



MITOMANÍAS

DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

**CRÍTICA DE LAS FRASES HECHAS,
LAS MEDIAS VERDADES
Y LAS SOLUCIONES MÁGICAS**

**ALEJANDRO GRIMSON
EMILIO TENTI FANFANI**



*MB 10
Felicitado!*

singular



MITOMANÍAS DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

**CRÍTICA DE LAS FRASES HECHAS, LAS MEDIAS
VERDADES Y LAS SOLUCIONES MÁGICAS**

 **siglo veintiuno**

**ALEJANDRO GRIMSON
EMILIO TENTI FANFANI**

siglo xxi editores, méxico

CERRO DEL AGUA 248, ROMERO DE TERREROS
04310 MÉXICO, D.F.
www.sigloxxieditores.com.mx

siglo xxi editores, argentina

GUATEMALA 4824, C1425BJP
BUENOS AIRES, ARGENTINA
www.sigloxxieditores.com.ar

salto de página

ALMAGRO 38
28010 MADRID, ESPAÑA
www.saltodepagina.com

biblioteca nueva

ALMAGRO 38
28010 MADRID, ESPAÑA
www.bibliotecanueva.es

anthropos

CILEPANT 241
08013 BARCELONA, ESPAÑA
www.anthropos-editorial.com



Alejandro Grimson

Los mitos de la educación argentina // Alejandro Grimson y Emilio
Tenti Fanfani.- 1ª ed.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores,
2014.

272 p.; 16x23 cm.- (Singular)

ISBN 978-987-629-449-2

1. Historia de la Educación Argentina. I. Emilio Tenti Fanfani
CDD 370.098 2

© 2014, Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.

Diseño original de cubierta: Juan Pablo Cambariere
Adaptación: Eugenia Lardiés

ISBN 978-987-629-449-2

Impreso en Artes Gráficas Delsur // Almirante Solier 2450,
Avellaneda, en el mes de octubre de 2014

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina // Made in Argentina

BORGES: El estilo de T. S. Eliot es desesperante. Dice algo y en seguida lo atenúa con un quizás o un según creo, o le resta importancia reconociendo que en ocasiones lo contrario es cierto. A veces me parece que lo hace para llenar papel, porque hay que escribir un artículo.

BIOY [CASARES]: Yo creo que es porque cuando dice algo teme exponerse, por haber cometido una inexactitud. A mí, por lo menos, me pasa eso, pero creo que los autores deben atenerse a tener afirmaciones un poco audaces, en la inteligencia de que el lector comprenderá que no hay que tomar todo literalmente y contribuirá con las dudas. Por un ideal de nitidez y simplificación hay que tener el coraje de afirmar algo a veces.

BORGES: Goethe declaró que esas palabras como quizá, según me parece, si no me equivoco, deben estar sobreentendidas en todos los escritos, que el lector puede distribuirlas donde lo juzgue conveniente y que él escribía cómodamente sin ellas.

Adolfo Bioy Casares, *Borges*, ed. abreviada, Barcelona, Back List, 2010, p. 60.

Índice

Agradecimientos	13
Introducción	15
1. Mitos de la decadencia educativa	25
Todo tiempo pasado fue mejor, 29. Si recuperamos la escuela de hace cien años, la Argentina será una potencia, 32. Las pruebas PISA muestran que toda la educación está mal, 35. La educación pública igualaba, 37. A la escuela pública de antes asistían todos, ricos y pobres, 38. La escuela del pasado incluía a todos y había menos deserción escolar, 41. La educación de antes era de mayor calidad, 44. Antes había orden y disciplina, 47	
2. Mitos sobre los alumnos	51
A los alumnos de hoy no les interesa nada, 55. Los pobres no pueden aprender, 58. La culpa de todo la tiene la familia, 60. Los padres de hoy no colaboran con la escuela, 63	
3. Mitos sobre los docentes	67
Lo que falta es vocación, 71. El docente Superman, 74. Hay que profesionalizar a los docentes, 75. Los docentes se están proletarizando, 78. La docencia es una ocupación cada vez menos prestigiosa en la sociedad, 80. La docencia es un oficio para mujeres, 81. Los maestros trabajan poco y tienen muchas vacaciones, 83. Hay que tomarles examen a los maestros, 85. Sólo las empleadas domésticas y los pobres quieren ser docentes, 88. A los docentes hay que pagarles por rendimiento, 90. La culpa la tienen los sindicatos, 92	

- 4. Mitos sobre lo que la escuela debe enseñar** 97
- A la hora de decidir sobre los contenidos escolares, todo es relativo, 101. Las culturas populares son tan valiosas como el programa escolar, 103. Hay que adecuar la escuela a las demandas del mercado de trabajo, 106. A los pobres hay que enseñarles oficios, educarlos para la vida y el trabajo, 111. La función principal de la escuela es formar en valores, 116. Lo importante es desarrollar la conciencia crítica, 118. No hay nada que transmitir, porque el conocimiento rápidamente se vuelve obsoleto, 120. La política no debe entrar en el aula, 124
- 5. Mitos sobre la autoridad, el orden, la disciplina y la violencia escolar** 127
- La escuela ya no es un templo del saber, 131. El maestro ya no tiene autoridad, 133. Los alumnos de hoy tienen demasiados derechos y pocos deberes, 136. Ya no hay disciplina en las instituciones escolares, 138. La escuela es como la cárcel, limita la espontaneidad y la libertad del niño, 140. Hay demasiado autoritarismo en la escuela, 142. Cada vez hay más violencia en las escuelas, 144. Las escuelas públicas son las más violentas, especialmente las de sectores bajos. La escuela privada viene zafando, 148. La crisis de autoridad de la escuela empieza en las familias, 152
- 6. Mitos sobre la escuela pública y privada** 155
- Las escuelas privadas son mejores que las públicas, 159. Carece de importancia que crezca la inscripción a escuelas privadas, 162. Cada escuela debería tomar sus propias decisiones sin interferencias del Estado, 164
- 7. Mitos sobre la educación y la igualdad** 167
- La escuela es el mejor medio de ascenso social, 171. La escuela debe premiar y castigar según el esfuerzo, 173. Más acceso al sistema educativo siempre implica más igualdad, 175. Masividad y calidad son dos términos irreconciliables, 176

8. Mitos sobre las soluciones mágicas para la educación	179
<p>Todo se resuelve con educación, 183. Sigamos el ejemplo chileno, 187. Para mejorar la educación hay que evaluarla, 189. En la sociedad (y por lo tanto también en el sistema educativo) todo tiene que ser participativo, 194. Las computadoras e internet deshacen lo que la escuela hace, 196. La escuela educa, pero el enorme poder de los medios deshace sus logros, 198. Con las nuevas tecnologías se resolverán los problemas de la educación, 201</p>	
9. Mitos sobre el presupuesto y el federalismo	205
<p>O bien todo se resuelve en Pizzurno o bien la educación básica es competencia exclusiva de las provincias, 211. Existe un sistema integrado de educación en el ámbito nacional, 215. La educación mejora si se invierte más, 217. El gasto en educación es ineficiente, 219</p>	
10. Mitos sobre las universidades	223
<p>Las universidades europeas son muy superiores a las argentinas, 227. Hay que mejorar la posición argentina en los rankings internacionales, 228. Los años sesenta fueron la época dorada de la universidad argentina, 231. La universidad por sí misma genera oportunidades de movilidad ascendente, 234. A la universidad sólo accede una pequeña elite, 235. El ingreso irrestricto a la universidad garantiza la igualdad de oportunidades, 236. La autonomía de las universidades debe ser absoluta, 239. Las universidades necesitan adecuarse a la evaluación y la demanda, 241</p>	
Agenda para el futuro: cierre y aperturas	243
Referencias bibliográficas	257

Agradecimientos

Un libro siempre es un proyecto colectivo, hecho de conversaciones, debates, textos y voces de otros. Este no hubiera sido posible sin la generosidad de Gabriel Noel y Leandro Bottinelli, quienes colaboraron con datos, informaciones, sugerencias y críticas. Hemos entrevistado y consultado a diversos colegas, docentes, periodistas y funcionarios para construir este texto. También ha colaborado con nosotros María Soledad Córdoba, reuniendo y procesando información.

Por supuesto, ambos agradecemos al Conicet y a las universidades en las que trabaja cada uno –la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de San Martín–, porque las instituciones públicas facilitan y tornan posible realizar investigaciones y libros como este.

Emilio agradece muy especialmente a Silvia, su querida compañera de toda la vida. También a los colegas, maestros, profesores y directivos escolares de la Argentina y otros países de América Latina, con quienes compartió la experiencia de la investigación y la enseñanza.

Alejandro agradece a sus compañeros del IDAES y la UNSAM, y muy especialmente a su madre María Rosa Glasserman, a su padre Wilbur Grimson, a sus hijos Matías y Lucas, y a su compañera Lucila.

Introducción

Todos conocemos la escuela. ¿Verdadero o falso?

¿Usted sabe por qué hay delitos en la Argentina? Porque la escuela no forma a los jóvenes en la cultura del trabajo. ¿Usted sabe por qué existe la corrupción? Porque la escuela no forma con valores contundentes de honestidad a los futuros funcionarios. ¿Cuál sería la causa de la pobreza? Que la escuela no forma individuos competentes y emprendedores capaces de competir en el mercado global. ¿Por qué no aumenta la productividad del país? Porque la escuela no ha formado a las nuevas generaciones en la cultura del sacrificio. Quizá ya puede adivinar las causas del desempleo: es que no se forma a los jóvenes con las habilidades que demanda el mercado. Nada, absolutamente nada de todo lo malo que sucede en este mundo deja de ser una consecuencia del desastre atribuido a la escuela. Fíjese cómo conducen los automovilistas y motociclistas, y las picadas de los jóvenes, sus borracheras, lo mal hablados que son. Antes esto no pasaba: chicos y grandes conocían los códigos del respeto y el buen trato, y eso porque la educación funcionaba de verdad. Sin duda, “todo tiempo pasado fue mejor”.

La distancia abismal entre esta posición –que culpa de todas las desgracias del país a los déficits de la educación– y su exacto reverso –la visión de la escuela como una institución sagrada e intocable– da una idea del atolladero en que nos encontramos para pensar la cuestión.

Todos los lectores de este libro, y no sólo ellos, están involucrados en cuestiones educativas. En efecto: en las sociedades actuales la escuela es uno de los sistemas más incluyentes. Salvo casos excepcionales, todos los adultos argentinos fueron a la escuela: algunos comenzaron antes, otros después; algunos permanecieron más tiempo y alcanzaron los diplomas más elevados, otros salieron de ella en

forma prematura y sin obtener un título. La mayoría “ha vuelto” a la escuela como padre o madre de los alumnos. Por lo tanto, todos se sienten legítimamente autorizados a “hablar de educación”. Al menos, todos y cada uno tienen una opinión más o menos formada sobre la cuestión escolar.

Pero las experiencias son muy diferentes. Los argentinos no somos iguales, aunque lo seamos formalmente ante la ley; nuestra sociedad presenta desigualdades (a veces muy profundas) y diferencias sociales, regionales, culturales. Las escuelas tampoco son iguales. Por lo tanto, las experiencias y las ideas que cada grupo tiene de la educación también son muy diferentes. Esto no quiere decir que se distribuyan al azar, sino que individuos que comparten ciertas características sociales (posición de clase, edad, género, lugar de residencia, religión, grupo étnico) y frecuentaron escuelas parecidas tenderán a compartir un sentido común en la materia cuando hablen de las cuestiones escolares. Por otra parte, podríamos parafrasear un conocido refrán y decir que cada uno habla según como le fue en la “feria escolar”. No es lo mismo una experiencia exitosa que una fracasada, o una regular que otra excelente. De cualquier manera, si se lo hace con prudencia, siempre pueden identificarse visiones dominantes y dominadas, así como visiones simplemente diversas sobre la educación escolar.

Más allá de esa heterogeneidad, los argentinos percibimos la educación como un factor clave en la sociedad. Si bien hay países donde es vista como un medio para llegar lo más alto posible en la estructura social (según el modelo del emprendedor o *self-made man*, que se abre camino en virtud de sus méritos), en la Argentina ha prevalecido la idea de la educación como un derecho que tiende a igualar y permite la tan ansiada movilidad social ascendente. Se trata de un derecho que el Estado debe garantizar para que no existan excluidos y para que la formación de los ciudadanos sea la base de una sociedad democrática con mejor calidad de vida para todos.

Ahora bien, los argentinos oscilamos con facilidad entre el orgullo patriotero por las maravillas de nuestro país y un pesimismo exagerado que insiste en convencernos de que somos un desastre. Como no podía ser de otro modo, esa facilidad imbatible para considerarnos los mejores o los peores afecta nuestra visión de la educación, que, por excesivamente esquemática, rehúye la complejidad y los matices. Entre otros defectos, esa visión tiende a establecer com-

paraciones salvajes con el sistema educativo de otros países, para concluir que somos un “caso único”, del todo excepcional.

Ante semejante planteo, respondemos con buenas y malas noticias: la Argentina actual no es ni perfecta ni desastrosa, y otro tanto ocurre con nuestra educación. Sin embargo, circulan de boca en boca frases que construyen estereotipos sin matices sobre los docentes, los alumnos, los padres, la escuela, la nación, la pedagogía. Son fórmulas que implican profundas simplificaciones y no dejan lugar para los grises ni las relativizaciones. Las escuchamos en muchos medios de comunicación, en los salones de clase, en las salas de profesores, en las reuniones de padres, en la sobremesa del domingo o en la charla de café.

Este libro fue construido contra esas frases y para deshacerlas. Buscamos arrancar las simplificaciones de raíz, porque pensar los problemas y enfrentar los desafíos exige reponer la complejidad propia de un fenómeno que nos interpela cotidianamente y merece ser analizado en múltiples dimensiones: histórica, política, económica, y hasta afectiva y simbólica. Nos proponemos cuestionar muchas creencias sociales sobre la educación argentina. Porque estamos convencidos de que esas creencias, hoy y aquí, constituyen obstáculos para una mejor comprensión y un debate de calidad sobre la educación que tenemos y la que necesitamos. Pueden ser creencias de pocos o de muchos, pero sobre todo son frases que escuchamos con frecuencia y cumplen una función: cerrar un debate. Todo lo contrario de lo que necesitamos y de la apuesta que nos compromete: abrir una discusión con argumentos.

Nuestro propósito es aportar otras miradas, en especial las que ofrece la investigación social. Los científicos sociales (historiadores, sociólogos, antropólogos, economistas) miran las cosas de la educación como si fueran un “objeto” que está ahí para ser analizado, explicado, interpretado e interpelado. Es decir, la relación de los investigadores con las cuestiones de la educación es distinta de la que cultivan quienes “hacen la escuela” en forma cotidiana (maestros, directivos, funcionarios de los ministerios), quienes tienen un conocimiento práctico, útil y necesario para hacer lo que deben hacer.

Es sabido que el diálogo entre los que “saben por experiencia” y los que saben como resultado del trabajo científico nunca es fácil y está plagado de prejuicios y malentendidos. Por eso, contra la soberbia de los intelectuales que suelen darse como misión criticar a otros

y justificarse a sí mismos, trataremos de evitar los juicios inapelables, los esquematismos, las condenas injustificadas. Ante las seguridades a prueba de balas, preferimos promover el debate, generar preguntas, hacer comparaciones. Se suele decir que los intelectuales tienen el privilegio de la duda. Podríamos agregar que la duda es como un dispositivo automático, una especie de fuerza que alimenta la curiosidad y la investigación, una insatisfacción con lo conocido cuando pretende una validez universal y para siempre. Nosotros queremos usar y sugerir la duda como un mecanismo protector contra las verdades absolutas que acechan en todas las mitologías.

Acerca de creencias, mitos y mitomanías

Las frases a que nos referimos, esos lugares comunes de la educación, muchas veces se contradicen entre sí. Sin embargo, pueden ser sostenidas incluso por una misma persona, según el contexto, tal como suele ocurrir con el repertorio de refranes, que tanto nos ofrece un “no por mucho madrugar se amanece más temprano” como un “al que madruga Dios lo ayuda”, para usar según la ocasión. En un comienzo, esas ideas fueron pensadas por ciertas personas en determinados contextos, pero siguen circulando independientemente de esas circunstancias. Son frases testarudas frente a los cambios reales, como cápsulas impermeables. La historia y el tiempo no pueden modificarlas si no reflexionamos críticamente sobre ellas. Son más resistentes que los datos. A esa obsesión de los argentinos por simplificar para sentirnos satisfechos –si no con el resultado logrado, al menos con el diagnóstico exitista o catastrofista– la consideramos aquí una manía: las mitomanías educativas. Estas mitomanías tienden a desentenderse de las miradas complejas que cualquier proceso de cambio requiere. Son vallas difíciles de franquear para cualquier intento de instrumentar proyectos de cambio concretos y viables.

Llegados a este punto, no está de más aclarar cómo trabajaremos en contra de las mitomanías: no por defender que cada cosa tiene matices y debe ser pensada en su contexto, este libro adoptará las visiones relativistas hoy tan de moda, esas que sostienen que la verdad no existe y todas las afirmaciones son igualmente válidas. Por el contrario, quienes nos dedicamos a la docencia y a la investiga-

ción consideramos que no todas las afirmaciones son equivalentes, ni científica ni moralmente. Para pensar nuestra educación hacen falta datos, argumentos y análisis con que contrastar las creencias establecidas. La mayoría de las mitomanías, al ser así confrontadas, muestran ser verdades sólo a medias, y algunas se revelan directamente falsas. A veces, basta con cambiar el contexto de una afirmación para que deje de ser productiva y estimulante y se convierta en lo contrario.

En cierto sentido, nuestro método es inverso al del antropólogo clásico que viajaba y residía temporalmente en una isla donde se hablaba una lengua que desconocía y se practicaban costumbres que le llevaba mucho tiempo comprender. Nosotros analizaremos nuestras propias creencias. Ya que en nuestro caso esa distancia física del antropólogo con la isla remota no existe, necesitamos construir junto a los lectores una distancia intelectual respecto de nuestro propio lenguaje. Debemos esforzarnos incluso para hacer sociología de nosotros mismos y de las condiciones sociales que hacen posible ese distanciamiento.

Desde luego, no podremos remontarnos aquí al origen de cada mitomanía. Lo que nos interesa es su actualidad y sus consecuencias. Por eso, el libro está organizado en grupos de creencias que giran en torno a temas fundamentales en el ámbito educativo: los docentes, los alumnos, lo que la escuela debería enseñar, las soluciones mágicas de la educación, la fantasía de un tiempo pasado siempre idílico.

Esas creencias nos dicen cómo es la educación y también versan sobre qué “habría que hacer” para mejorarla. En el primer caso, tienden a “juzgar” las cosas de la escuela: a definir “lo que está bien y lo que está mal”, “lo que está peor o lo que está mejor”. En el segundo caso, dicen “lo que habría que hacer para mejorar”, son una suerte de programa político para la educación. Así como en cada argentino hay latente un “director técnico de fútbol”, en muchos casos también hay un “economista” o un “especialista en política educativa” capaz de diagnosticar y prescribir recetas y hacer pronósticos. Estas creencias constituyen opiniones basadas en algún tipo de experiencia propia o ajena. Obviamente no tienen la rigurosidad propia de la investigación científica, que está obligada a conectar las distintas experiencias a partir de ciertas reglas metodológicas. Que la escuela a la que asiste mi hijo sea buena o mala no indica algo

específico sobre el sistema educativo en general. Pero la experiencia personal o familiar tiene una enorme incidencia en las opiniones. Y aunque estas opiniones no se sometan a los procedimientos del conocimiento científico, muchas veces tienen una pretensión de verdad absoluta.

Las creencias, contrariamente a lo que piensan algunos, no son ideologías. Estas son sistemas de ideas, conjuntos de términos interrelacionados, dotados de coherencia lógica y con una existencia formalizada, es decir, expresada en principios y argumentos que muchas veces existen en forma escrita. Las creencias, en cambio, tienen una utilidad práctica y no son “ideas” contenidas en los libros que los intelectuales estudian o escriben. Pero también pueden encontrar lugar en los libros de muchos ensayistas y escritores... En efecto: todos tenemos creencias sobre las cosas de la vida, saberes que nos ayudan a entender el mundo en que vivimos y nos permiten actuar en él. Así, los padres de familia y los ciudadanos de a pie saben qué es una escuela, qué es el aprendizaje, pero no necesariamente tienen una “teoría” o una “ideología” pedagógica o educativa. Por lo tanto, es inútil (o perverso) pedirles definiciones y conceptos “claros y coherentes” sobre las cosas de la educación (esto es lo que muchas veces hacemos los sociólogos o antropólogos cuando les pedimos definiciones a nuestros encuestados, definiciones que, salvo que sean pedagogos o especialistas en ciencias sociales, no revisten ningún interés práctico para ellos).

En un sentido socioantropológico, un mito es un relato compartido por un número significativo de personas que explica una dimensión del mundo. Puede ser el fundamento, por lo tanto, de una práctica determinada. También se ha asociado la idea de mito a las creencias erróneas o no fundamentadas. A los mitos se los asume como reales, no se los discute. Por eso este libro pretende invitar a una reflexión crítica sobre ellos.

Las mitomanías educativas son eficaces porque proveen explicaciones casi automáticas y “naturales”, por ejemplo, acerca de las funciones y problemas de la escuela, así como de las soluciones que es menester instrumentar. Son fórmulas que están más allá de la reflexión. Se supone que un pedagogo o un especialista en educación tiene representaciones (más o menos “científicas”) de las formas de enseñanza, de la organización de los contenidos del programa escolar. Es capaz de explicarlas, justificarlas y remitirlas, si es necesario,

a una o varias “teorías” que tienen su propia historia y sus “padres fundadores”. Pero el resto de los mortales, la mayoría de las veces, tenemos creencias –formas de pensar, de valorar, de actuar– que no necesariamente son sistemáticas. Si somos interrogados acerca de ellas (“¿Qué opina usted del abandono escolar?”), seremos más o menos capaces de dar respuestas sensatas, pero la mayoría de las veces esas respuestas son *ex post*, es decir, producidas para contestar una pregunta.

Las frases hechas, a examen

Para desarmar la mitolanda educativa resulta más sencillo enfrentarse directamente con las grandes distorsiones o falsedades antes que con las medias verdades. Por eso prestaremos especial atención a estas últimas. Se trata de creencias que, en su mayoría, apuntan a hechos de la realidad, a una experiencia compartida, que “tocan un nervio” de la sociedad, pero que lo absolutizan. Especialmente porque toman la parte por el todo. Al descontextualizar, terminan forzando los hechos en un lenguaje simplificado.

Uno de nuestros objetivos es precisamente la crítica de las frases hechas: hechas para ahorrarnos el tiempo del análisis y la reflexión. Esas frases que nos resultan tan familiares, que están allí y son una suerte de patrimonio común, nos proveen respuestas automáticas que muchas veces vienen antes que las preguntas. Todos, de un modo u otro, miramos alguna dimensión del mundo con esas “muletas” del pensamiento. Pero seremos más libres si recurrimos a ellas conscientes de sus implicaciones prácticas. Por eso es útil preguntarse cómo funcionan esas frases. Todas tienen una racionalidad. El hecho de que muchas veces no resistan la prueba de la lógica ni la prueba empírica no quiere decir que sean débiles. Más bien indica exactamente lo contrario. Cuando de un modo u otro están presentes en las conciencias y en el inconsciente colectivo tienen una fuerza muy particular. Tienen poder.

Cuando se examina su origen, siempre se nota que tienen algún punto de apoyo en la realidad, o al menos en una parte de la realidad. Los que consideran que la educación privada es “naturalmente” superior a la que ofrece el Estado no lo hacen por capricho o porque fueron convencidos o persuadidos de esa verdad

por algunos ideólogos sabios y todopoderosos. Sin negar la eficacia característica de lo que vulgarmente se denomina “adoctrinamiento”, una creencia se instala, difunde y reproduce porque está apoyada en algún elemento objetivo. Por eso, tanto los partidarios de la educación privada como los adalides de la pública, cuando son interpelados, pueden aportar razones parcialmente basadas en evidencias empíricas. El asunto radica en cuáles de esas evidencias se consideran más pertinentes, y en función de qué criterio: el interés individual o particular de una familia, o bien el interés y el bienestar generales. No todas las creencias son igualmente pertinentes y valiosas para el desarrollo del conjunto de la sociedad. Desde este punto de vista, unas pueden ser negativas ya que se constituyen en obstáculos para la realización del interés general, mientras que otras lo favorecen. A las primeras, en la medida de lo posible hay que removerlas. A las segundas hay que alentarlas. Y una manera de hacerlo es analizar cómo funcionan, en qué contexto adquieren o pierden sentido, y sopesar sus consecuencias prácticas en determinados campos, como el de la educación escolar.

Las frases hechas y las creencias asociadas a ellas son poderosas porque están arraigadas en sentimientos y escritas en el cuerpo antes que en la conciencia. Uno no cambia de creencia como cambia de “teoría”, y no basta una “toma de conciencia” para lograrlo. Un ejemplo de creencia es la que induce a preferir las escuelas privadas a las públicas. Esta “preferencia” no es el resultado de una “teoría” o “ideología” (que las hay, pues para eso están los teóricos e ideólogos del mercado, ¡que, atención, no son sólo economistas...!) sino de una historia, una tradición y una experiencia.

Por eso, aunque un libro no podrá cambiar creencias, sí puede poner de relieve las frases cristalizadas que a menudo las expresan, y así generar dudas y preguntas. Puede abrir debates. ¿Y si las cosas fueran de otra manera? Esa es la virtud potencial de la reflexividad. Al tomar distancia de nuestras propias creencias y nuestros dichos más automatizados, los consideramos objeto de reflexión y, al hacerlo, los colocamos fuera del terreno de aquello que se acepta naturalmente porque “no está en discusión” o “está más allá de toda discusión”.

Por supuesto, no es posible pensar una sociedad sin “mitos”. El problema son las mitomanías, es decir, la incapacidad de reflexionar y tomar distancia respecto de esas creencias que se convierten

en verdades absolutas. Muy lejos de nuestro objetivo está reemplazar esas verdades por otras. Buscamos, más bien, introducir preguntas e instalar debates. Ese puede ser el comienzo de otro modo de ver las cosas, más ponderado, menos absoluto, menos certero quizá, pero también más humano, más acorde con la diversidad y la complejidad de lo que aquí hemos dado en llamar “las cosas de la educación”.

Este texto es una invitación a los docentes, estudiantes, padres, madres, políticos, dirigentes sociales, periodistas y funcionarios a potenciar el debate sobre qué educación tenemos y qué objetivos podemos y debemos fijarnos. Desplegar este diálogo sin apelar a mitomanías es condición necesaria para que la educación pueda fortalecer su rol crucial en la construcción de una sociedad más democrática e igualitaria.



1. MITOS DE LA DECADENCIA EDUCATIVA



¿La educación argentina está peor o mejor que antes? Si vamos a buscar datos en la realidad, encontraremos argumentos funcionales tanto para quienes piensan que está “peor” como para quienes están convencidos de lo contrario. Si se mira la escuela actual como un punto en una trayectoria, pueden observarse progresos, dificultades y retrocesos. Entre los primeros, por ejemplo, la expansión de las coberturas, la ampliación de la educación obligatoria, el aumento del financiamiento educativo, la mayor diversidad de la oferta, incluidas las modalidades para adultos, especial, intercultural, bilingüe. Entre las dificultades hay desigualdades en el aprendizaje, problemas en la formación docente, cierta confusión en cuanto al sentido de la experiencia escolar. Entre los retrocesos se aprecia el debilitamiento de varias instituciones públicas, incluso de aquellas que fueron un modelo y hoy dependen de los méritos y el esfuerzo personal de los directores que les toquen en suerte. La opinión categórica “la escuela es un desastre” tendrá más prensa que la igualmente categórica, aunque en sentido inverso, “la escuela está fantástica”. La frase tajante cautiva a los argentinos. Y si es negativa, más aún. Esas opiniones simplificadas evitan el debate profundo, son ofertas baratas en el “mercado” de las opiniones. Cada una observa sólo un aspecto de una realidad compleja y polisémica.

En el lenguaje que usamos los argentinos es muy habitual apelar a las mitomanías de la decadencia. Un conjunto de frases, que tienden a idealizar la educación del pasado, toman ciertos elementos de la realidad y pasan por alto muchos otros. Comenzaremos por contrastar esas expresiones con algunos datos y análisis, como un modo de abrir el debate y poder detenernos, a lo largo del libro, en preguntas que nos inquietan a todos y que requieren un análisis con matices.



Todo tiempo pasado fue mejor

La educación argentina tuvo un pasado de esplendor que la convirtió en un ejemplo para el mundo. Todos los habitantes tenían pleno acceso a una educación de excelencia.



Las creencias, para cumplir su función, no tienen por qué ser lógicas, racionales o estar fundadas en evidencias. Pese a que la comparación con el ayer siempre es compleja, se ha instalado en el imaginario argentino la idea de que en un tiempo pasado la educación era mucho mejor que hoy: en esa época perfecta, teníamos una sociedad completamente educada. Algunas visiones ubican ese pasado glorioso entre fines del siglo XIX y comienzos del XX, en el marco del impulso que le dieron a la educación pública las primeras leyes y políticas educativas (Ley 1420 de 1884 y Ley Lainez de 1905). Otras perspectivas identifican el esplendor de la escuela argentina con las décadas de 1940 y 1950, en pleno desarrollo de la educación técnica y de un sentido fuertemente nacional del proyecto escolar. Por último, una tercera línea interpretativa busca en la década de 1960, en coincidencia con la “época de oro” de la universidad y con los inicios de la masificación de la educación secundaria, esa utopía ubicada en el pasado. Pero los proyectos dictatoriales de 1966, y especialmente de 1976, parecen haber clausurado la posibilidad de concebir algo bueno en la educación argentina desde fines de los años sesenta.

La percepción de esta decadencia está bastante extendida entre directivos y docentes, según han mostrado Cerruti y Binstock en una investigación. Para ellos, los alumnos de antes estaban más orientados al estudio, tenían metas más claras y contaban con un mayor

apoyo familiar. En cambio, el presente implicaría escasa preparación académica, menos presencia de la familia y baja disposición al esfuerzo personal. Así, para un sector importante de la comunidad educativa, la educación se ha depreciado respecto de un pasado cuya referencia temporal no es necesariamente precisa.

Como cualquier mitomanía, esta también puede tener una parte de verdad. ¿Qué parte? La Argentina inició, antes que la mayoría de los países de la región, el desarrollo de la educación pública. Por eso, durante décadas, la educación argentina era más avanzada que la de sus vecinos. Ahora bien, desde hace ya varias décadas, esta “ventaja” relativa se ha eclipsado. Por una parte, porque durante el siglo XX la mayoría de los países implementaron fuertes políticas educativas. Por otra, porque en diferentes momentos la educación argentina fue golpeada, desfinanciada y perjudicada.

Ahora bien, una cosa es decir que antes estábamos mejor posicionados. Otra muy distinta es creer que la sociedad en general tenía más acceso al conocimiento. La Ley 1420 de educación pública, laica y obligatoria se aprobó en 1884. Once años después, el segundo censo nacional mostró que más de la mitad de la población era analfabeta. Si se nos permite el anacronismo, algún medio de comunicación podría haber titulado el balance de la década como: “Estrepitoso fracaso de la Ley 1420”. Treinta años más tarde de aprobada la norma, en 1914, se realizó el tercer censo nacional y reveló que más de un tercio de los habitantes era analfabeto. Esos hechos históricos permiten entender que las políticas y los cambios educativos son realmente muy lentos, y que evaluarlos con plazos electorales o periodísticos probablemente no sea muy buena idea. Al menos si se trata de entender y mejorar la educación.

En 1980 la mitad de los argentinos entre los 15 y los 19 años alcanzaba el nivel medio, mientras que en Brasil ese índice apenas superaba el 10%. Hace treinta años, la escolaridad promedio de la población de 15 años y más en la Argentina era de 6,2 años mientras que en Brasil era de casi la mitad (3,4 años). Hoy las diferencias en la escolarización ya no son significativas. Y los datos de rendimiento escolar producidos por las pruebas PISA¹ muestran que Brasil aventaja a la Argentina.

1 PISA (Program for International Student Assessment) es un Programa Inter-

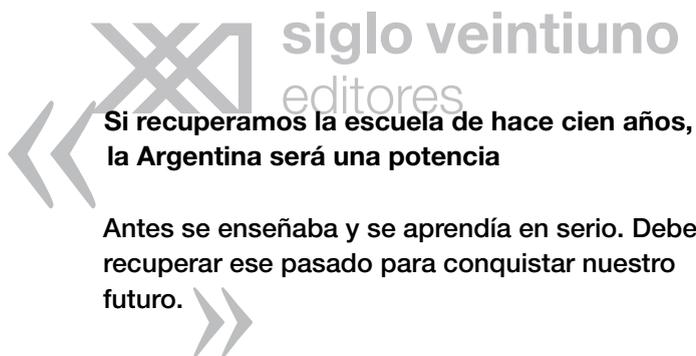
No obstante, debe tenerse en cuenta que los países que comenzaron antes la extensión cuantitativa de sus sistemas educativos, como la Argentina o Chile, han sido los primeros en alcanzar el techo en materia de alfabetización y cobertura. Aquellos que recorrieron después ese mismo camino fueron acortando brechas, inevitablemente, en ese tipo de indicadores. Más allá de la pertinencia política y técnica de los rankings (tanto de países como de instituciones), la Argentina ya no goza de una posición de privilegio en la región en materia de indicadores de calidad. Por otra parte, las comparaciones simplificadas entre América Latina y los llamados países desarrollados omiten que estos completaron la etapa de universalización de la cobertura hacia la década de 1960, lo que les ha permitido centrar los esfuerzos en aspectos más cualitativos, como la calidad de la enseñanza y los niveles de aprendizaje. En América Latina, recién en la década pasada nos hemos propuesto que accedan a la escuela todos los niños y adolescentes, por lo que los desafíos cuantitativos –relacionados con la cobertura– y cualitativos –vinculados con los niveles de aprendizaje– deben afrontarse de manera simultánea, con las dificultades que este doble esfuerzo trae aparejadas.

Además, y para no caer en comparaciones absurdas, hay que recordar que los títulos o años de escolaridad tienen un valor relacional. Por ejemplo, un título de bachiller de 1930 no es lo mismo que uno de 2010, simplemente porque desde el punto de vista social no son la misma cosa. En 1910 el bachillerato era atributo de una minoría, mientras que hoy la mayoría de los jóvenes entre 20 y 25 años poseen ese título. Su “valor de cambio” en el mercado laboral, el prestigio y reconocimiento que provee son completamente diferentes. Así, los diplomas obtenidos en diferentes etapas históricas no son comparables y carece de sentido preguntarse si los bachilleres de antes eran mejores o peores que los de hoy, porque estaríamos comparando cosas nominalmente iguales (lo cual favorece la confusión) pero realmente distintas.

Creer que todo tiempo pasado fue mejor es la actitud típica de los tradicionalistas y conservadores del mundo. La idea del paraí-

nacional de Evaluación de Estudiantes por el cual se realizan exámenes en diferentes países del mundo. Analizamos con mayor profundidad las pruebas PISA en las páginas 35-37.

so perdido tiene una raíz religiosa. (El pecado era, justamente, acceder al conocimiento.) Pero, más allá de estos ilusorios o trasnochados “ideales”, cabe señalar que los problemas de la escuela contemporánea no tienen una solución predeterminada. No es ni lógica ni sociológicamente posible (ni tampoco deseable) volver a una supuesta época de oro de la educación argentina. En todo caso, esta creencia es aliada de todos aquellos que temen la novedad, la innovación, el cambio social, e incluso sirven a los intereses de quienes prefieren preservar un determinado estado de cosas. De no ser por la fuerza de esta creencia en la Argentina actual, no merecería mayor comentario y menos aún ameritaría el esfuerzo del análisis crítico. *Eppur si muove*, decía Galileo. Pese a carecer de sustento lógico, esta idea ejerce todavía un fuerte efecto conservador en el escenario cultural argentino. Podríamos decir que se trata de un proyecto utópico en el peor de los sentidos. La ilusión de volver al pasado no tiene ninguna posibilidad de hacerse realidad. Por el contrario, es una fuerza negativa que funciona como un obstáculo a la renovación y la innovación en materia escolar.



Este mito soslaya una cuestión fundamental. Los objetivos de la escuela han cambiado a lo largo del tiempo porque ha cambiado lo que la sociedad y el Estado demandan del sistema educativo. Los sistemas escolares tienen la edad de los Estados modernos y su racionalidad se explica por su función eminentemente política de construcción de ciudadanía. La escuela moderna, como ha mostrado Juan Carlos Tedesco, fue fundada para construir al ciudadano moderno y dotarlo de una identidad nacional. En la Argentina, durante la segunda mitad del siglo XIX y en especial con la Ley 1420, de 1884, el diseño del sistema educativo se propuso convertir a los

habitantes originarios, mestizos y a los inmigrantes en miembros de esa nueva configuración política que se estaba gestando. El mismo proceso ocurrió en Francia, Italia y la mayoría de los países de América Latina. En sus orígenes, la educación primaria no era tanto un derecho como una obligación, un imperativo que las elites gobernantes impusieron para conformar al ciudadano de la nación en construcción.

Este modelo no carecía de tensiones. Y si bien Sarmiento fue su principal difusor, su visión no era la única y ni siquiera la dominante: la propuesta de Alberdi, por ejemplo, era invertir en obras públicas e infraestructura antes que en educación, porque entendía que el progreso social tenía efectos educativos. En aquella época esto se denominaba “educación de las cosas”, espontánea. Por otra parte, Bartolomé Mitre consideraba más necesaria la educación de una elite para construir y reproducir una clase política, antes que la educación de la población en su conjunto. La propuesta escolar que defendía Sarmiento terminó imponiéndose, no sólo en la Argentina, sino en casi toda América Latina. Y como por lo general los vencedores escriben la historia, tienden a olvidar las otras opciones que tuvieron peso e injerencia en su momento. Lo que finalmente sucedió se presenta como inevitable o “natural”.

La universalización de la educación primaria, sin embargo, tomó su tiempo: la tasa de asistencia escolar se duplicó entre 1869 y 1914, al pasar del 26 al 56%, pero recién en 1980 comenzó a superar el 93%, y en 1991 alcanzó el 97% (de acuerdo con Juan Carlos Tedesco y Alejandra Cardini). El modelo sarmientino era de matriz francesa en su visión curricular de construcción de homogeneidad cultural, y anglosajón desde el punto de vista administrativo, dado que el gobierno de las escuelas quedaba en manos de los poderes locales. Con los procesos de modernización, ese modelo perdió capacidad de responder a las nuevas demandas sociales. Entre múltiples aspectos, la percepción “libresca” que algunos sectores populares tenían de la cultura fue un resultado de la incapacidad del proyecto “culto” para incorporarlos. Posteriormente, las clases dominantes comenzaron a privilegiar “las funciones económicas” del sistema escolar. La inversión en educación pública se justificaba en la medida en que producía los recursos humanos necesarios para sostener la productividad y el crecimiento de la economía. La educación dejó de pensarse como un gasto y pasó a ser considerada una inversión

planificada en función de la demanda de mano de obra dictada por los planes de desarrollo económico.

En línea con la dictadura de 1976, el neoliberalismo de los años noventa resultó fatal para cualquier proyecto de educación pública. La descentralización vertiginosa de la educación primaria y secundaria hacia las provincias, basada más en cuestiones económicas que educativas, el achicamiento del salario docente y sus desigualdades regionales, los cambios no consensuados en la estructura del sistema escolar (entre ellos, la división entre educación general básica y polimodal) y las concepciones de la evaluación de la calidad educativa culminaron con el despliegue de conflictividades nunca antes vistas; por ejemplo, que no hubiera clases durante un año en algunas provincias (como sucedió en Corrientes en 1999).

La pregunta de si la escuela de hoy es mejor, igual o peor que la escuela de antes presenta varios problemas. Ni la Argentina de hoy es la Argentina de ayer, ni la escuela de ayer puede valorarse según los criterios de hoy. En la actualidad, la sociedad espera de ella cosas que no esperaba hace cien años. Mientras la escuela de las primeras etapas del desarrollo del Estado-nación argentino buscaba reducir las diversidades étnicas, culturales y lingüísticas inculcando en la población un denominador común, es decir, una lengua (el castellano), una "historia" y una "geografía" oficiales que consideraba necesarias para construir una identidad nacional que trascendiera las pertenencias de origen, hoy predominan otras expectativas. Se espera que la escuela contribuya a la formación de "recursos humanos", a la inserción social y a difundir los valores necesarios para la convivencia democrática. Más aún, en las sociedades que tienen vocación de reducir las desigualdades, la educación pública se plantea un objetivo crucial: impedir que los hijos de los más pobres queden condenados a lo más bajo de la pirámide social. Así, una educación de calidad para todos aparece como una meta decisiva si lo que se desea es quebrar el determinismo social.



Las pruebas PISA muestran que toda la educación está mal

Las pruebas internacionales expresan la realidad de la decadencia educativa argentina. Si en PISA te va bien, está todo fabuloso; si te va mal, se confirma el diagnóstico catastrófico.



PISA es un programa internacional de evaluación de estudiantes de 15 años implementado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). Esta institución internacional está integrada por 34 Estados; entre ellos, los más desarrollados del mundo. El programa consiste en aplicar cada tres años pruebas estandarizadas de rendimiento escolar a muestras nacionales de chicos de 15 años escolarizados (no importa en qué nivel). En la última prueba realizada en 2012 participaron 65 países, entre ellos la Argentina. Los datos resultantes se traducen en un ranking de países que tiene su propio peso en el campo del debate y la formulación de políticas educativas nacionales. Aunque el programa ha recibido críticas tanto por su enfoque limitado de la “calidad de la educación”, como por sus metodologías y técnicas de análisis, lo cierto es que la posición que cada país obtiene en el ranking muchas veces se utiliza para alabar o condenar la calidad de su sistema escolar. El problema es que una simple medida, uno u otro lugar en una lista, desencadena una especie de “comparativismo salvaje” que ignora las particularidades socioeconómicas, históricas y culturales de cada sociedad, así como los objetivos múltiples que persiguen los sistemas escolares, estructuralmente complejos y multifuncionales.

Pese a todo, hay quienes se basan exclusivamente en los resultados de las pruebas PISA para sustentar la idea del fracaso de la educación argentina. Que existen problemas serios que requieren correcciones imprescindibles es parte de un debate sustancial. La sociedad argentina está preocupada por la calidad de la educación a la que acceden sus niños y jóvenes; se trata, desde luego, de una inquietud legítima, profundamente vinculada a las nociones de democracia e igualdad. Ahora bien: discutir el éxito o el fracaso de una

inversión en plazos de pocos años parece un poco absurdo. O bien remite a una cuestión estrictamente electoral, pero no educativa. Sólo en 2009 se alcanzó un nivel razonable de inversión educativa, y la última prueba PISA fue en 2012. Incluso en términos eficientistas, un lapso de tres años no es un piso razonable para analizar resultados contundentes en el aprendizaje.

Hay quienes creen que las pruebas miden nuestra competitividad futura, algo relevante en un mundo global. Como contrapartida, para otros son un test demoníaco. Lo cierto es que los actores que instrumentan PISA son los países desarrollados, como parte de sus planteos y su enfoque del capital humano. A nuestro entender, PISA no debe ser endiosado ni condenado; más bien necesitamos comprender cuáles son las inferencias útiles, en nuestro contexto, para nuestros procesos y objetivos educativos.

Cabe hacer algunas observaciones adicionales. Por una parte, la ampliación del acceso a la escolaridad implica la incorporación al sistema de estudiantes antes excluidos. En este contexto, es esperable que algunos promedios de rendimiento o logro tiendan a descender. De hecho, como señala Roberto Giuliadori, el mismo fenómeno pudo percibirse en la evolución de la tasa de egreso del secundario a partir de su masificación en los años ochenta. Lo mismo sucede con los resultados del aprendizaje, en el sentido de que las pruebas estandarizadas demuestran que el origen socioeconómico o sociocultural de los estudiantes es un factor que incide en los puntajes. Ahora bien, ¿es este un motivo suficiente para explicar el lugar que ocupa la Argentina en las pruebas PISA? Posiblemente existan otros. Por eso, es imprescindible incluir la incidencia de la desestructuración institucional, social y pedagógica provocada por el neoliberalismo y la crisis del período 2001-2002. También debe resaltarse que nuestro sistema educativo no prioriza la preparación para las pruebas porque privilegia otros contenidos. Esto marca una diferencia, por ejemplo, con Chile, donde el currículum está muy enfocado en PISA. El riesgo de esta orientación es reducir la enseñanza a un entrenamiento para aprobar exámenes de opción múltiple, objetivo que directamente sustituiría muchos otros.

Para concluir, desmitificar PISA implica darle la importancia que tiene para los objetivos educativos que definamos y en un contexto social específico; por ejemplo, de incremento de la cobertura. Aun-

que en la Argentina resulta difícil analizar los datos sin exitismo o sin catastrofismo, esa es justamente una de las asignaturas pendientes en el análisis de la realidad educativa.



La educación pública igualaba

A la escuela se llegaba con diferencias y se salía con igualdad.



Se impone decir de entrada que la escuela pública no podría haber igualado a todos al menos por dos razones. En primer lugar, porque en ningún momento de nuestra historia todos los sectores sociales argentinos tuvieron un acceso igualitario a la educación. En verdad, el sistema escolar fue expandiéndose en forma paulatina y diferencial (educación primaria para todos, secundaria para pocos) a medida que el país se urbanizaba e industrializaba y que la democracia se ampliaba (por ejemplo, a través de la Ley Sáenz Peña de voto masculino universal, secreto y obligatorio). En épocas que muchas veces se consideran “de oro”, esa ampliación excluía a un tercio de la población argentina.

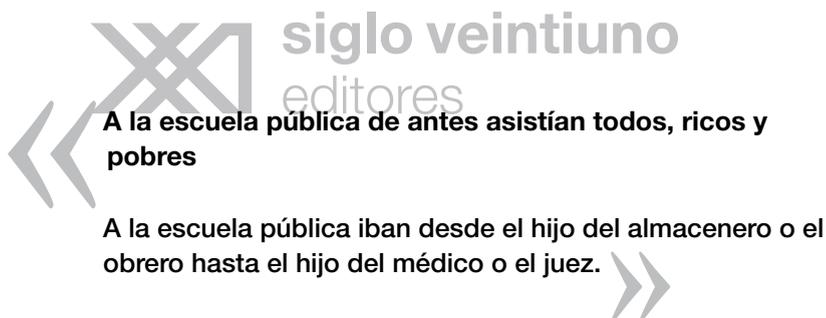
Además, las escuelas de los distintos lugares del país tampoco eran idénticas en calidad. Sin embargo, en su contexto histórico fue la escuela más incluyente de la región, dado que generó condiciones para que sectores crecientes de la población se incorporaran a la vida cívica y se insertaran socialmente, en un proceso que permitió una importante movilidad social.

En segundo lugar, la escuela de inicios del siglo XX imponía una cultura homogénea en un contexto marcado por la heterogeneidad. A través de la educación, el proyecto del Estado-nación apeló a herramientas de homogeneización lingüísticas, históricas y culturales: una lengua común y el relato de un pasado compartido, con próceres, símbolos y valores de referencia. Es por esto que Alain Rouquié consideraba que, junto con el servicio militar obligatorio, la escuela constituía un “antídoto contra el cosmopolitismo”. Así, la escuela “argentinizaba” en estos dos sentidos: construía ciudadanía y reducía la diversidad cultural.

Es cierto que la pregunta sobre cómo construir un común denominador sin socavar las diversidades es propia de fines del siglo XX y principios del XXI, no del XIX. Entonces, la prioridad del Estado nacional era fortalecer una nueva configuración alimentando un sentido de pertenencia que fuera más allá del lugar de nacimiento, el clan, la etnia o, en el caso de los inmigrantes, la nación de origen. Sin embargo, es evidente que se adoptó un modelo asimilacionista que presuponía que la igualdad cívica requería igualdad simbólica.

Más allá del anacronismo, vale la pena revisar esa operación de homogeneización a la luz de los valores actuales, porque, cuando se idealiza la educación del pasado, se pasan por alto muchos rasgos cuestionables, como sucedería si aplicáramos concepciones de otra época a nuestra sociedad. Y especialmente, porque sirve para no repetir aspectos trágicos del pasado, como la aniquilación de los pueblos originarios, sus lenguas y sus culturas.

Como vemos, el mito de la igualdad no resiste un examen atento a la densidad de los procesos históricos.



Muchos hemos vivido o escuchado la experiencia de una gran cantidad de argentinos que evocan una escuela pública socialmente heterogénea, capaz de albergar a los hijos de asalariados, profesionales, comerciantes y empresarios. Esa experiencia, sin embargo, a veces tiende a transformarse en una narrativa cristalizada sobre la escuela pública del pasado, una imagen representativa de *todo* lo que sucedía en el país. Esa imagen capta algo relevante, pero para completar la pintura necesitamos puntualizar otros datos.

Primero, en muchas provincias argentinas la elite más tradicional no concurría a esos establecimientos, sino a otros que eran considerados “exclusivos”. De hecho, en su primera etapa de desarrollo,

hasta mediados del siglo XX, la escuela secundaria (los colegios nacionales y las escuelas normales, por ejemplo) era socialmente mucho más homogénea que la primaria, ya que a ella accedían casi únicamente los hijos de los sectores más acomodados de las grandes ciudades, seguidos de una minoría de hijos de los sectores asalariados urbanos, que ingresaban luego de atravesar un sistema informal, pero rígido, de selección conforme al mérito (que sólo en poquísimos casos se traducía en becas de apoyo económico).

Segundo, en varios lugares del país la mayoría de los niños en edad escolar no asistía a la escuela (en Formosa, por caso, sólo un tercio lo hacía en 1947). La imagen idílica, por tanto, no contempla a estos excluidos.

Tercero, esa imagen, al menos hacia mediados del siglo XX, sólo abarcaba la escuela primaria. En 1947, el 90% de los jóvenes no asistía a la secundaria. En otras palabras, las escuelas públicas tenían mayor heterogeneidad social que en la actualidad, pero una porción importante de los niños en edad de asistir a la escuela primaria y la inmensa mayoría de los jóvenes en el caso de la secundaria no accedían al sistema de educación pública. Las verdades son complejas y tienen matices.

Si consideramos el nivel primario en la década de 1940, cuando asistía a la escuela estatal el 93% de los niños, se podría afirmar que esa escuela era, en efecto, socialmente más diversa. Lo era porque la oferta privada capturaba sólo una porción ínfima de la matrícula, por lo que la inmensa mayoría de los grupos sociales que enviaban a sus hijos al colegio elegían la escuela pública. Esto no garantizaba, de por sí, la heterogeneidad, ya que los lugares de residencia (barrios, ciudades, provincias) condicionaban la asistencia a una determinada escuela y marcaban así ciertos límites. Entre zonas muy pobres o muy ricas había diferencias claras en la composición social de los alumnos. Así y todo, en cada escuela había mayor diversidad social que en la etapa posterior, cuando los sectores medios altos y altos tendieron en gran medida a concurrir a escuelas privadas. Tampoco debe olvidarse que en las décadas de 1940 o 1950 una parte considerable de los sectores populares sólo realizaba los primeros años del nivel para luego abandonar los estudios. Así, el sistema educativo tomaba la forma de una pirámide con una base más inclusiva que se achicaba (tanto en matrícula como en grado de heterogeneidad) a medida que avanzaba la escolarización.

¿Cómo continuó este proceso en las últimas décadas? Durante el período 1976-1982 puede identificarse –como dice Cecilia Veleda– el momento histórico en que se plasmó la política más orgánica destinada a instalar nuevas desigualdades e impulsar la segmentación en los distintos niveles educativos. En los años noventa se diseñaron algunos paliativos, conocidos como “programas de equidad”, verdaderas intervenciones que asignaban recursos en forma desigual, dando más a quienes más lo necesitaban. Sin embargo, la igualdad de oportunidades de aprendizaje siguió siendo más formal que real. Las desigualdades persistieron en diversos planos. Las escuelas de los ricos siempre fueron más ricas que las de los pobres.

Recordemos que las profundas desigualdades en la oferta escolar parecen “desaparecer” cuando se las considera iguales desde un punto de vista legal (los títulos que asignan son homólogos desde el punto de vista jurídico) y estadístico (los alumnos de ambas instituciones son clasificados en el mismo casillero de los cuadros de cobertura).

Con el aumento de los años de escolaridad obligatoria instrumentado en la década de 1990, y el consecuente incremento de la matrícula que benefició a los alumnos de más bajos recursos, se pusieron en evidencia brechas interprovinciales en ciertos indicadores de calidad. Según Cecilia Veleda, los resultados de las evaluaciones nacionales de calidad (ONE) mostraron la “ampliación de las desigualdades entre los resultados de los alumnos de distintas jurisdicciones”. En la misma dirección, Rubén Cervini constata que el nivel socioeconómico de los alumnos afecta la variación de los resultados entre escuelas en mayor medida que la variación de los resultados entre alumnos dentro de la misma institución. En 2000, la Argentina ocupaba el sexto lugar entre los países con mayor variación de los resultados entre las escuelas. Esto se debe a la creciente homogeneidad del origen social de los alumnos en cada establecimiento. En paralelo, los alumnos encontraban ambientes de aprendizaje muy diferentes en términos de equipamiento, gestión y nivel socioeconómico según el establecimiento al que concurrían. La idea de la escuela policlasista se fue diluyendo.

Los avances educativos de los últimos años no lograron revertir los procesos de segmentación educativa. Si bien se puso énfasis en el acceso a la educación, la segmentación se agravó. Los balances no son blancos o negros. Como mostraremos en otra sección, revertir esas tendencias de largo plazo exige actividad en múltiples niveles.



La escuela del pasado incluía a todos y había menos deserción escolar

Todos los argentinos accedían a la educación formal.
Ahora los chicos abandonan la escuela más que antes.



Consideremos algunas cifras. Cuando se realizaron las primeras elecciones con sufragio universal en la Argentina, de las cuales saldría victorioso Hipólito Yrigoyen, aproximadamente un tercio de los habitantes era analfabeto. Cuando Juan Domingo Perón fue electo presidente por primera vez, en 1946, uno de cada siete argentinos era analfabeto. Ese índice se ha ido reduciendo en forma constante a lo largo de la historia argentina.

Porcentaje de población analfabeta

Total del país

Año	Índice de analfabetos
1869	77%
1895	53,3%
1914	36%
1947	14%
1960	9%
1970	7%
1980	6%
1991	3,7%
2001	2,8%
2010	1,9%

Fuente: Censos de población.

En los primeros censos se detectaba una fuerte desigualdad de género, en el sentido de que el porcentaje de analfabetismo era más elevado entre las mujeres, ya que tenían menor acceso a la escolaridad. Por ejemplo, en 1895 el analfabetismo era del 51% entre los

hombres y del 59% entre las mujeres. Desde mediados del siglo XX las diferencias son menores, y desde el censo de 2001 se ha podido constatar que el porcentaje es idéntico para ambos sexos.

En cambio, sorprende la persistencia de ciertas desigualdades regionales. Si se considera el analfabetismo por provincia, se constata que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires mantiene la tasa más baja del país y que la provincia de Buenos Aires se ubica, en todos los censos, un poco por debajo de la media nacional. Desde mediados del siglo XX, la provincia de Córdoba está levemente por debajo de la media nacional, mientras que la de Santa Fe acompaña ese promedio. En su gran mayoría las provincias, si bien han logrado reducir drásticamente el problema, mantienen la desigualdad con respecto al promedio nacional. Aunque la brecha regional se ha atenuado, no se ha anulado, como ocurrió en el caso del género. La contrapartida de esto es que, si en 1960, considerando la población de entre 5 y 29 años, sólo el 40% asistía a un establecimiento educativo, desde el censo de 1991 ese índice se ubica cerca del 60%.

Por supuesto que ha habido graves problemas y diferentes procesos de degradación. Pero cuando se pretende hacer una generalización, el debate tiende a despolitizarse. De lo que se trata es de comprender cuál medida, en qué momento, produjo efectos específicos. Como la desinversión por décadas o el debilitamiento de las escuelas secundarias técnicas, que fueron las grandes olvidadas de la reforma educativa de los años noventa.

Desde 1998 se verifica un crecimiento paulatino pero sostenido de la cantidad de establecimientos educativos, con un salto entre 2007 y 2008. En 1998 había unos cuarenta mil y en 2010 sumaban ya cincuenta mil. Entre los jóvenes que pertenecen al 40% de la población con menores ingresos, entre 2003 y 2012 se incrementó un 24% la proporción de los que terminaban el secundario. Es impactante constatar que en ese sector, para los jóvenes de entre 25 y 29 años, la proporción con secundario completo creció un 50% en el mismo período.

Para comprender mejor esta democratización de la escolarización en el nivel medio es preciso recordar que, con el paso del tiempo, los sectores sociales y los territorios más aventajados se acercan al máximo en materia de alfabetización, escolarización primaria y secundaria. Por su parte, las regiones y los grupos más rezagados progresan en esos mismos indicadores y, por lo tanto, las desigualdades

en el comportamiento de ciertas variables tienden a reducirse. Pero esto no significa que desaparezcan, sino que se desplazan hacia los niveles más elevados de la estructura educativa (educación secundaria o superior, por ejemplo), o bien se manifiestan en la muy diversa probabilidad de aprender en los chicos según su lugar de residencia o grupo de pertenencia. Los procesos de masificación de los diversos niveles del sistema han sido desde siempre graduales y desiguales: los hijos de los grupos privilegiados son los primeros en escolarizarse, luego les toca el turno a los grupos subordinados. Pero, como ya sabemos, cuando los pobres llegan a un nivel (el secundario, por ejemplo), ese nivel “ya no es el mismo”. Como señaló Pierre Bourdieu, alcanzar cada nivel educativo puede ser un rasgo distintivo sólo si no todos llegan hasta allí. Cuando son muchos los que obtienen un mismo título, ese diploma pierde cierto valor relativo. Por ejemplo, como atributo para conseguir empleo. Un certificado de bachiller no significaba lo mismo en 1960 que hoy.

Si se analizan los últimos treinta años de inversión pública en educación en términos de porcentaje del PBI, resulta evidente que la Argentina ha logrado triplicar su inversión respecto de los niveles de 1980. ¿Esto indica que el problema de la educación estaría resuelto? De ninguna manera. Indica que la educación tiene un valor muy alto para la sociedad argentina, ya que se trata de un mecanismo crucial para mantener y mejorar la posición de las personas y los grupos en la estructura social y para generar una mayor igualdad de oportunidades. Podemos decir que este nivel de inversión expresa el lugar destacado que ocupa la educación en los valores de la sociedad. La paradoja radica en que ese nivel de inversión también deja traslucir que un presupuesto educativo razonable es condición necesaria pero no suficiente para lograr la educación pública que deseamos.

Por último, un comentario sobre el término “deserción”, la gran metáfora, al parecer, de todo lo malo que pasa en la educación. Con todas las connotaciones militares del término y su carga estigmatizante. En el pasado, la escuela estaba más allá de toda sospecha: el niño que desertaba era culpabilizado o responsabilizado. En cambio, hoy se considera que quienes desertan de la escuela son más bien “expulsados” por el sistema. Efectivamente, existen trayectorias escolares intermitentes o discontinuas. En la medida en que se amplíe el acceso a la educación es probable que aumenten los

problemas de discontinuidad. Estos deben ser abordados como corresponde y, de hecho, una herramienta para hacerlo es la oferta de educación “permanente para jóvenes y adultos”. La información disponible deja en evidencia que en la última década ha crecido la proporción de personas que asisten y se gradúan en la secundaria más allá de los 25 años.



La educación de antes era de mayor calidad

Es cierto que ahora van más niños a las escuelas, pero antes aprendían y ahora no aprenden nada.



Pocos conceptos son tan elásticos como el de “calidad” de la educación. Todo el mundo habla de ella, pero pocos se ocupan de precisar su contenido. Se habla de calidad para lamentar “su caída” o su ausencia. A su vez, “la educación” es un término demasiado amplio para adjudicarle propiedades o cualidades. ¿A qué se alude con la palabra “educación”? ¿Al sistema escolar? ¿Al aprendizaje? ¿A los métodos y las instituciones educativas y sus recursos? Sería productivo que, cuando se hicieran diagnósticos sobre “calidad de la educación”, se precisara el contenido de los dos términos.

La “calidad” aparece con fuerza en los temas de educación hacia los años ochenta, como una preocupación de los países centrales. También se nota su emergencia en el marco de la crisis de las instituciones y de la “sospecha” que comienza a cernirse sobre escuelas y docentes antes incuestionados.

Muchos creen que la calidad de la educación debe definirse de manera científica y objetiva. Podemos distinguir algunas dimensiones. Por una parte, necesitamos evaluar seriamente si nuestros niños aprenden los elementos necesarios de matemática y lectoescritura. Pero la calidad remite a una valoración, un terreno en el que siempre hay conflictos y criterios en disputa. De esta manera, lo que para unos es bueno (por ejemplo, la concientización política de los adolescentes en los colegios secundarios), para otros es muy malo. Lo que para unos es imprescindible (por ejemplo, una sólida educación sexual), para otros es peligroso. Sobran los ejemplos

de conflictos de valores y finalidades educativas. En la Argentina contemporánea, no todos están de acuerdo con la obligatoriedad de la educación secundaria o con la democratización del acceso a la educación universitaria. Y este es un conflicto que no tiene una resolución científica, sino política. En democracia, la legitimidad de las decisiones no deriva de su supuesta “verdad intrínseca” sino del criterio de la mayoría. Como la mayoría, por su naturaleza misma, es variable, la legitimidad de una política o arreglo institucional (por ejemplo, la gratuidad de la educación universitaria) no es una “verdad científica” refutable por el trabajo científico crítico, sino una “verdad provisoria” y práctica. Por eso la lucha por definir la calidad de la educación no tiene una resolución puramente objetiva. Esta no es más que una fantasía de ciertos grupos tecnocráticos que ocultan sus intereses específicos bajo las apariencias de una verdad científica de valor universal.

Pensemos en la calidad de la enseñanza en el nivel secundario. Cuando se evalúan los cambios educativos desde la perspectiva de un porteño, un cordobés o un rosarino de sectores medios altos se presentan problemas. Muchas veces se toma el parámetro de los colegios universitarios para describir el pasado y los de cualquier escuela de barrio para el presente, violando así una regla elemental de la comparación válida, como es la prohibición de comparar peras con manzanas.

Los colegios nacionales de 1930 podrían ser una referencia educativa. Puede asumirse que el Colegio Nacional de Buenos Aires (o el de Rosario) ofrecía una formación muy diferente del comercial del interior de alguna provincia. En cierto modo, la oferta ya comenzaba a segmentarse: colegios nacionales para algunas elites; escuelas comerciales y técnicas para los sectores medios y, luego, también para las capas superiores de la clase obrera. En las últimas décadas, la segmentación parecería no provenir del diseño de la oferta, sino de los diferentes públicos que asisten a las escuelas e imprimen su marca social a las instituciones.

¿Puede alguien afirmar que la enseñanza y el aprendizaje en el colegio nacional era indudablemente mejor hace un siglo o hace medio siglo de lo que es hoy? Sería temerario intentarlo, ya que de ese modo la sustancia del asunto permanecerá indefinida, esto es, de qué “aprendizaje” se habla. Numerosos registros del pasado desmienten la narrativa de la decadencia de la educación argentina.

Lo cual no significa que en el pasado no hayan existido docentes, instituciones y actividades extraordinarios. Una verdad indiscutible, y una parte de la verdad, es que en el pasado hubo grandes docentes. ¿Pero quién puede arrogarse el derecho a afirmar que hoy “ya no hay grandes maestros”? Por nuestra parte, no tenemos dudas de que los maestros son seres humanos iguales al resto: hay grandes, buenos, regulares y malos. Además, como señalara Norbert Elias, cuando uno compara lo “bueno” con lo “malo”, toma lo mejor de lo “bueno” (ignorando lo malo) y lo peor de lo “malo” (ignorando lo bueno), con lo cual la oposición se polariza y la distancia aumenta.

Un ejemplo con una breve historia. Uno de los grandes filósofos del siglo XX, Ludwig Wittgenstein, era maestro en un pueblo rural de Austria por decisión propia. Wittgenstein fue una de las mentes con mayor capacidad de abstracción de la historia humana, pero parecía desconocer algo fundamental que, sin embargo, sabe la mayor parte de los docentes. Su experiencia estuvo marcada por la sobreexigencia, que en su caso reflejaba su voluntad de dar todo a sus alumnos, a los que dedicaba mucho tiempo fuera del horario de clase. Frustrado, llegó a tener problemas con los padres de sus discípulos por ciertas situaciones violentas, lo cual dio por terminada esa experiencia. Por su reflexión sobre el lenguaje, así como sobre la lógica y la matemática, Wittgenstein quizás haya sido uno de los docentes con mayor nivel académico de la historia. Y dejó para la posteridad la lección de que la formación académica es necesaria pero de ninguna manera suficiente para tener éxito en la empresa educativa.

La calidad de la educación que reciben los niños y los jóvenes en la primaria, la secundaria y las universidades debe ser objeto de un amplio debate. Para ello, es necesario ser precisos respecto de los objetivos de cada uno de los niveles.

También es imprescindible desarmar la creencia de que una mayor inversión puede resolver por sí sola los problemas ligados a la calidad. La educación no funciona sin dinero, pero tampoco sin procesos educativos, sociales y culturales. Que hoy pueda cerrarse un balance de los logros de esa inversión resulta por lo menos apresurado, y sin duda quien lo haga arribará a conclusiones parciales. Pueden discutirse cuántas escuelas se han construido, cómo ha aumentado el acceso a la educación, cómo ha mejorado la infraestructura. Pero creer que automáticamente, en pocos años, mejora-

rán los resultados es otra simplificación desmentida por la historia. Tanto como no asumir que es necesario detectar los problemas que debemos resolver hoy y que pueden marcar un mejor futuro para nuestra educación, nuestros hijos y nuestro país. Siempre se puede gastar mejor, en el sentido de que es propio de las buenas políticas públicas someterse a evaluaciones y debates para reorientar los recursos en función de ciertos objetivos.

Antes había orden y disciplina

Los alumnos no tienen límites, se comportan de cualquier modo. Son completamente irrespetuosos.

Cuando se reivindican épocas remotas para encomiar la disciplina se huele un nostálgico tufillo a autoritarismo. Pero es un autoritarismo que no suele pensarse como tal, ya que no toma en cuenta que nuestras ideas sobre qué es legítimo y qué no lo es en materia de disciplina han cambiado con el tiempo y con la democratización creciente de la sociedad.

Es sorprendente cómo esa nostalgia se transmuta en un relato sobre la mayor calidad de la educación. Las concepciones de la disciplina del pasado, del tipo “la letra con sangre entra”, no fueron una particularidad argentina. Si queda alguna duda, recomendamos ver nuevamente (o por primera vez) la película *The Wall*.

No podemos negar que una concepción vetusta de la disciplina, según la cual las escuelas deberían concebirse como regimientos, dejó una huella autoritaria en la sociedad. En la novela *Ciencias morales*, con fuertes componentes autobiográficos sobre el Colegio Nacional de Buenos Aires, Martín Kohan alude a una figura clave: el preceptor. Por supuesto que hubo preceptores de lo más variados. Pero la búsqueda sistemática de personas que impusieran la disciplina, entendida como llevar el pelo corto, no intimar entre varones y mujeres, formar fila de menor a mayor a determinada distancia, aceptar mansamente órdenes sin fundamento ni sentido, terminó en muchos casos por delegar la responsabilidad del

alumnado en personas que se colocaban en esa línea vertical, de correa de transmisión. Incluso, tal como indica Kohan y como se ha constatado, hubo preceptores que colaboraron directamente en la delación de estudiantes en el contexto de la dictadura militar iniciada en 1976, propiciando de ese modo el secuestro y la desaparición de adolescentes y la persecución de cualquier forma de organización estudiantil. Hubo otros, en cambio, que colaboraron con quienes organizaban centros de estudiantes cuando estaban prohibidos por la dictadura. Pero estos últimos, para aquellas instituciones escolares, no estaban cumpliendo el rol que se les había asignado y se arriesgaban a graves castigos.

No creemos que, frente al autoritarismo, la solución sea la vía libre del todo vale, la ausencia de límites. Como se dice coloquialmente: un *viva la pepa*. El estudio, la enseñanza y el aprendizaje, como actividades grupales, requieren disciplina y respeto, convivencia y autoridad, cierta sistematicidad y organización. En todo caso, con nuestros debates buscamos ampliar el espacio existente entre las estrategias demagógicas y las autoritarias. Porque tampoco creemos que el modo de abordar los problemas de disciplina pase por una nostalgia del autoritarismo o por el recurso a métodos y medidas que hemos aprendido –y con buenas razones– a considerar ilegítimos.

La autoridad es una condición necesaria de la disciplina. Hoy la autoridad escolar puede basarse en el respeto de las normas por parte de todos (insistimos, de todos) o puede sostenerse en un liderazgo especial. No consideramos que, para sostenerse, deba exigir a los alumnos que acepten las jerarquías en homenaje a una historia gloriosa, a un pasado que no tiene ningún significado para ellos. Salvo que ese pasado se enuncie en un relato cargado de significado para el futuro de los estudiantes. Ahora bien: lo que sabemos, y es evidente, es que la coacción y la actitud autoritaria constituyen ni más ni menos que una corrosión irremediable de la autoridad.

¿Por qué criticar la nostalgia si los seres humanos en general y los argentinos en particular somos nostálgicos? La mitomanía de que “buena educación era la de antes” se parece demasiado a la nostalgia por una niñez o una juventud que ya no tenemos. Podemos pensar en ella con ternura, pero que esa ternura denigre el presente y el futuro tiene una consecuencia política muy concreta.

Ubica la utopía en el pasado. Y nosotros estamos convencidos de que la educación argentina actual presenta problemas y desafíos cuyas soluciones deberán construirse en el siglo XXI. Exactamente lo opuesto a desempolvar soluciones de una época en que la mayoría de los habitantes eran analfabetos.