puede ser analizada con propósitos variados. La organización de un archivo por escuela permite volver a ellos en cualquier momento.

Como cada alumno y su familia son identificables, también es posible volver a las familias para continuar con estudios longitudinales y/o ampliar la información.

De las encuestas a los alumnos se procesaron para esta investigación solamente aquellas que corresponden a niños cuyas familias contestaron la segunda serie de encuestas.¹² Se procesaron también todas las encuestas familiares —segunda y tercera serie. (Véase cuadro 1 de página siguiente.)

Dado que en cada escuela se trata un universo, generalmente se trabajó con porcentajes para el análisis de resultados. Sin embargo, al releer los datos, el lector debe tener siempre presente que en algunas escuelas ese universo tiene un número de casos reducido y que ese número de casos se reduce aún más para la información proveniente de la tercera serie de encuestas. Estos datos son los que corresponden al resultado del pasaje (capítulo VII, escuelas 7 y 8). Además se debe tener en cuenta que lo que se designa como escuela 6 es en realidad un conjunto heterogéneo. Se trata de dos grupos de alumnos que concurren a escuelas primarias de la Capital Federal. El primero concurre a una misma escuela municipal.¹³ El segundo asiste a una serie de escuelas primarias diferentes, también de la Capital Federal. Los miembros de este último grupo tienen en común su participación en un curso de preparación para el examen de ingreso dependiente de un sindicato. La inclusión de los datos correspondientes a estos niños tiene sólo la función de ejemplificar la situación de un conjunto de niños de la Capital Federal para facilitar una even-

¹² En la mayoría de los casos las encuestas fueron contestadas por las madres, aunque el porcentaje no es abrumador (oscila entre el 55 y el 67).

¹³ Haber llevado a cabo esta investigación en una escuela de la Capital Federal refleja nuevamente las contradicciones intraburocráticas. El personal directivo de este establecimiento supo de las reservas de sus superiores, pero evaluó que este proyecto podría brindar resultados de interés y ofreció —aun corriendo ciertos riesgos— su escuela para esta investigación.

tual réplica de esta investigación en un mayor número de escuelas de esta jurisdicción.

CUADRO I
CANTIDAD DE ENCUESTAS ADMINISTRADAS POR SERIE
Y POR ESCUELA

Número de escuela (1)	Primera serie de encuestas (alumnos de séptimo grado, nov. de 1983)	Segunda serie de encuestas (familias, nov. de 1983)	Tercera serie de encuestas (familias, abril de 1984)
Total de encuestas administradas	613	503	386
Total de encuestas procesadas	503	503	386
E 1	97	97	71
E 2	72	62	51
E 3	119	76	70
E 4	92	84	71
E 5	141	119	68
E 6	36	26	21
E 7	25	20	14
E 8	31	19	6

Nota: 1) los números asignados a las escuelas son ficticios.

Entre julio y diciembre de 1983 se entrevistó al personal directivo y a todos los maestros de séptimo grado de los ámbitos escolares considerados. Se realizaron en total 27 entrevistas.¹⁴ Con el resultado de estas entrevistas se armó otro archivo de datos igualmente útil para investigar algunos aspectos no considerados en esta investigación.

¹⁴ Cabe resaltar que también el personal de los establecimientos tuvo una actitud abierta, brindando respuestas a todas las preguntas realizadas.

Por último, también entre julio y diciembre de 1983, se realizaron observaciones en todas las escuelas primarias del proyecto. Las observaciones fueron realizadas por la misma investigadora que entrevistó al personal y permitieron tener una imagen comparable de los ámbitos escolares de los cuales se egresa y controlar parte de la información que brindó el personal.

4. Presentación de los capítulos siguientes

El análisis de los datos de las encuestas, entrevistas y observaciones sirve de base a los capítulos I a VI de este libro. Los mismos se refieren a los siguientes aspectos.

En el capítulo I el análisis se centra en los factores endógenos de la escuela primaria que inciden en el pasaje del nivel primario al nivel secundario. Se trata de superar las limitaciones de la presentación de un conjunto de factores interdependientes, tratando de definir "ámbitos escolares". En el capítulo II se analizan los factores exógenos materiales y algunas características de los alumnos que están asociadas al pasaje entre ambos niveles, pero tal como se presentan e interactúan en los ámbitos escolares definidos previamente. En el capítulo III se presenta la historia escolar de los alumnos de séptimo grado. Por motivos que se explican se da un lugar destacado al rendimiento escolar. En el capítulo IV se organizan algunos elementos sobre las aspiraciones y opiniones de las familias de los alumnos que están por finalizar su escolarización primaria y de esos mismos alumnos. Estas aspiraciones y opiniones pueden ser consideradas factores del tipo exógeno-cultural, pero de ninguna manera los agotan. Finalmente se vuelven a presentar en el capítulo V factores endógenos, pero en este caso correspondientes al nivel secundario. Pero, más allá de la ubicación y sistematización de qué factores influyen, quisiéramos destacar nuevamente, aun a riesgo de aburrir con redundancias, que es políticamente relevante saber cómo lo hacen, es decir intentar reconstruir la lógica que se establece entre ellos y los sujetos que, si bien están sometidos a su acción, también la condicionan. Este conocimiento puede precisamente permitir que los sujetos dominen a sus condicionantes. Con el propósito de aportar a la reconstrucción de esa lógica se hacen una serie de referencias y observaciones en cada uno de los capítulos mencionados. También con ese propósito se intenta reconstruir en el capítulo VI el proceso de información, inscripción y preparación para el examen de ingreso, prestando especial atención a la manera en que la escuela primaria participa del proceso de pasaje de los alumnos entre los niveles primario y secundario del sistema educativo. El capítulo VII presenta final-

mente el resultado del proceso de pasaje de la escuela primaria a distintos colegios secundarios.

También se puede sintetizar la información presentada y discutida en cada capítulo de acuerdo a las categorías de diferenciación, segmentación, desarticulación y subsidiarización del sistema educativo. El capítulo I brinda elementos acerca de la diferenciación del nivel primario y de la desarticulación de este nivel respecto del secundario. Los capítulos II, III y IV presentan evidencias acerca de por qué esa diferenciación se ha transformado en segmentación. El capítulo V ofrece información acerca de algunas dimensiones de la diferenciación del nivel secundario y de su desarticulación respecto del primario. El capítulo VI presenta algunos mecanismos de subsidiarización del sistema educativo y el VII una serie de resultados del proceso de pasaje del nivel primario al nivel secundario en un sistema educativo segmentado, desarticulado y subsidiarizado.

En las conclusiones se avanza sobre tres dimensiones: 1) una interpretación de los procesos descriptos integrada a los lineamientos de políticas públicas y prácticas sociales de los últimos años, 2) algunas reflexiones sobre la relación existente entre el carácter segmentado, desarticulado y subsidiarizado del sistema educativo argentino con referencia a las funciones sociales que cumple a comienzos de la década del '80 en relación a la crisis de la educación para los sectores populares y 3) algunas propuestas para superar esa crisis.

En el anexo se reproduce documentación oficial relativa a una medida adoptada en 1984 por el gobierno electo en 1983 que tiene estrecha vinculación con los problemas presentados en este libro.

CONCLUSIONES

A modo de conclusiones se recupera el análisis del sistema educativo desde la perspectiva de algunas características y tendencias de largo y mediano plazo del Estado y de la sociedad argentinos. El sentido de esta articulación integral muy sumaria es presentar luego tres hipótesis acerca de cómo cumple el sistema educativo argentino con las funciones específicas de los sistemas educativos, para terminar proponiendo algunas orientaciones que permitirían modificar ese cómo y poniendo al lector en conocimiento de una medida que el gobierno electo en 1983 tomó en esa dirección.

1. La visión del sistema educativo argentino en el contexto del desarrollo social y político

En los capítulos precedentes se hicieron numerosas referencias a la vinculación entre las instituciones, dependencias y modalidades del sistema educativo argentino por un lado y las características y el comportamiento de los distintos sectores sociales por el otro. Si bien se anticiparon algunos elementos acerca de la posible articulación conceptual de la estructura del sistema educativo como totalidad con las características de la sociedad y el Estado también como totalidades, puede ser útil para el lector resumir en pocas páginas, antes de terminar el texto, esta perspectiva. Además, al presentar este resumen se integrarán también referencias a las políticas educativas que mediaron entre la sociedad y el Estado para acentuar en el sistema educativo argentino las características estructurales que lo definían en el momento en que asumió el gobierno electo en 1983.

1.1. Estructura social y diferenciación educativa

Entre los cambios de largo y mediano plazo operados en la sociedad argentina se cuenta su modernización capitalista.⁶⁴ Un aspecto de esa modernización es la más reciente acentuación de la diferencia entre sectores y grupos sociales con intereses particulares y la modificación del peso relativo de cada sector en la estructura societal. En las últimas déca-

⁶⁴ Sólo se marcan algunos rasgos salientes del desarrollo argentino reciente, sin intentar para nada hacer un tratamiento sistemático.

das los sectores proletarios, las capas medias, la burguesía y los llamados sectores marginados o no integrados se fueron subdividiendo. Los grupos no integrados a la producción agrícola e industrial crecieron significativamente, mientras que el clásico proletariado se contrajo.⁶⁵ Los distintos sectores y subsectores tuvieron además distinta suerte en la aprobación de los bienes disponibles en la sociedad. Ellos desarrollaron también aspiraciones y expectativas diferenciales respecto de futuras apropiaciones.

Se postula crecientemente que el modo en que los distintos sectores sociales se apropiaron del bien "años de instrucción formal" y las expectativas que generaron respecto del mismo son más igualitarios que en décadas anteriores y que los equivalentes respecto de otros bienes sociales (para los aspectos conceptuales ver Rama, G., 1983 y confirmar con datos de Braslavsky, C., 1985). Dicho de otra manera: a) los distintos grupos sociales aspiraron a apropiarse de cada vez más años de estudio, 2) la cantidad de años de estudio que aspiraron a apropiarse se hizo cada vez más homogénea para individuos pertenecientes a distintos sectores, 3) esos individuos fueron acercándose al cumplimiento de esa aspiración y 4) esos individuos tuvieron mejor suerte en la apropiación de mayor cantidad de años de instrucción formal que en la apropiación de mejores condiciones de vivienda, salud, salarios, etc. Estas tendencias están en la base de la expansión masiva y sostenida del sistema de educación formal.⁶⁶

Sin embargo, la expansión del sistema de educación formal redundó en beneficios limitados para sectores sociales mayoritarios. Esto se debe justamente al creciente proceso de diferenciación que tuvo lugar en el sistema educativo y que derivó en la acentuación de su carácter segmentado y desarticulado, ya presente por otra parte desde décadas anteriores (Tedesco, J. C., C. Braslavsky y R. Carciofi, 1983).

1.2. Las políticas públicas de segmentación y desarticulación educativa

El proceso de diferenciación fue promovido por los grupos sociales con mayor peso y capacidad de definición de poli-

⁶⁵ Véase por ejemplo la estructura de la población económicamente activa por sectores de actividad en los conglomerados urbanos de acuerdo a los datos de la serie de Encuestas Permanentes de Hogares de 1974 a 1983 y Diéguez, H., y P. Guerchunoff, 1984.

⁶⁶ Se destaca la tendencia de mediano y largo plazo, lo que no excluye la existencia de periodos de detenimiento o retracción de esa expansión, en particular en niveles y modalidades claves del sistema educativo y entre 1976 y 1983.

ticas públicas en los últimos veinte años como una forma de dar salida a la crisis del sistema educativo según los afectara a ellos. Para esos sectores el sistema educativo estaba en crisis justamente porque perdía su carácter excluyente. Al perder su carácter excluyente se corría el riesgo de que se democratizara en exceso el acceso a conocimientos, habilidades y pautas de socialización hasta entonces monopolizados por grupos minoritarios y de que el sistema educativo potenciara su carácter transformador. La potenciación de ese carácter consistiría precisamente en permitir a nuevos sectores una participación más equitativa en la distribución de los conocimientos, habilidades y pautas de socialización hasta entonces monopolizados, así como en permitir también la adquisición de proporcionalmente más elementos para la construcción de una conciencia crítica que de preceptos ideológicos legitimadores. Era necesario encontrar caminos para evitar ese riesgo.

a. Las medidas e instrumentos legales

Es así como los gobiernos de facto de los periodos 1966-1973 y 1976-1983 promovieron las tendencias a la diferenciación horizontal y vertical del sistema de educación formal. Esto se hizo a través de muy variados mecanismos, legalmente formalizados o no. Una pieza clave en ese proceso fue la política de transferencia de las escuelas primarias y de adultos a los gobiernos provinciales y a la Municipalidad de Buenos Aires iniciada en 1968, revertida en 1973 y finalmente ejecutada a partir de 1978 (Braslavsky, C., 1980). Otras medidas, como la creación de bachilleratos polivalentes y de escuelas técnicas con plan dual, ya han sido comentadas previamente. Por último también se hicieron algunas rápidas referencias a consecuencias de la distribución del presupuesto nacional y educativo y se están estudiando los efectos globales de las políticas económicas sobre la posibilidad de adquisición de educación, con consecuencias confluyentes con las políticas específicamente educativas (Beccaria, L. A. y G. Riquelme, 1985).

b. Los resultados estructurales

Los resultados de las políticas educativas de las últimas décadas son un sistema educativo crecientemente segmentado y desarticulado. Aunque ya se han hecho numerosas referencias a algunas dimensiones de la segmentación y desarticulación para los dos niveles del sistema educativo de los que nos hemos ocupado, parece oportuno sintetizar en qué consisten en el caso argentino la segmentación y desarticulación del sistema educativo.

En lugar de las escuelas primarias únicas o comunes previstas por la ley vigente (Nº 1.420 del año 1884), igualmente equipadas, con prácticas pedagógicas que respondan a un mismo modelo de acción pedagógica, donde se impartan niveles y perfiles de conocimiento iguales que, en principio, permitan el acceso en igualdad de condiciones a los niveles sucesivos dentro del sistema de educación formal, se han constituido innumerables escuelas, en cada una de las cuales el equipamiento es distinto, las prácticas pedagógicas son divergentes, los niveles y perfiles de conocimientos que se adquieren no son equivalentes (ya que no se trata de interpretar en el siglo xx el concepto de igualdad en torno de uniformidad, sino de equivalencia de valor) y se abren posibilidades distintas y también no equivalentes de acceso a establecimientos del nivel inmediato posterior. Además, las distintas escuelas argentinas reclutan su matrícula, como es obvio, en sectores poblacionales diferentes. Pero este reclutamiento no está sólo condicionado por la ubicación geográfica de cada escuela, sino por una variedad de circunstancias que incluyen los aspectos institucionales, las posibilidades económicas de las familias, sus patrones culturales, etc., de modo tal que, simplificando mucho los términos, las escuelas mejores reclutan a los chicos de los sectores mejor situados en la escala social. Una situación similar tiene lugar entre los jardines de infantes, los colegios secundarios y los establecimientos de nivel superior y universitario, con la única diferencia de que en esos casos no se viola ninguna ley nacional. El sistema educativo está en consecuencia claramente organizado en circuitos diferentes que han "cristalizado" como segmentos educativos. La cantidad y el tipo de circuitos y segmentos que existen en la Argentina es muy variada y no se han hecho aún suficientes estudios descriptivos que los tipifiquen, pero puede decirse con seguridad que los criterios "de organigrama", como la pertenencia a un sector (público o privado), o a una modalidad (bachillerato, comercial, industrial para el nivel secundario) ya no alcanzan para distinguirlos.

Por otra parte, en lugar de una conducción educativa centralizada se han reproducido los organismos de conducción sin que puedan ofrecer modos de operar que articulen, por ejemplo, un nivel del sistema educativo al siguiente. Los intentos de establecer nexos entre los niveles del sistema de educación formal a través de elaboraciones tales como la explicitación de fines y objetivos para el conjunto del sistema y para cada uno de sus niveles, el planteo de "perfiles" de graduados, etc., no tuvieron hasta 1983 más consecuencia que la multiplicación de hojas impresas bajo la forma de propuestas de partidos políticos, de especialistas en educación, programas, leyes

o decretos. En la realidad el sistema educativo opera como una serie de subsistemas desarticulados. Cada nivel no es responsable más que de la etapa o de la actividad concreta que le ha sido asignada, sin tomar en cuenta la posible integración de ese nivel a un sistema que los comprenda a todos. Los agentes portadores de funciones de conducción administrativa y técnica, es decir los directivos y docentes, rara vez se proponen metas para integrar a sus alumnos al conjunto del sistema. Es decir que la diferenciación vertical del sistema educativo en niveles distintos de acuerdo a la etapa evolutiva de su matrícula ha derivado en una significativa desarticulación entre los distintos niveles. Es más, parece que esa desarticulación asume ya una profundidad tal que se puede hablar de "extrañamiento". No se trata sólo de que la actividad que se realiza en un nivel está desarticulada de la que se pone en práctica en otro, sino de que la actividad que se desarrolla en un nivel es extraña, ajena, a lo que se requiere para la actividad del nivel siguiente.

1.3. La segmentación y la desarticulación educativa en la sociedad argentina de mercado

La segmentación y la desarticulación del sistema educativo se combinaron además con la acción de las políticas neoliberales que el Estado argentino desarrolló por lo menos a lo largo de los últimos quince años, con la sola excepción de los años 1973 y 1974.

La orientación neoliberal del Estado consistió en que pasó de jugar un rol activo en los procesos de organización económica y en las prestaciones sociales a tornarse cada vez más prescindente (Oszlak, O., 1984). El Estado se transformó así en subsidiario de diversos órdenes de actividad. En particular se subsidiarizó cada vez más de la prestación educativa, que se delegó a manos de particulares. Pero este proceso no sólo afectó la resolución del tradicional conflicto entre el sector público y el sector privado de la educación a través de la asignación de mayores recursos al sector privado, sino que penetró en el interior del sistema de instrucción pública y de cada una de sus instituciones. Por otra parte, la aceptación de la subsidiariedad del Estado en materia educativa se transformó crecientemente en un componente de la ideología educativa de los agentes educadores (directores, inspectores, maestros, etc.) y de grupos de padres y alumnos. Como resultado de estos procesos: 1) las instituciones educativas dejaron de sentirse responsables de todo el proceso de aprendizaje de los alumnos, 2) los padres y alumnos se sintieron absolutamente responsables de ese proceso y 3) la población recurrió crecien-

temente a mecanismos externos a las instituciones escolares para resolver los problemas planteados por el proceso de aprendizaje en el interior de las instituciones escolares. Se acrecentó así enormemente la red de profesores y maestros particulares pagos. Se cumplió en el caso argentino la formulación general planteada en la introducción: "Gracias a la segmentación y desarticulación del sistema educativo el bien social educación se paralizó en una serie de mercancías de distinto valor que se puede o no comprar en el mercado". Quien posee recursos la compra asistiendo a establecimientos de educación parasistemática, y quien no los posee, no.

2. Las funciones específicas del sistema educativo argentino

En la introducción de este libro se dice que "todo sistema de educación formal cumple al menos las siguientes funciones sociales en relación a su matrícula: 1) distribuye habilidades instrumentales, conocimientos científicos y pautas de socialización necesarias para la participación, 2) contribuye a estamentalizar a la población y 3) contribuye a legitimar la estamentalización a través de la distribución y creación de ideologías". Se agrega a continuación que "al cumplir cada una de estas funciones específicas el sistema educativo contribuye a la vez a la transformación y a la reproducción de la sociedad".

Ahora bien, el sistema educativo argentino cumple con sus tres funciones específicas en forma antidemocrática, es decir insatisfactoria para la gran mayoría de la población. Esto ha quedado claro a través de la presentación de los beneficios diferenciales que tienen distintos sectores sociales que se realizó en los capítulos I a VII de este trabajo. El apartado anterior procuró mostrar además que el hecho de que el sistema educativo sea como es se produce en virtud de su funcionalidad con un Estado y una sociedad con características específicas. Sin embargo, las dos afirmaciones de este párrafo no agregan demasiado a lo que el sentido común permite descubrir ni ofrecen puntos de partida para intentar superar la crisis del sistema educativo para la mayoría de la población argentina. Es más, esas dos afirmaciones por sí solas, y si con ellas se cree concluido el análisis de las funciones del sistema educativo y de su relación con la sociedad, pueden llevar a suponer que habida cuenta de cambios en el Estado y en la estructura social que tengan el propósito de su democratización, no son necesarias reformas específicas de la estructura del sistema de educación formal o, peor aún, que las reformas que se hagan tienen carácter técnico y no poseen consecuencias sociales. Sin embargo, la modalidad antidemocrática con la que

el sistema educativo argentino cumple sus tres funciones específicas es posible justamente en gran medida gracias a las características también específicas de su estructura.

La segmentación del sistema educativo argentino cristaliza la provisión de mejores condiciones para el cumplimiento de la primera función —distribución de conocimientos, habilidades y pautas de socialización para la participación en su propio beneficio— a algunos sectores más que a otros. Las peores condiciones se ofrecen en los segmentos para los sectores de la población respecto de los cuales el sistema de educación formal tiene para el cumplimiento de algunas dimensiones de esta función un componente monopolístico. En efecto, el sistema de educación formal ofrece peores condiciones para la distribución de habilidades instrumentales y conocimientos científicos en los segmentos para la población cuya vida extraescolar se desarrolla en el mundo laboral o en ámbitos de socialización familiar empobrecidos por la ausencia cotidiana de adultos significativos, la pobreza u otros factores. Las mejores condiciones en cambio las brinda en segmentos para la población cuya vida extraescolar les ofrece también otras oportunidades de apropiación de habilidades instrumentales (lecto-escritura, cálculo, uso de la computación, etc.) o conocimientos científicos.

La función estamentalizadora no es idéntica a una eventual función reproductora. La sociedad argentina es, obviamente, dinámica.⁹⁷ Experimenta diversos desplazamientos que implican ciertos grados de movilidad, aunque estos grados no pueden interpretarse en los términos clásicos de ascenso o descenso social. Uno de esos desplazamientos se produce desde ocupaciones manuales hacia ocupaciones no manuales. En el contexto de estos desplazamientos la función estamentalizadora del sistema educativo argentino consiste en darle a los sectores más bajos de la escala social sólo las posibilidades de acceder a los segmentos de los niveles sucesivos del sistema de educación formal que le permitirán acceder a los estamentos más bajos de los sucesivos reordenamientos sociales. Lo que se tiende a reproducir es entonces el lugar relativo de los individuos de un mismo origen con referencia a sus coetáneos de otro origen, aunque para cada individuo exista todavía, a diferencia de lo que sucede ya en algunos países europeos, una mejora respecto del lugar que ocupaban sus padres. Esta dimensión reproductora se realiza a través de las características

⁹⁷ El término "dinámica" se utiliza en el sentido de indicar la existencia de movimiento. No se le confiere valor positivo. Un uso similar hace Cavarozzi, M. (1983), al estudiar la dimensión política del desarrollo social en este período y referirse a su "equilibrio dinámico".

de segmentación y desarticulación, así como del modo de funcionamiento particular de cada institución educativa. Este modo particular es la creciente subsidiarización de las instituciones escolares de los procesos educativos. Quien mejor resumió este modo de funcionamiento fue un padre al decir: "para mandarlo a estudiar tengo que ponerle un profesor que le enseñe".

La función legitimadora deriva, en el caso argentino y en lo referente a la estructura del sistema educativo, de una combinación del funcionamiento microinstitucional con el macroinstitucional. Mientras estructuralmente se configuran condiciones diferenciales para la distribución de conocimientos y se estamentaliza a la población, en cada institución operan mecanismos meritocráticos que crean una apariencia de funcionamiento igualitario. Esta apariencia de funcionamiento contribuye a que ambos legitimen las desigualdades sociales.⁴⁸

Las funciones descriptas se organizan sobre todo alrededor de algunos momentos claves. Un grupo de momentos claves son los pasajes de cada nivel al siguiente. En virtud de la desarticulación del sistema ese grupo de momentos claves se transforma en un grupo de instancias de orientación social. Allí se ponen en evidencia las consecuencias de la desigual distribución de conocimientos realizada por el nivel del sistema educativo del que se egresa a través de la orientación discriminada y legitimada de los estudiantes entre el mundo del trabajo y la continuación en el sistema educativo y entre los distintos segmentos del nivel de continuación dentro del sistema de educación formal.

3. Hacia un sistema educativo democrático

"Los científicos e ideólogos sociales tienen el deber de plantear propuestas que merezcan ser escuchadas y buscar un tipo diferente de auditorio de los rituales de las conferencias y 'planes de acción'. Por último deberían evitar un celo excesivo por ser originales."

Marshall Wolfe

Es posible pensar en modificar la manera en que se articulan las distintas funciones que cumple el sistema de educación formal argentino disminuyendo los efectos que tiene el cumplimiento de una de ellas sobre el incumplimiento de las res-

⁴⁸ Otros trabajos se ocupan de mostrar cómo se cumple esta función también a través de la transmisión de ideologías legitimadoras (Entel, A., 1984).

tantes. Desde la perspectiva actual de democratización de la educación es preocupante que el cumplimiento de las funciones estamentalizadoras y legitimadoras impidan a este sistema distribuir habilidades instrumentales, conocimientos y pautas de socialización necesarios para una participación más igualitaria de sectores sociales más amplios en su propio beneficio.

Existe actualmente consenso acerca de que las habilidades instrumentales y muchos de los conocimientos que componen el curriculum de las escuelas primarias son necesarios pero no suficientes para una participación consciente a partir de condiciones más igualitarias. Aunque la escuela primaria pudiera ampliar (no abarrotar) el perfil y profundizar el nivel de los conocimientos que mediatiza, se considera que no podría cubrir las necesidades de participación adulta de quienes hoy son niños. En otros países es necesario que lo intente porque no se puede prever el aumento de los años de instrucción formal. Este no es el caso de los países de América latina en los que la enseñanza media se expande aceleradamente, como en Argentina. Aquí el desafío es lograr que la expansión de la enseñanza media revierta el carácter discriminatorio y selectivo que adquirió. Para ello pueden realizarse a partir de este trabajo algunas propuestas alternativas. Su puesta en práctica no exige llevar a cabo grandes reformas estructurales, sino la voluntad política, la claridad de objetivos y la posibilidad de articulación de los actores colectivos del proyecto democrático. Las mismas tienen tres objetivos: 1) democratizar la función distribuidora del sistema de educación formal para igualar la distribución de la mayor cantidad y el más variado perfil de conocimientos posibles, 2) disminuir la dimensión reproductora de la función estamentalizadora y 3) reducir los efectos legitimadores de algunos de sus modos de funcionamiento.

El actor principal para el cumplimiento del primer objetivo sólo puede ser el Estado. Es el único que puede articular políticas con el propósito de revertir el proceso de segmentación del sistema de educación formal. Para eso es necesario igualar las condiciones de la prestación educativa a los distintos sectores sociales. Además, es posible utilizar la instancia de orientación constituida por el pasaje de un nivel al siguiente como instancia de intervención. El propósito de esta intervención sería justamente modificar su carácter de orientación reproductora y proveerla de un carácter democratizador. Una manera de lograrlo es eliminar, en primer lugar, los criterios socialmente selectivos en perjuicio de los sectores populares que se utilizan para ordenar a los ingresantes a un nivel en los establecimientos "que les corresponden" del nivel si-

guiente. Naturalmente, los modos de eliminarlos debieran ser diferentes para cada instancia de orientación.

En el caso del pasaje del nivel primario al nivel secundario la selección por pruebas de ingreso, por ejemplo, puede ser reemplazada en una primera etapa por los viejos criterios democráticos de sorteo, proveyendo al comienzo del nivel secundario la posibilidad de realizar aprendizajes igualadores a quienes no los tengan en grado suficiente para continuar en la institución que democráticamente, a partir de su propia elección y de acuerdo a la existencia de vacantes, les toque.⁶⁹

Naturalmente, les quedará a quienes tenían la posibilidad de comprar el ingreso a un "buen" establecimiento público gratuito, la de asistir a un establecimiento pago que los satisfaga, dejando las vacantes gratuitas a los sectores de menores recursos. Pero por otra parte también tendrán la posibilidad de participar de un proceso de demanda por la elevación de la calidad de la educación y la provisión de buenas condiciones para aprender en el colegio secundario al que les "toque" asistir. Si la sociedad argentina asume este desafío es posible que se conquiste una mejora sustantiva en las condiciones para el aprendizaje y la calidad de todos los colegios secundarios.

La primera parte de la medida sugerida hace dos párrafos fue tomada por el gobierno electo en 1983 para el pasaje del nivel primario al secundario entre 1984 y 1985 (ingreso directo al nivel secundario a partir de inscripción voluntaria en los colegios disponibles y distribución entre ese y otros colegios por sorteo en caso de sobreinscripción), es decir un año después del año en el que se llevó a cabo la investigación que sirvió de base para este libro. En el anexo se transcriben: 1) el documento político que justifica la medida y 2) la resolución correspondiente.⁷⁰ Los resultados de la misma dependerán en gran parte de que sea acompañada por otra serie de políticas y de que sea comprendida, compartida y portada por los sectores sociales que se benefician de que el pasaje del nivel primario al nivel secundario deje de ser una instancia de orientación social en perjuicio de los sectores populares. Dependerán por otra parte de la comprensión, voluntad social y capacidad técnica de los funcionarios y docentes.

Entre otras cosas, el éxito de la supresión de los exámenes

⁶⁹ No se piensa que esta sea la solución ideal, porque no la hay, pero sí la única posible en tanto no se igualen las oportunidades educativas desde abajo, y no se logre que todos los colegios secundarios igualen (al menos en medida mayor que hasta ahora) su atractivo y con ello la proporción entre demandas y vacantes.

⁷⁰ La medida no afectó a la totalidad de los establecimientos de nivel medio. Los dependientes de las Universidades, por ejemplo, quedaron excluidos.

de ingreso al nivel secundario supone un cambio radical en las instituciones escolares: la recuperación de su participación en todo el proceso educativo, es decir no sólo en el aprendizaje en el aula o en la reglamentación de las actividades en los patios y salones, sino en los procesos socioeducativos que se articulan a su alrededor y a partir de sus propias prácticas. Esto significa asumir plenamente que cada nivel debe poner a los egresados en condiciones de cumplir exitosamente, sin necesidad de prácticas compensatorias, las actividades que le esperan. Significa a su vez recrear en la sociedad la conciencia de que la educación es un bien social para cuya distribución la población destina una masa enorme de recursos materiales a través de diversas contribuciones al Estado. En la sociedad deben existir pocos procedimientos más injustos que la obligación creada a la población de comprar fuera del sistema de educación formal el derecho a participar dentro de sus segmentos públicos de más alta calidad, en todos los niveles, pero en particular en aquellos cuya universalización se está haciendo necesaria.

Reducir los efectos legitimadores de las diferencias sociales que tiene el modo de funcionamiento del sistema educativo supone dos órdenes de medidas. El primero es reiterativo. Consiste en suprimir las condiciones estructurales que posibilitan que el sistema educativo funcione con una "apariencia meritocrática". El segundo consiste en que la población y los agentes educativos directos estén lo suficientemente informados para poder evaluar en uso de su conciencia crítica el real y no sólo el aparente funcionamiento del sistema educativo. Esto supone la creación continua de nuevos conocimientos acerca de los procesos que operan en torno al sistema educativo y su discusión reiterada en la comunidad educativa, el Parlamento, las instituciones intermedias, el Estado, en fin... todos, de quienes por otra parte depende en definitiva la posibilidad de superar la crisis del sistema educativo argentino para los sectores mayoritarios de la población.