

Equidad, educación y economía

CARLOS HORACIO TORRENDELL

1. Introducción

Al encarar la redacción de un breve ensayo¹ sobre las relaciones posibles entre equidad (justicia), educación y economía, luego de revisar una porción de la bibliografía actual en la materia, no puede evitarse una cierta sensación de angustia. No cabe duda sobre la importancia de la formación personal para la consecución de una justicia social y económica en nuestras sociedades. Tampoco puede ignorarse que este objetivo, al menos discursivamente presente en los inicios de los sistemas educativos nacionales y del nuestro en particular, no ha menguado en importancia sino -todo lo contrario- en el contexto de las llamadas "sociedades del conocimiento" o "tecnológicas" en las que, desde distintas perspectivas ideológicas, se subraya la importancia del conocimiento como motor del desarrollo económico de los pueblos². En fin, la "correlación positiva" entre educación y desarrollo social y económico se torna cada vez más evidente y persistente³ (Llach, 1999).

Sin embargo, la inquietud no cede pues aquellos que sostienen la línea de llegada parecen correr más rápido que quienes quieren alcanzarla. Mientras que la teoría y la práctica confirman lo antedicho, quienes pueden aprovechar esta estrecha relación no son precisamente quienes más la necesitan. Los recursos indispensables (que deben ser aportados por la sociedad) y las acciones consecuentes no se observan en los grupos sociales que podrían lograr un mayor "diferencial educativo" sino en

aquellos sectores que "naturalmente" poseen un acceso directo y exitoso a los niveles e instituciones "de calidad" del sistema educativo.

Los estudios realizados en los últimos años muestran una distribución del ingreso cada vez más inequitativa y la sociología identifica la conformación de circuitos económicos y culturales cada vez más cerrados y de exigua capacidad de integración (Tedesco, 2000). La aspiración de "M'hijo, el doctor" cae lenta pero irremisiblemente. Aparece la figura del "excluido" -"desafiliados" en Castel (1997, p. 447)- ya que no sólo se constata un aumento de la brecha cultural y económica (problema cuantitativo) —y, por tanto, más fácilmente remediable- sino que ahora aparecen fronteras de difícil trasbasamiento (problema cualitativo). La cultura occidental —y la argentina en especial- que había apostado por la educación como palanca central para el logro de una masiva "movilidad social ascendente" (más o menos lograda según los casos) se enfrenta ahora a la configuración de un sistema de "neocastas" que determina y fija en cada estrato al sujeto nacido en él. Por último, no se percibe aún si esto es un efecto coyuntural de un cambio de época o un elemento constitutivo de una nueva cultura que habrá que rectificar de raíz.

En este contexto, este escrito pretende delinear un panorama de las ideas y relaciones entre equidad, educación y economía -sin pretender, desde ya, agotar todos los análisis posibles- y realizar una serie de reflexiones finales a partir de una filosofía social y cristiana de la educación que salga al encuentro del debate actual.

2. Una mirada histórica

Antes de introducir un análisis conceptual de la equidad educativa, se realizará un primer acercamiento socio-histórico ⁴ tratando de analizar comparativamente algunas de las configuraciones y tensiones que este ideal implica.

Tiramonti y Suasnabar (2001) sostienen que el desarrollo de los sistemas educativos europeos en el siglo XIX, al construirse sobre instituciones preexistentes y, en el contexto de sociedades fuertemente estratificadas, implicó la inserción masiva de la población pero, a la vez, también la consolidación de un esquema altamente diferenciado donde los recorridos educativos eran distintos según el estrato social de origen. Esto determinó que, contrariamente a lo sostenido por una lectura no matizada de la historia de la educación occidental, el egresar de un "nivel primario" no significaba el pase al nivel siguiente y, en el caso de significarlo, no a cualquier institución del "nivel secundario":

"Así, mientras la *Grammar School*, el *Gymnasium* o el *Lycée* era el lugar de formación de los futuros funcionarios y oficiales que pertenecían a la burguesía y/o aristocracia, y cuyos alumnos tenían una educación previa obtenida en instituciones diferentes a las escuelas populares, la perspectiva de continuidad ofrecida a los sectores populares fue constituida por las opciones técnico-vocacionales" (Tiramonti y Suasnabar, 2001, p. 51). De esta forma, Europa gestiona un paradigma de universalización de la educación conjuntamente con uno diferenciador de circuitos e instituciones que, linealmente, conduce a un alumno proveniente de determinado sector social a otro sector vocacional prefijado. El circuito define el punto de partida y el de llegada en forma preestablecida. En este sentido, las clases populares fueron "modernizadas" al ser adscriptas a través del aparato escolar estatal a una cierta cultura nacional y destinadas, a su vez, a labores y profesiones específicas dentro del desarrollo de la economía industrial y de la división del trabajo.

En Europa, a partir de mediados del siglo XX, se realizan una serie de reformas (llamadas "comprehensivas") que tuvieron por finalidad "revisar el modelo de promoción segregada a favor de la unificación al menos formal del primer ciclo secundario. En general, se pa-

só de la separación de los alumnos, a partir del quinto año de escolaridad, en ramas distintas y alternativas conducentes a la educación superior o al mercado de trabajo, a la extensión del ciclo común hasta hacerlo coincidir con el término del periodo obligatorio" (Tiramonti y Suasnabar, 2001, p. 56). De todas formas, estas reformas europeas no implicaron el abandono del paradigma selectivo y diferenciador del sistema educativo sino que sólo trasladaron hacia más adelante estos procesos: "Las reformas comprensivas europeas supusieron una ampliación del periodo de enseñanza y frente a la orientación unilateral hacia la capacitación para los trabajos subordinados de las ramas de formación profesional y a la unilateralidad academicista de las ramas clásicas, significaron la implementación de currículas mejor adaptadas al desarrollo plural de las capacidades personales. Al mismo tiempo, las reformas estimularon enormemente la demanda de acceso y la matrícula real de los niveles siguientes de educación, lo que trasladó el proceso de diferenciación a los niveles superiores" (Tiramonti y Suasnabar, 2001, p. 57) ⁵. En definitiva, el sistema europeo, en general, amplió la escolarización de la población y diversificó los modelos institucionales existentes aunque no dejó de lado una cierta selectividad que a través de mecanismos "meritocráticos" se vinculó también con los estratos sociales de origen.

En la Argentina, la situación fue más bien diferente. Los sistemas educativos latinoamericanos se construyeron sobre instituciones preexistentes más débiles e inestables. El Estado tomó la iniciativa con la finalidad de homogeneizar culturalmente a la población pero "la inicial diferenciación social de las clientelas que atendían a los niveles primario y secundario, rápidamente se transformó en consecutivo como consecuencia de la presión ascendente de los sectores populares que utilizaron las credenciales educativas como cartón de pase de una clase social a otra. La constitución de las clases medias en nuestro país y su posterior ampliación y diferenciación resultaron de la confluencia de una generosa oferta educativa del Estado, una situación económica muy beneficiosa que permitió una distribución del ingreso que permitía postergar el trabajo de los hijos, cierta continuidad étnica y cultural

en la población, y de la valoración social del recurso educativo en un contexto de crecimiento y diferenciación del mercado laboral" (Tiramonti y Suasnabar, 2001, p. 52).

El sistema educativo argentino, caso bastante particular en relación con Europa y aún con Latinoamérica, fue configurándose de tal manera que los circuitos diferenciados terminaron amalgamándose, con lo cual la finalización de un nivel, sin importar mayormente el tipo de institución de procedencia, progresivamente permitió el pase directo a cualquier institución del siguiente. Esto resultó central para la constitución de los estratos sociales medios a través del ingreso no sólo a la educación superior sino, especialmente, a la universidad ⁶. A lo largo de la historia de la educación argentina, se realizaron algunos intentos para modificar esta situación y pervivió un discurso que señalaba constantemente el déficit de la educación técnica, agraria e industrial, y las dificultades que esto ocasionaría al desarrollo económico de nuestra nación'. Sin embargo, las reformas que intentaron crear circuitos diferenciados, con distintos argumentos ideológicos de base, tratando de dirigir a una parte importante de la matrícula escolar de origen popular a la educación técnica -acusando, a su vez, de enciclopedista y excesivamente académica a la formación del bachillerato tradicional y de la universidad- fracasaron (aunque generaron experiencias laterales perdurables). Esta coadyuvó en el vertiginoso ascenso social de los estratos medios, característica específica de nuestro país en el concierto de las naciones latinoamericanas. Pero, a su vez, esta lógica determinó que los estratos sociales más rezagados o que llegaron tarde al reparto, a partir de la crisis del Estado de Bienestar y de la diferenciación que se dio por el traspaso de los hijos de los estratos sociales altos y medios a la educación de gestión privada desde mediados del siglo XX (Narodowski y Andrada, 2000 y Morduchowicz, 2002), no pudieran insertarse adecuadamente dentro de un sistema educativo bastante homogéneo, de carácter humanista y comercial. Lo que en un principio era un sistema que integraba a todos los habitantes, evolucionó hacia un esquema de educación de los estratos medios y altos que cerró poco a poco sus puertas a los hijos de los "recién llegados", de la población rural o de la inmigración que no ha

bía sido exitosa. En definitiva, la homogeneidad del sistema y el escaso desarrollo de escalones intermedios para el ascenso social intergeneracional sumado a las crisis económicas sucesivas, acotó la educación a grupos ya instalados culturalmente y marginó a los menos favorecidos y a los grupos étnicos y geográficos de difícil integración.

Esta sintética descripción comparativa, que requeriría de muchos matices, muestra dos escenarios educativos con resultados distintos en torno a la equidad educativa. Un breve balance permitiría afirmar:

-En términos de equidad, entendida como inserción de la población dentro del sistema educativo (educación para todos), el caso europeo resulta más exitoso pues la diversificación institucional está asociada a un crecimiento de la matrícula inclusivo y universal.

-Sin embargo, el problema surge cuando se observa una alta correlación entre estrato social de origen, tipo y nivel educativo alcanzado. Parecería que la distribución de cada modalidad educativa no se realiza sobre la base de las "capacidades y logros personales"⁸ sino que el estrato social de origen se vuelve un condicionante central.

-El caso argentino, manifiesta resultados opuestos, al menos en la primera etapa del desarrollo del sistema educativo. Aunque con un inicio altamente diferenciado según el origen social, gradual pero rápidamente, el sistema permitió que un sujeto lo recorriera de punta a punta con éxito relativo con una menor correlación entre tipo y nivel educativo alcanzado y origen social.

-Las causas de esta diferencia no fueron sólo una mayor equidad (justicia) del sistema argentino sino que puede deberse también a la conformación social inicial de la Argentina no tan estratificada como la europea. Aunque, frente a esta hipótesis, hay que reconocer que otros países americanos, con una conformación social más similar al caso argentino que al europeo, mantuvieron sistemas educativos muy poco inclusivos y segregantes. A pesar de sus fracturas, la Generación del 80 pudo diseñar un sistema educativo con ciertas pretensiones universales ⁹ que, en interacción con una economía en rápido desarrollo, permitió un "corredor educativo de libre circulación".

– Pero esta homogeneización exitosa del sistema argentino, por la decadencia económica, por la crisis consecuente del Estado educador y por la cristalización de los estratos sociales, comenzó a decaer. El "corredor educativo" redujo gradualmente su flujo de ingreso, se deterioró, partió y diferenció interiormente (aún dentro del mismo sistema estatal en donde las escuelas no eran todas iguales en recursos y docentes) y permitió –o "animó" (Morduchowicz, 2002)- una estampida de los estratos sociales medios y altos a la educación de gestión privada por medio del sistema de aportes (subsídios) estatales a este sector y de la mayor inversión privada de cada familia en educación.

– En definitiva, ambos tipos de sistemas educativos se encuentran en la actualidad altamente diferenciados según el origen social con el agravante, para el caso argentino, de la menor proporción de matrícula en los niveles secundario y superior¹⁰. El sistema europeo resulta selectivo socialmente e inclusivo. El argentino, selectivo socialmente y progresivamente exclusivo.

– No puede afirmarse, por tanto, que un sistema inclusivo pero selectivo es más exitoso que uno que pretende incluir a todos pero que al ser homogéneo termina implosionando y diferenciándose forzosamente y con peores consecuencias sociales que un sistema selectivo planificado, dado que la evolución distinta de cada sistema estuvo signada también por trayectorias culturales y económicas diversas.

Para concluir, puede sostenerse que sí hay una relación entre las distintas modalidades educativas y el desarrollo de la economía. Un sistema homogéneo o poco diverso no promovería una diversificación económica adecuada a una nación como la Argentina. La pregunta que deja pendiente este análisis socio-histórico en términos de justicia o equidad educativa es: ¿cómo puede desarrollarse un sistema educativo, respetuoso de las características, capacidades y logros de cada persona y grupo social, que se diversifique -con un ojo puesto en los individuos y otro en las necesidades de la economía- sin que esto implique una asociación lineal entre *a. origen social*, *b. modalidad y nivel educativo alcanzado* y *c. puesto e ingresos en el mercado laboral*?

3. Equidad y educación

Desde el origen del sistema educativo nacional la equidad fue entendida como "igualdad de oportunidades educativas". Dentro del esquema educativo moderno con una fuerte necesidad de homogeneización cultural, la justicia educativa fue implementada a través de "ofrecerle a todos, sin discriminación, el mismo paquete educativo". Se suponía que la "igualdad de oferta" (reconociendo, como se expresó, la existencia de distintos recorridos) resolvía la injusticia social de origen. Si todos podían ingresar al mismo sistema educativo, en él y gracias a él, mediante una operación ideológico-científico-pedagógica, la desigualdad (injusta) por origen social se transmutaría en desigualdad (justa) por méritos personales. La utopía de una república de iguales que, según su mérito, logran su ubicación en la nueva sociedad sin mayores condicionamientos, se resolvía en el sistema educativo. De esta forma se planteaba el ideal de justicia educativa.

Esta conceptualización fue desmantelada progresivamente por la crítica social a partir de mediados del siglo XX. Más allá de sus supuestos ideológicos, se comprobó la correlación entre estrato social y nivel educativo, la configuración selectiva del sistema, se identificaron los distintos recorridos y mecanismos restrictivos, se denunciaron los condicionamientos culturales y lingüísticos de un sistema diseñado no en forma universal sino de acuerdo a los parámetros de ciertos sectores sociales¹¹. Estas críticas fueron a confluir en la decadencia de la cosmovisión moderna y en el advenimiento de la posmodernidad, e implicaron una subvaloración de lo homogéneo y el rescate de la diversidad y del pluralismo cultural.

De esta forma, la pretensión de ofrecer a todos lo mismo como ideal de justicia educativa declinó hasta ser sustituido en la actualidad –aunque con objeciones- por el concepto de equidad. Este término fue definido como "complementario y, para algunos sectores, superador del de igualdad, centrado en la propuesta de no dar lo mismo a los que son diferentes, para grupos sociales en los que el rasgo más destacado es la distancia social y no la homogeneidad" (Feijoó, 2002, p. 15).

"En la Argentina, la introducción del térmi-

no estuvo caracterizada por un contexto de polémica. Este debate se remonta especialmente al cuestionamiento del concepto por su filiación, a cuyo origen se le atribuyen dos vertientes: por un lado, su relación con el pensamiento cepalino y – en tanto tal- aunque cuestionado, pensamiento propio de la región; por el otro, tal como lo señalan sus detractores, la del Banco Mundial y otras agencias multilaterales del sistema internacional. (...) Estas dos caracterizaciones, en lugar de ayudar a profundizar el tema en debate, bloquean la discusión." (Feijoó, 2002, p. 17). En definitiva, el término equidad parece haberse instalado a partir de la reflexión socio-económica de organismos regionales e internacionales lo cual añade la sospecha de sesgo disciplinar e ideológico.

María del Carmen Feijoó (2002), en un reciente y completo estudio sobre la equidad en la Argentina 12, muestra sus diversos significados. En principio, el problema central está en: a. la identificación de las injusticias o inequidades propias de la sociedad, b. las del sistema educativo y c. las relaciones y consecuencias que se establecen a partir de las interacciones entre ambos polos. En síntesis, la autora señala que "Tedesco (2000) postula una perspectiva que puede convertirse en superadora de estos dilemas de difícil solución. Superando las posiciones deterministas previas en las que la educación era simple variable dependiente del modelo económico social y las actuales, que consideran que la educación *per se* es una variable independiente promotora del bienestar, Tedesco se interroga acerca de las sinergias que podrían producirse si se plantearan simultáneamente transformaciones en los niveles de equidad social y su impacto sobre la educación. Plantear de manera unilateral el impacto que la creciente equidad educativa puede tener en términos de equidad social, sin intervenir sobre ésta, tiende a consagrar una mirada naturalizada de la desigualdad. De la otra forma, podría mejorarse la distribución de bienes simbólicos como la educación, pero aspectos como la distribución del ingreso quedarían fuera de las intervenciones posibles" (Feijoó, 2002, p. 20).

En este sentido, y en camino a una concepción más integral de la justicia educativa, Hopenhayn y Ottone (1999, p. 89) y la CEPAL (2000, p. 107) identifican las dimensiones o

momentos necesarios que permiten una equidad educativa integral: *equidad presistema* (condiciones de acceso al sistema educativo y que influyen en el desempeño escolar), *equidad intrasistema* (homogeneidad en la calidad –no en los contenidos– de la oferta escolar) y, finalmente, *equidad postsistema* (capacidad de inserción productiva de alumnos con distinto origen socio-económico).

Así, el concepto de equidad educativa se complejiza volviéndose más abarcativo y, por tanto, más real en cuanto que contempla las distintas dimensiones personales, sociales y del sistema. Pero no sólo este concepto se amplía a través de un análisis más completo de las variables y condiciones necesarias para que exista una cierta igualdad equivalente y proporcional (posible y no sólo formal) en la distribución del bien educación. También se agrega una nueva dimensión: el "reconocimiento" de la pluralidad legítima de identidades y culturas que no hay que sofocar y excluir sino aceptar y promover (Fraser, 1998). En esta línea se señala que la "perspectiva humanista para la construcción de un nuevo paradigma educativo en el siglo XXI tiene que encontrar maneras de construir otros tipos de distinciones, que asuman la diversidad de las personas, las comunidades y las propias escuelas, pero no en términos de disyunciones en cuyo marco algunas se califican y otras se descalifican. La alternativa más interesante parece ser que las instituciones compitan por identidades distintas pero de valor equivalente, sin que se constituyan algunas 'mejores' y otras 'peores' (Braslavsky, 1999, p. 84). El "paradigma humanista" que la autora propone requiere "la necesidad de aceptar el principio de equidad para promover la diversidad como condición imprescindible de la realización plena de las múltiples identidades que constituyen la riqueza latinoamericana, por un lado, y para compensar las desigualdades de puntos de partida (...), por el otro" (Braslavsky, 1999, p. 48).

De este modo, el concepto de equidad educativa adquiere un carácter bidimensional: por un lado, hay que lograr una igualdad de puntos de partida educativos, de recorridos en el sistema y de inserción posterior en el mercado laboral en donde sólo las vocaciones, capacidades y los méritos personales establezcan las variaciones de destino y no la situación socio-económi-

ca (u otro tipo de discriminación injusta). Por el otro, como nuestras sociedades no son homogéneas y valoran la diversidad, es necesario contemplar y animar el legítimo pluralismo cultural lo cual no implica desconocer tensiones ineludibles dado que estas manifestaciones comunitarias (religiosas, étnicas, regionales) conviven dentro de una misma nación y bajo un código legal y moral más o menos común y que resulta más fácil de adoptar por unos que por otros por coincidir más o menos con sus pautas culturales. En este sentido, siguiendo a Fraser (1998) se trata distribuir con justicia (primera dimensión de la equidad que tiende a subsanar las injusticias socio-económicas) y de reconocer con justicia (segunda dimensión de la equidad tendiente a subsanar las diferencias de prestigio y valoración de formas culturales diversas). En síntesis, se trata de lograr una cierta "equivalencia" cultural respetuosa y promotora, en definitiva, de las identidades personales y grupales y, a la vez, atenta al bien común y a la dignidad de la persona humana.

Ahora bien, en la misma dirección del debate actual convergen también las reflexiones llevadas adelante por la filosofía cristiana, social y de la educación. Michele F. Sciacca en "Derecho al saber y libertad de su ejercicio"¹³, capítulo de su obra *Herejías y verdades de nuestro tiempo*, destaca la universalidad del derecho al saber y señala que éste "no ha de considerarse en abstracto, sino en la concreción de cada individuo y de sus condiciones. Como derecho, no tiene límites (ya que, precisamente por ser un derecho del hombre, no es un privilegio de algunos o una concesión del Estado); sin embargo, en concreto, tiene como límites internos las capacidades, las aptitudes y la buena voluntad de cada hombre y, por la tanto, se ha de ejercer en proporción de los límites propios de cada individuo" (Sciacca, 1958, p. 269). El filósofo italiano entiende que: a. el derecho al saber es universal; b. esto implica que tiene que poder ser ejercido realmente por todos; c. que este derecho se da no en abstracto sino en relación con las capacidades individuales; d. que este derecho tiene que desarrollarse en forma aristocrática pues su "cometido es el de elevar a formas superiores de vida a cada hombre, en proporción a su verdadera personalidad" (Sciacca, 1958, p. 275). Por esto el autor critica no sólo la

supuesta superioridad del trabajo intelectual sino también la del trabajo manual, enfrentando a la vez al elitismo formalmente intelectualista y al populismo utilitarista, y señalando que una educación "aristocrática" bien entendida es la que plenifica a cada persona y la ayuda a elevarse al máximo según sus talentos y capacidades. Ya no es más "aristócrata" el que pertenece a cierto grupo social o cultural sino aquel que obra en él una educación plenificante (Sciacca, 1958, p. 275).

Lo justo en educación, según el pensamiento de esta corriente, tiene como primer referente, lo propiamente personal, es decir, cuando cada uno recibe lo suyo, lo apropiado al desarrollo de su personalidad en todas sus dimensiones individuales y sociales. Por esto es que parecería más adecuado adherir al nuevo enunciado de "equidad" antes que al superado, aunque defendido todavía por muchos, de "igualdad de oportunidades". Pues la equidad implica "una estimación general de lo que es justo en cada caso, más que una aplicación estricta de la ley" (Vázquez y Vázquez, 2000, p. 156). En cambio, el concepto de "igualdad de oportunidades" condice más bien con la concepción reduccionista y formal de ofrecer a todos la misma oferta descuidando las condiciones reales de ejercicio y aprovechamiento de las oportunidades ofrecidas¹⁴.

En síntesis, "hay que *distinguir* tipos de diferencias: hay algunas que remiten al plano metafísico, a la riqueza propia de cada sujeto; en cambio otras diferencias surgen de la injusticia. Las primeras deben potenciarse en tanto que sólo para las últimas vale la exigencia de disminuirlas e incluso anularlas a través de la educación" (Vázquez y Vázquez, 2000, p. 157-8). Por lo tanto, la equidad educativa implica hacer justicia a la legítima diversidad animándola e identificar las injusticias que impidan ejercer real y personalmente el derecho al saber.

4. La equidad educativa desde la economía

A lo largo de los apartados anteriores, en algunas instancias, se manifestó la relación existente entre educación y economía. Pero específicamente: ¿cuáles son los ejes o problemas centrales en esta relación que se de-

tectan en la actualidad?

"En las obras de William Petty, Adam Smith o John Stuart Mill, entre otros, se puede observar el interés que manifiestan por el componente humano de la formación del capital. Pero todos ellos se basan en una visión microeconómica, es decir, estudian la influencia de la educación en la productividad individual del trabajador, y no sobre el desarrollo económico general. Este último aspecto no empieza a considerarse hasta los años cincuenta del siglo XX, cuando los economistas no explican totalmente el crecimiento económico de un país, existiendo un 'factor residual' que justificaría el crecimiento no explicado por los factores económicos tradicionales" (Salas Velasco, 2002, p. 429). De esta forma, la economía aborda el fenómeno educativo estudiándolo microeconómicamente y, a partir de este siglo, como variable macroeconómica independiente a la hora de explicar una proporción del crecimiento o desarrollo de una nación.

Una primera línea de estudio está signada por la correlación entre años de escolarización y estrato social de pertenencia medido, a su vez, por el ingreso per cápita o familiar. En este marco, la CEPAL concluye que actualmente en América Latina "los años de instrucción formal requeridos para contar con grandes probabilidades de evitar la pobreza oscilan entre 10 y 12, según el perfil educacional de cada país" (CEPAL, 2000, p. 95). El problema de estos estudios es que sus resultados se convierten rápidamente en metas políticas a lograr que, como se indicó al inicio de este artículo, siempre corren delante de quienes quieren alcanzarlas. Estos estudios afirman que "hoy" una persona con determinada cantidad de años de escolarización tiene "X" probabilidades de encontrarse entre los pobres o entre los no pobres pero no mañana cuando, dado que el promedio de años de escolarización ascenderá -fruto de las políticas incentivadas por organismos nacionales o internacionales- seguramente se requerirán más años en el sistema para que las probabilidades jueguen a favor. Por lo tanto, sin soslayar su importancia, si estos análisis no entran en diálogo con la evolución económica de un país, con la equidad en la distribución del ingreso y con la configuración interna del sistema educativo, no proveen soluciones integrales.

Otro eje de análisis relevante desde la economía es la cuestión de la "eficiencia" del sistema. En esta línea, se sostiene que la "equidistribución de oportunidades educativas sería un concepto inaplicable a la realidad si, independientemente de ser deseable, no fuese compatible con la lógica que rige la asignación de recursos en la sociedad más amplia" (Muñoz Izquierdo, 1997, p. 9). Este autor añade que el criterio de eficiencia es necesario pues el financiamiento destinado a la educación se realiza con recursos escasos y fungibles que la sociedad podría orientar a otros fines que produzcan más beneficios que los alcanzados a través de la educación. Y añade: "Sin embargo, es necesario advertir que esta asignación sólo sería ineficiente si —y sólo si— los planificadores del sistema educativo estuvieran tratando de maximizar la relación que, en promedio resultara entre los rendimientos educativos y los costos necesarios para generarlos. Pero hay otras formas de conceptualizar la eficiencia. Una de ellas consiste en maximizar la relación que se obtenga entre la utilidad marginal del valor generado por la educación y los costos necesarios para generarla. En virtud de la ley de rendimientos marginales decrecientes, la utilidad marginal de este valor está, para cada individuo, en relación inversa con el ingreso anteriormente percibido por el mismo. Por tanto, esa utilidad es mayor para los individuos de menores ingresos. (...) En otras palabras, el aprendizaje de quienes inician los cursos escolares con menores habilidades avanza con mayor rapidez que la de quienes se encuentran en la situación contraria. Del análisis de estas conceptualizaciones alternativas de la eficiencia se desprende, como hace varios años lo hizo notar un destacado economista (Bowles, 1969, p. 212), que la noción de que la equidad y la eficiencia son incompatibles entre sí 'es más dudosa de lo que sugiere el razonamiento pura-mente teórico-económico'. En realidad, esta incompatibilidad sólo se presenta cuando la sociedad persigue, exclusivamente, objetivos de carácter acumulativo" (Muñoz Izquierdo, 1997, p. 9-10). En definitiva, aunque a simple vista resulte más "eficiente" invertir en aquellos que más recursos poseen, un fino análisis conceptual y estadístico permite concluir que la equidad educativa, perseguida como fin en sí misma, resulta además eficiente 15.

También, desde el ámbito de la economía, otra cuestión es la calidad de la educación y su medición. Este desafío se ha vuelto central para el análisis de la eficiencia de los sistemas educativos y para la identificación de la posición comparativa de instituciones, estratos sociales, regiones, países. ¿Cómo se vincula con la equidad educativa? En primer lugar, a veces se parte del supuesto de que una "educación de calidad" es susceptible de ser medida y estandarizada para una población determinada o para varias a la vez. En este contexto, han proliferado los exámenes internacionales que posicionan a cada nación en un ranking por áreas y exámenes "censales" que miden la calidad de cada institución. Con este tipo de estudios ya no sólo puede clasificarse a la población según ingresos económicos y años de escolarización sino también se pretende medir la relación entre estrato social y rendimiento académico.

Como puede apreciarse en los debates actuales sobre estos análisis convertidos en políticas de los Estados 16, esta positivización de la educación recibe objeciones de distinto tipo: metodológicas (en cuanto a confiabilidad y validez); políticas (sobre el uso de la información y sobre las acciones compensatorias consecuentes); económicas y financieras (distribución de recursos). De todas maneras, se ha instalado, tal vez, para quedarse. Habrá que evaluar constantemente sus aportes y limitaciones para evitar justamente lo que discursivamente se pretende eludir: menos libertad de elección y mayor inequidad educativa.

Finalmente, también desde la ciencia económica, se promueve la generalización de la analogía del mercado al ámbito de la política educativa. Con esto se pretende lograr una mayor "libertad de elección" y la constitución de una verdadera "demanda" que, a su vez, implique a través de la competencia interinstitucional una mejora de la calidad y de la eficiencia del sistema. Aunque existen objeciones sobre la supuesta eficiencia que se obtiene (Whitty y otros, 1999 y Narodowski y otros, 2002), el impacto de los cuasi mercados educativos sobre la equidad puede ser negativo. Sus promotores creen que aún hasta las personas con escasos recursos podrán elegir cualquier institución que los satisfaga según la información transparente que se difunda. Pero, según cada diseño,

las instituciones podrían seleccionar la composición social de la matrícula; no todos pueden "leer" la misma información con la misma "eficiencia"; los recursos familiares adicionales permiten mayor libertad, etc. En fin, estas propuestas requieren una seria evaluación desde la libertad y la equidad.

5. Libertad, justicia y educación

¿Qué reflexiones finales pueden realizarse desde una filosofía social cristiana sobre las relaciones entre equidad, educación y economía? "En efecto, la primera condición, para que exista un libre ejercicio del saber, es precisamente económica. ¿Cómo puede ejercer en concreto este derecho quien, aun teniendo buena voluntad, amor y capacidad hacia un determinado saber, carece de un *mínimum* de condición económica?" (Sciacca, 1958, p. 285). Como queda claro, hay una justicia que lograr para que todos puedan ejercer "realmente" su derecho al saber. Esto implica dos consecuencias: a. que todas las personas puedan lograr una educación según sus capacidades y b. que, a su vez, la política educativa permita el ejercicio de la libertad de enseñanza según la cosmovisión de cada persona. No se trata solamente de una educación que permita "ascender" en el sistema educativo sino también resguardar y promover el legítimo pluralismo de visiones del mundo. En este sentido, en la Argentina y en muchos países de Occidente, todavía no se ha avanzado demasiado pues la universalización de la educación ha estado asociada a la pretensión ideológica homogeneizadora del iluminismo inspiradora de los sistemas educativos en el siglo XIX 17. En algo tan central como el derecho al saber, la libertad de enseñanza (su contracara ineludible) ha sido reducida para aquellos que menos tienen 18.

En Occidente, la política de la integración social se dio a través de una escuela estatal prestigiosa abierta a todos. En ella podía encontrarse al hijo del dirigente junto con los hijos de los estratos medios y bajos. De esta forma, se "igualó" a todos, lo que trajo consecuencias positivas en términos de integración pero negativas en cuanto al ejercicio de la libertad de enseñanza. Hoy en día, luego del

deterioro del sistema, cabe preguntarse cómo puede articularse la libertad de enseñanza de tal forma que no lleve a comunidades impenetrables y de difícil integración (por ejemplo, el colegio dentro de los barrios cerrados) ¹⁹. A la luz de la experiencia holandesa²⁰, en donde la educación es mayoritariamente privada y subsidiada por el Estado en su totalidad con la prohibición a los padres de abonar cuotas adicionales, podría hallarse un sistema que permita que las comunidades educativas se diferencien por su cosmovisión pero no por su pertenencia a estratos sociales determinados. De esta forma, aunque el cultivo de una identidad cerrada puede resultar disgregante se evita así la segregación por razones económicas. Por otro lado, la experiencia de la educación privada religiosa en la Argentina no reconoce antecedentes de discriminación que no se hayan manifestado también, y con más fuerza, dentro de las instituciones educativas estatales (fruto de la pretendida homogeneización cultural). En este sentido, habría que estudiar en profundidad si lo estatal es tan "público" como muchos sostienen o más público que aquellas instituciones de gestión privada que dirigen sus acciones al bien común y promueven la cohesión social. En definitiva, la discriminación no se encuentra solamente en las escuelas sino también en la sociedad.

El siguiente punto es una cuestión harto compleja que es necesario destacar para matizar lo afirmado en el texto de Sciacca (1958) : el problema de qué se entiende por "capacidades personales". No cabe duda que, a priori, expresar que el derecho al saber se ejerce de acuerdo con las capacidades y el mérito (entendido como la voluntad aplicada a utilizar estas capacidades y los logros obtenidos por ello) que se va "acumulando" a lo largo de la trayectoria educativa personal, parece algo razonable. Pero existe un cierto sesgo en la "construcción" de estas capacidades personales. Los talentos de cada uno pueden ser fruto, al menos, de tres aspectos: biológico (genético), espiritual ("carácter" o personalidad) y cultural ("incentivos" y valores recibidos). De esta forma, el concepto de "capacidad" tiene una dimensión "natural" pero también una social y cultural. Por lo tanto, el logro de la equidad se complejiza. Pues las carencias ya no sólo son externas sino también

inciden en la misma configuración de las capacidades personales. La inequidad se imprime en el sujeto²¹. El progreso de las ciencias sociales, aún reconociendo supuestos ideológicos que requieren una lectura crítica desde la filosofía social cristiana, permite corregir un sesgo "naturalista" en la comprensión de las "capacidades personales". Quien nace en el seno de una familia de "alto capital cultural" tiene una propensión manifiesta a recorrer con éxito los distintos niveles del sistema educativo no sólo por tener resueltas las condiciones económicas necesarias sino por resultarle más "connatural" la institución educativa (en términos de cultura subjetiva y objetiva). Por tanto, como esto conlleva una inequidad social a resolver algunos lineamientos frente a este problema podrían ser:

– Para salvar esta inequidad cultural primero es necesario equiparar las condiciones de acceso (básicamente, las económicas) destinando recursos a los más desprotegidos en términos de "redistribución" y "reconocimiento".

– En segundo lugar, reconocer las culturas de origen, potenciar sus aspectos valiosos y ponerlas en diálogo con otros elementos y valores, tal vez, desconocidos hasta el momento por el educando y las comunidades.

– En este sentido, habría que estudiar si el problema de la "connaturalidad" de ciertos sectores sociales con el sistema educativo no está más asociado a la cultura subjetiva que a la objetiva²²

– No fomentar "la convicción de que el derecho al saber significa derecho de cada uno, indiscriminadamente, a elevarse en la jerarquía social sin considerar atentamente sus capacidades y sin preocuparse por saber nada" (Sciacca, 1958, p. 278). Uno de los problemas graves de las conclusiones unilaterales que se realizan al establecer nexos entre economía y educación es reducir la educación a medio en función de: macroeconómicamente, mayor crecimiento económico nacional; y microeconómicamente, mayores ingresos económicos per cápita y ascenso en la jerarquía social. La educación va más allá de lo económico aunque lo contiene. Esto no implica de ninguna manera manifestarse a favor del inmovilismo social sino que la movilidad social sea fruto de las capacidades personales "recreadas en el sistema educativo", de los méritos propios y del

lugar que se ocupe en el mundo laboral²³

-Por último, es necesario reconocer que la desaparición de la pobreza no está ligada solamente a las bajas tasas de escolarización de los estratos sociales más bajos sino también al crecimiento económico y a la forma en que se distribuyen los ingresos. La educación puede ayudar no sólo universalizando niveles educativos en forma progresiva sino recreando una cultura del trabajo y diversificando instituciones para incluir verdaderamente a todos. Pero no está en sus manos la eliminación de la pobreza en una sociedad.

Estos lineamientos y consideraciones pueden ser complementados con algunas reflexiones sobre las consecuencias de ideas-fuerza actualmente implementadas como parte de las políticas educativas en la Argentina y en otros países latinoamericanos. En la Argentina, durante la década del 90, se generó un consenso sobre la necesidad de políticas "focalizadas" o de "discriminación positiva" para enfrentar los problemas sociales. Esto implicó localizar a las poblaciones en riesgo y dirigirles programas y recursos para mejorar su situación en términos de equidad. Estas políticas han recibido numerosas críticas por la "discriminación simbólica" (Tiramonti, 2001 y Lo Vuolo, 1998) que producen (frente a la tradición universalista del sistema educativo) y porque en una situación social en donde la pobreza se extiende a la mayoría de la población hablar de "focalización" (Jacinto y Caillods, 2000) resulta bastante extravagante. Compartiendo algunos aspectos de la crítica actual como así también la inequidad subyacente en el universalismo educativo indiscriminado, parece adecuado insistir en el diseño de "políticas universales integrales y flexibles" y no en la adopción de políticas universales rígidas acompañadas de políticas sociales focalizadas. Se trata de "reinventar" a los agentes del sistema educativo no reduciéndolos a la burocracia estatal sino, a través del reconocimiento de la libertad de enseñanza, diseñando políticas que contemplen a la sociedad civil.

Esto coincide con el propósito de la participación de la comunidad educativa en la institución escolar. Teniendo en cuenta los numerosos debates sobre el tema (Anderson, 2002 y CEPAL, 2000) este objetivo parece imprescin-

dible. Esto ampliaría la libertad de enseñanza a través de la participación de los padres y familias y ayudaría a diseñar instituciones educativas que respondan a las realidades culturales de cada población lo cual no implica ni "achatar" contenidos ni tampoco imponer subrepticamente una cultura diversa²⁴

Una tercera idea-fuerza es la descentralización y la autonomía escolar²⁵. Esta cuestión es relevante pues tradicionalmente el centralismo de los sistemas educativos era argumentado como necesario para suplir la falta de capacidades locales en la tarea de la educación y, por lo tanto, para el logro de la equidad y la calidad educativas. Los promotores de la descentralización, en cambio, sostienen que mayor autonomía escolar permitirá más eficiencia y adecuación a las necesidades de cada comunidad. Por supuesto, las investigaciones aún no son concluyentes pero sí podría afirmarse que "para que la descentralización signifique una sensible mejora en la calidad de la educación y un aumento en los niveles de equidad del sistema es necesario que estén enmarcados dentro de importantes procesos de concertación de los diferentes actores educativos, políticos y sociales" (Filmus, 1998, p. 83) y también que es necesario desarrollar capacidades locales previamente a la transferencia de responsabilidades (Filmus, 1998, p. 74 y CEPAL, 2000, p. 97). En definitiva, se trata —más que hablar de "descentralización"— de pensar integralmente en el principio de subsidiariedad que no implica una transferencia artificial según modas eficientistas pasajeras sino evaluar razonablemente la asunción de responsabilidades locales salvaguardando el ejercicio de la equidad²⁶.

6. Consideraciones finales

Sobre la base de lo expuesto hasta aquí, pueden ofrecerse algunas conclusiones como criterios para una política educativa:

—La meta de la equidad educativa es percibida hoy en forma más integral y realista que en los orígenes de los sistemas educativos y se acerca al planteo de la filosofía social cristiana.

—Esta meta ha resultado inasible, entre otros motivos, por causa de las políticas universales modeladas sobre la base de reducciones ideo-

lógicas, de escaso interés por el reconocimiento de la realidad y de los múltiples agentes del sistema.

-Además se entiende que la equidad educativa no puede lograrse al margen de la evolución de la justicia social y económica de una nación.

-La fuerte correlación entre estrato social, recorrido educativo y puesto laboral puede ser modificada por medio de "políticas universales flexibles" y no rígidas inspiradas en el principio de subsidiariedad que fomenten instituciones de calidad (no estándar), o sea, escuelas diversas (con recursos) que enfrenten los problemas reales de sus destinatarios 27.

-Desde ya, toda sociedad posee estratos sociales. El problema está en la mayor o menor justicia que permite la configuración de esos estratos, en la redistribución más o menos inequitativa de los recursos (no sólo económicos) y en el mínimo de condiciones de vida digna que todo sujeto debe poseer no importa a qué sector social pertenezca. La educación puede ayudar a concretar una mayor justicia social. Aunque de hecho, el mismo sistema educativo "reproduce" muchas injusticias. La diferenciación interna del sistema debe cambiar su eje: pasar de una segmentación correlacionada con los recursos económicos del individuo a una construida sobre la base de la libertad de enseñanza (accesible a todos) que permita el reconocimiento de las particularidades personales, culturales y económicas y, por lo tanto, el acceso a una "calidad educativa" (no adaptación horizontal) que tensiona al sujeto hacia su plenitud. Siempre, este ideal, dentro del marco del bien común.

-El análisis económico puede resultar de utilidad si no se convierte en una perspectiva hegemónica, si se refinan los conceptos incluyendo todas las variables que puedan identificarse a la hora de estudiar los efectos cuantificables de la educación y si se reconoce que las correlaciones detectadas muchas veces no implican causalidad sino asociación. Estos estudios tienen que explicitar sus supuestos para no presentarse como "ciencia neutral u objetiva".

Finalmente, la equidad educativa no puede ser una característica adicional de una política educativa: es su "finalidad" pues la búsqueda de la calidad de la educación se subsume en

tro de la justicia educativa que implica darle a cada uno la educación que le corresponde y esto es, en definitiva, la calidad específica de la educación 28. En definitiva, como se anticipó, se trata de diseñar políticas educativas integrales y flexibles, que impliquen la participación de la sociedad civil y que converjan coordinadamente sobre cada uno de los problemas y desafíos que se localicen sin discriminar injustamente por acción u omisión.

Bibliografía

Anderson, Gary L. (2002). "Hacia una participación auténtica: deconstrucción de los discursos de las reformas participativas en la educación". En: Narodowski, Mariano, Nores, Milagros y Andrada, Myrian (comp.) (2002). *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires, Granica.

Becker, Gary (1983). *El capital humano*. Madrid, Alianza Universidad.

Bernstein, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid, Morata / Paideia.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-C. (1969). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Fontamara.

Braslavsky, Cecilia (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Santillana.

Braslavsky, Cecilia (org.) (2001). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos*. Buenos Aires, Santillana.

Castel, Robert (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Buenos Aires, Paidós.

CEPAL (2000). *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Santiago, CEPAL.

Da Silva, Tomaz T. (2001). *Espacios de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. Barcelona, Octaedro.

Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.

Experton, William (1999). *Desafíos para la*

nueva etapa de la reforma educativa en Argentina. Paper Series N° 46. Human Development Department, Banco Mundial.

Feijoó, María del Carmen (2002). *Argentina. Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires, IPE — UNESCO — Sede Regional Buenos Aires.

FIEL y CEP (2000). *Una educación para el Siglo XXI. El caso argentino y otras experiencias internacionales*. Buenos Aires, Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas.

Filmus, Daniel (1998). "La descentralización educativa en el centro del debate". En: Isuani, Aldo y Filmus, Daniel (comps.). *La Argentina que viene*. Buenos Aires, Tesis / FLACSO / UNICEF.

Fraser, Nancy (1998). "La justicia social en la era de las "políticas de identidad": redistribución, reconocimiento y participación". En: *Apuntes de Investigación*, Año II, Nos. 2/3. Buenos Aires, CECYP.

Hopenhayn, Martín y Ottone, Ernesto (1999). *El gran eslabón*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Jacinto, Claudia y Caillods, Françoise (2000). "Los programas de mejoramiento de la equidad educativa en América Latina", IPE-UNESCO, (en prensa), 35 págs.

Llach, Juan J., Montoya, Silvia y Roldán, Flavia (1999). *Educación para todos*. Buenos Aires, IERAL.

Lo Vuolo, Rubén (1998). "Crisis de integración social y retracción del Estado de Bienestar en Argentina". En: Lo Vuolo, Rubén y Barbeito, Alberto. *La nueva oscuridad de la política social. Del Estado populista al neoconservador*. Buenos Aires, Miño y Dávila / Ciepp.

Morduchowicz, Alejandro (2002). "(Des)regulación y financiamiento de la educación privada en la Argentina". En: Wolf, Laurence, González, Pablo y Navarro, Juan Carlos (edit.). *Educación privada y política pública en América Latina*. Santiago, PREAL / BID.

Muñoz Izquierdo, Carlos (1997). Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema. México, Fondo de Cultura Económica.

Naradowski, Mariano y Andrada, Myriam (2000). *Segregación socioeconómica y regulaciones en el sistema educativo argentino*. Documento N°

36. Buenos Aires, Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional (CEDI).

Naradowski, Mariano, Nores, Milagros y Andrada, Myriam (comp.) (2002). *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires, Granica.

Pereyra, Miguel A., García Mínguez, Jesús, Gómez, Antonio J. y Beas, Miguel (comps.) (1996). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Edic. Pomares — Corredor.

Puiggrós, Adriana (dir.) (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916). Historia de la educación en la Argentina: Tomo 1*. Buenos Aires, Editorial Galerna.

Puiggrós, Adriana (dir.) (1991). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la educación en la Argentina: Tomo II*. Buenos Aires, Editorial Galerna.

Puiggrós, Adriana (dir.) (1993). *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945). Historia de la educación en la Argentina: Tomo IV*. Buenos Aires, Editorial Galerna.

Reimers, Fernando (coord.) (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid, La Muralla.

Salas Velasco Manuel (2002). "Cuatro décadas en Economía de la Educación". En: *Revista de Educación*, núm. 328. Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).

Sciacca, Michele E (1958). "Derecho al saber y libertad de su ejercicio". En: Sciacca, Michele F. *Herejías y verdades de nuestro tiempo*. Barcelona, Luis Miracle.

Sebreli, Juan José (2002). *Crítica de las ideas políticas argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana.

Tedesco, Juan C. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880 — 1945)*. Buenos Aires, Ediciones Solar.

Tedesco, Juan C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Tenti Fanfani, Emilio (1994). "La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J. C. Passeron". En: Torres, C., y Gonzalez Rivera, G. *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Tiramonti, Guillermina (2001). *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión*

emancipadora? Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.

Tiramonti, Guillermina y Suasnabar, Claudio (2001). "La reforma educativa nacional. En busca de una interpretación". En: Tiramonti, Guillermina. *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.

Torrendell, Carlos H. (2002). "School choice: entre la libertad de enseñanza y la libertad de mercado". En: *Revista Valores en la sociedad industrial*, N° 54. Buenos Aires, Centro de Estudios de la Sociedad Industrial (CESI), UCA.

Vázquez, Stella M. y Vázquez, María Paula. (2000). "Libertad, calidad y equidad en la reforma educativa argentina". En: *Revista IRICE*, N° 14. Rosario, IRICE.

Whitty, Geoff, Power, Sally y Halpin, David (1999). *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid, Edic. Morata — Fundación Paideia.

1 Este escrito pudo concretarse gracias a la UCA, que apoya mis estudios de posgrado; a la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, que me otorgó una beca parcial para estudiar la Maestría en Educación; a los profesores de este posgrado y, en especial, a la Dra. Claudia Jacinto, quien nos abrió la puerta a los debates actuales sobre la equidad educativa; a los especialistas que me acercaron sus aportes y correcciones; y, finalmente, al CESI, en cuyo seno nos animamos a reflexionar sobre las relaciones entre filosofía social cristiana y los actuales desarrollos de las ciencias humanas y sociales. Como siempre, los aciertos de este trabajo se deben a todos ellos. Las limitaciones y errores tienen un solo autor.

2 Por ejemplo, la "Teoría del Capital Humano" (Becker, 1983). Puede encontrarse una síntesis de la evolución de esta corriente y de las críticas a la misma en Salas Velasco (2002).

3 Pese a que algunos cuestionan la direccionalidad de la causalidad y hasta se analiza un cierto feed-back Salas Velasco (2002).

4 Un análisis de características similares puede leerse en Braslavsky (1999).

5 Una compilación completa de los debates actuales sobre las tendencias y tensiones en la educación secundaria puede consultarse en Braslavsky (2001).

6 Esta situación también permitió una configuración bastante "extraña" de nuestro sistema de educación superior en donde la matrícula de las universidades supera ampliamente a la de instituciones como los profesorado, las tecnicaturas en administración y servicios, las tecnicaturas industriales y las escuelas de arte.

7 Para analizar todo este debate puede consultarse:

Tedesco (1993) y Puiggrós (1990, 1991 y 1993).

8 Esta cuestión será tratada en el penúltimo apartado para no caer en una lectura acrítica de estos términos.

9 Para un balance de esta etapa puede consultarse los textos ya citados de Puiggrós (1990, 1991 y 1993), Tedesco (1993) y, para un panorama cultural y social más completo, actualizado y revisado Sebrel (2002).

10 Este dato y otros sobre la situación del sistema educativo argentino, desde ya, con la perspectiva propia del Banco Mundial, puede encontrarse en Experton (1999).

11 Para conocer la historia de los embates que "golpearon" la supuesta equidad del sistema educativo puede consultarse: Da Silva (2001) y Dubet y Martuccelli (1998).

12 A su vez, Fernando Reimers (2002) realizó una compilación completa de estudios y reflexiones sobre la equidad educativa, con especial atención a Latinoamérica, de lectura altamente recomendable.

13 Este texto se transcribe completo en este mismo número de la *Revista Valores en la sociedad industrial*. Aquí será citado según la versión traducida al español de 1958.

14 Por ejemplo, la pervivencia del discurso a favor de la "gratuidad" de la educación es una típica muestra de la vigencia política de planteos reduccionistas de gran arraigo. A esta altura de los debates e investigaciones sostener esta tesis en forma prioritaria resulta minimalista e inequitativa pues en los últimos años, en general, han sido más beneficiados los sectores medios y altos que los de escasos recursos. Parapetarse en este concepto para enfrentar el "neoliberalismo" y el "neoconservadurismo" es entretenerse en un combate para "salvar" la fortaleza mientras la misma se inunda. Es indudable que la gratuidad puede ser un aspecto de la equidad pero muy equilibrado y evaluado en términos de justicia distributiva.

15 Este aporte, consecuencia de la evolución de la economía de la educación, es una manifestación de la posible convergencia (integración del saber) que puede darse dentro de determinados paradigmas entre las ciencias particulares (en este caso, las sociales) y la filosofía social.

16 Sobre esta cuestión, ver Whitty y otros (1999).

17 Además, en la Argentina, sorprende que aún no se haya recorrido el camino de "liberar" el acceso a la educación superior universitaria. Muchos países latinoamericanos financian la educación universitaria de gestión privada a través de sistemas de becas destinadas a alumnos de menores recursos que así pueden acceder a instituciones que no son del Estado. Además el Estado dirige recursos a proyectos de investigación que se realizan en el seno de universidades privadas. Dado que nuestro país se encuentra muy rezagado en esta materia, habrá que pensar propuestas y soluciones que puedan ser aceptadas en el contexto de la cultura política argentina.

18 Esta cuestión se desarrolla en forma más completa, realizando un análisis sobre el concepto de "School choice", en Torrendell (2002).

19 Por otra parte, hay que reconocer que este tipo de

colegio se ha convertido en una figura paradigmática y expuesta a una crítica demasiado rápida y superflua. Pues muchos otros colegios pueden estar "encerrados" y esto no se detecta a simple vista. En este sentido, habría que estudiar en profundidad si los colegios que forman a ciertos estratos dirigentes son un mal en sí mismo como muchos pretenden concluir. Esta segregación educativa puede ser resuelta mediante una pedagogía que promueva la apertura social. Pero subsisten igualmente dos cuestiones: no entender "grupo dirigente" en términos de estrato socio-económico y el valor de la integración escolar de personas provenientes de distintos estratos socio-económicos "igualados" por sus capacidades y logros (como sucedió y aún puede observarse en muchos colegios de la Iglesia y del Estado).

²⁰ Para un análisis completo del sistema educativo holandés, puede consultarse FIEL y CEP (2000).

²¹ Por si esto fuera poco, algunos sostienen que en realidad no es carencia sino incompatibilidad pues entienden que el sistema educativo está configurado de acuerdo con las características de cierta clase social de tal forma que en el sistema sólo tienen éxito los que pertenecen a la misma y el resto, al ser "extraños", desarrollan un rol secundario y son sujetos que interiorizan su fracaso en el sistema como fracaso social y demérito personal. Sin embargo, esta síntesis no hace justicia a la complejidad y matices de lo expresado por distintos autores. Para conocer con más detalle este tipo de planteos puede consultarse: Bourdieu y Passeron (1969 y 1996) y Bernstein (1998). Sobre estos autores, Dubet y Martuccelli (1998) y sobre los dos primeros, Tenti Fanfani (1994).

²² ¿Qué se quiere significar con esto? Si se observa el fenómeno de ascenso social en la Argentina a principios del siglo XX a través de la educación, podría afirmarse que más que serle connatural al hijo del inmigrante europeo la escuela argentina en términos de "conocimientos" (aunque se reconoce al menos una similitud básica pues no se estaba insertando en una sociedad como la china o árabe, por ejemplo) tal vez lo fue en términos de valores, v. gr., la cultura del trabajo. Cabría pensar la hipótesis de que el éxito escolar podría depender, en una proporción importante, más de los frutos de una educación de la "voluntad" que de una educación intelectual en el seno de las familias. Si no, "M'hijo, el dotor" no hubiera sido una realidad palpable en muchas sociedades como la nuestra. Tal vez, la cultura del trabajo del inmigrante fue un factor fundamental de ascenso social muy contrario a la deseducación de la voluntad de buena parte los estratos medios y altos de la sociedad actual en donde muchos de los jóvenes nacidos en su interior deterioran o mantienen su nivel económico arrastrándose por el sistema educativo

(usufructuando más de la "connaturalidad" que del esfuerzo), obteniendo certificados con el menor mérito posible e insertándose en el mercado laboral más por contactos que por logros académicos y profesionales. A esto hay que sumarle, por si fuera poco, las consecuencias educativas, en relación con los valores del trabajo, del desempleo de los padres. Tal vez la crisis de la economía argentina pueda deberse en parte a (y retroalimentarse de) este conjunto de fenómenos.

²³ De todas formas, hay que aceptar que los "lugares" de mayor prestigio e ingresos en el campo laboral no son necesariamente justos y meritocráticos. Por ejemplo, son llamativas las diferencias salariales entre puestos que requieren formación académica similar. La aparente lógica de mercado en la distribución de los sueldos suele no ser tal cuando quienes asignan un sueldo a los demás también se lo asignan a sí mismos.

²⁴ En este sentido, cabe resaltar que siempre una institución escolar implica un encuentro de culturas: como mínimo, la de los docentes con la de las familias del lugar. Esto no tiene que ser evitado sino reconocido y potenciado pues impide la endogamia y genera una tradición creativa y crítica de la cultura.

²⁵ La bibliografía sobre este tema es actual y nutrida. Dos textos relevantes y que reúnen diversas perspectivas son: Pereyra y otros (1996) y Narodowski (2002).

²⁶ Es importante evaluar integralmente las políticas de tal forma que no suceda lo que observa Anderson (2002, p. 154) cuando señala que muchas veces "se promueve una micropolítica de inclusión paralela a una macropolítica de exclusión". Por lo tanto, es relevante evaluar cuidadosamente cuándo procesos micropolíticos aparentemente equitativos (por ejemplo, fomentar la participación) pueden tener resultados opuestos a los pretendidos por no haber analizado en contexto general y particular en el que se aplican. Por esto, la subsidiariedad resulta central como principio regulador de la prudencia política. Pero, a la vez, hay que reconocer esferas de responsabilidad y tampoco puede caerse en el escepticismo o cinismo de sostener que nada es posible si no se controla todo el poder, pretensión imposible si no siempre, al menos, en las complejas sociedades contemporáneas.

²⁷ En esta línea, se reconoce como valioso el "paradigma humanista" (Braslavsky, 1999).

²⁸ Las políticas centradas en la calidad, generalmente entendidas en sentido estándar y promedio, no responden al bien común educativo dado que pretenden sobrevalorar un aspecto que debe darse ineludiblemente pero en forma diversa en cada institución educativa sobre la base de la justicia, lo cual no implica fomentar la inmovilidad social sino, precisamente, todo lo contrario.