

De los segmentos a los fragmentos: la nueva configuración del sistema educativo

Guillermina Tiramonti*



A mediados de la década del '80, cuando la apertura democrática lo permitió, se realizaron en la Argentina una serie de investigaciones que mostraban la creciente segmentación del sistema educativo formal y la existencia de circuitos paralelos por los que transitaban los alumnos en razón de su origen socioeconómico (Braslavsky, 1985 y Filmus, 1988). Las investigaciones dieron cuenta de la participación de la educación en el proceso de reproducción social y de la complejidad de los mecanismos que se ponían en juego a la hora de seleccionar, discriminar y diferenciar a la población que tenía acceso a la educación media. Estos trabajos pensaban el espacio social como un todo integrado pero diferenciado jerárquicamente en relación con el origen social de sus miembros. A su vez esto era leído como una consecuencia de la pérdida de la capacidad homogeneizadora de la escuela, lectura en la que subyace la "ilusión" de la potencialidad transformadora de esta institución.

Pasados más de quince años la sociedad argentina ha sufrido una profunda transformación como consecuencia de la reconfiguración del orden mundial y del particular modo en que se articuló a ese nuevo orden. La ruptura de la organización estado-céntrica de la sociedad transforma en inadecuado el concepto de segmento que hace referencia a la existencia de un campo integrado y habilita pensar el espacio social y educativo como un compuesto de "fragmentos" que carecen de referencia a una totalidad que le es común o un centro que los coordina. El fragmento es un espacio autorreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias, las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras dan cuenta de la heterogeneidad de estos espacios. De este modo el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores e instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes. Es este concepto de fragmentación el que a nuestro criterio mejor da cuenta de la configuración actual del sistema educativo. Analizaremos a continuación las principales tendencias identificadas en la investigación de campo que da origen a este texto.

1. La fragmentación de los marcos normativos

La escuela es una institución "civilizatoria" en el sentido que le da Elías de formación de las subjetividades en un determinado patrón cultural y normativo que regula las relaciones entre los sujetos. De allí que pueda sostenerse que la escuela es una institución del orden, un dispositivo destinado a generar una "comprensión compartida" de la realidad (Wirth, 1964) o lo que es lo mismo a incorporar a las nuevas generaciones a un cuerpo de creencias común que genere un consenso ético en el que se fundamenta el sistema de expectativas recíprocas que regulan las relaciones entre los sujetos.

* Licenciada en Ciencia Política, Universidad del Salvador. Directora de la FLACSO Argentina.

El crecimiento del desempleo estructural y la conformación de una población marginal “desafiliada” de toda red social, el retiro de la acción del Estado y la debilidad de las redes públicas de articulación y servicio social, la pérdida de las expectativas de incorporación e integración, la caída simbólica del Estado como operador del interés general, han erosionado la adhesión a un marco normativo común y modificado las prácticas sociales a favor de la construcción de códigos culturales y normativos fragmentados que regulan las relaciones en el interior de cada uno de estos fragmentos.

La construcción de los sentidos escolares en diálogo con la comunidad, la pérdida del referente universal de las escuelas, ha transformado estas últimas a en un espacio donde se confrontan diferentes concepciones del orden. En esta arena los códigos comunitarios construidos a la luz de las exigencias de las supervivencias coalicionan con la norma socialmente instituida. Se trata de una lucha asimétrica en la que compiten la debilidad de una norma que no encuentra referencia en las condiciones de existencia de esa comunidad ni sustento en principios éticos capaces de interpelar al conjunto de la población, como lo fue en algún momento la ética del trabajo, y la fortaleza de un código normativo que se sustenta en un patrón cultural que genera el procesamiento de las condiciones en que se desenvuelve la vida del grupo.

La inmediatez de lo cotidiano, la fuerza de la cultura en la que se sustentan las creencias de sus alumnos y padres no sólo ha permeado a las instituciones sino que ha erosionado las convicciones normativas de la institución.

2. Las tendencias desinstitucionalizantes

La investigación de campo arroja evidencia de la existencia de un proceso de desinstitucionalización que afecta tanto a la familia como a la escuela y que genera dificultades en la relación de ambas instituciones.

Por una parte los discursos de docentes y directivos están atravesados por una denuncia de la baja sintonía de las regulaciones familiares. Según estos agentes la socialización familiar es tan débil que no alcanza para incorporar a sus hijos en los patrones de conducta socialmente aceptados e interpelan a la escuela para que ocupe este lugar.

La desinstitucionalización no sólo afecta al grupo familiar sino que amenaza fuertemente las instituciones escolares. Las dificultades que tienen las escuelas para efectivizar un marco que norme las relaciones entre los diferentes miembros de la institución es una clara expresión de este proceso. Cada escuela define en situación un conjunto de reglas que permitan la convivencia. Esta definición se hace en diálogo con los alumnos en algunos casos y con las familias en otros. De modo que los contenidos de las normas y las metodologías de aplicación son muy heterogéneos y en general reconocen cierta relación con el sector social que atienden y los sentidos escolares antes presentados.

Por ejemplo las escuelas que tienen como prioridad la conservación de las posiciones sociales han construido un sistema disciplinario muy rígido y no hay participación de los alumnos en su definición. También en este punto hay muchas diferencias entre las pautas disciplinarias. En un caso se trata de un sistema de amonestaciones y una vigilancia permanente de los alumnos, en otro el castigo consiste en aumento de las tareas escolares.

Hay otro grupo de escuelas que atienden fundamentalmente a chicos de sectores medios que consensuan con los alumnos los marcos disciplinares con suertes muy diversas en cuanto a hacer efectivas las reglas pactadas. En el caso de las escuelas de los sectores populares hay un amplio

espectro de estrategias que van desde la “mano dura y los gritos” a la formación de consejos de disciplina pasando, en el caso de las escuelas religiosas, por la pastoral de la catequesis.

3. Las nuevas líneas de fragmentación

La investigación identificó nuevos factores de estratificación que fragmentan al universo de alumnos de escuela secundaria. Hay a nuestro criterio dos grandes líneas de diferenciación que marcan las fronteras entre los diferentes fragmentos. Una de ellas es el tipo de trabajo al que se aspira, la otra, es la forma en que los alumnos se articulan con el espacio globalizado.

En cuanto al tipo de trabajo hay un quiebre que diferencia a aquellos que lo piensan como un medio de satisfacción y crecimiento personal de los que lo consideran como el único medio posible para vivir una “vida digna”.

Los primeros organizan sus relaciones con el trabajo desde la estética del consumo, los segundos desde los principios de la tradicional ética del trabajo que fue el fundamento moral de la organización de la sociedad industrial.

El valor estético del trabajo se ha transformado en un poderoso factor de estratificación. El trabajo como “vocación” o realización personal, el trabajo que da sentido a la vida, como fuente de notoriedad y autoestima, está presente en las aspiraciones de un sector bien definido del universo de alumnos. Allí se incluyen algunas fracciones de la élite y claramente la fracción más dinámica de las clases medias que está ideando trayectorias innovadoras, en las que justamente combinan gratificación con análisis racional de las oportunidades. Se trata en general de opciones que combinan flexiblemente diferentes ocupaciones en la que se articulan saberes o conocimientos disciplinares con de modo que no hay fronteras claras entre el entretenimiento y el trabajo.

Desde este paradigma para padres y alumnos “el hacer un trabajo rutinario” poco “gratificante”, que no lo ayude a desarrollar sus “potencialidades”, que no despierte su “interés”, resulta ser la posibilidad más temida. El trabajo como “vocación” es la aspiración de este grupo de sectores medios que está ensayando estrategias diferenciadoras que le permitan mantenerse dentro del polo superior de la estructura social.

Para los jóvenes de la élite vinculados a los sectores más modernos de la economía, el trabajo está asociado a determinada estética que marca un estilo de vida, exitosa, cosmopolita y donde las opciones de consumo son muy amplias. Estos jóvenes piensan el futuro desde una estética propia del consumo, en la que el deseo y las vivencias placenteras constituyen el eje que da sentido a la existencia. El trabajo es parte de esta ideación que se construye sobre la base de la combinación de objetos que son visualizados como signos de una vida placentera y plena de emociones.

Del otro lado de la frontera están aquellos para los cuales el trabajo esta asociado o bien a una determinada posición jerárquica dentro de la sociedad o bien a una condición de vida digna. Se trata de referencias propias de una sociedad en la que los individuos se integran a través del trabajo y donde esta incorporación marca la divisoria de aguas entre los dignos trabajadores y los “vagos” indignos. Al mismo tiempo la inserción laboral es pensada como la forma de asignación de lugares sociales de diferente prestigio. Para los sectores de élite más tradicionales la profesión y el futuro desempeño laboral no están relacionados con la gratificación personal y mucho menos con el deseo, que no goza de ninguna legitimidad como fundamento de las elecciones. La aspiración es un trabajo acorde con el status social de la familia, lo que se logra a través de la confluencia de un título universitario profesional y un desempeño en el ámbito del círculo social de referencia.

De este lado de la línea de fractura están también los chicos que se proponen acceder a través del trabajo a una vida digna. La apelación a la “dignidad” esta claramente referenciada en la ética del trabajo a partir de la cual se organizó la sociedad industrial y que asocia esfuerzo productivo con dignidad.

En los albores de la sociedad industrial la ética del trabajo tuvo la doble función de resolver la demanda laboral de la industria naciente y proporcionar una alternativa compatible con esta demanda para aquellos que no se adaptaban a los cambios y eran incapaces de ganarse la vida en las nuevas condiciones. El precepto de trabajar, única forma decente y moralmente aceptable de ganarse el derecho a la vida fue el fundamento de la moral pública y de las políticas con que se abordó la mendicidad. La ética afirmaba la superioridad moral de cualquier tipo de vida con tal que se sustentara en el salario del propio trabajo.

Esta última relación esta patéticamente presente en los dichos de los agentes que interactúan en lo que ha dado en llamarse “el margen”. Para ellos el trabajo y la familia constituyen el anclaje en una vida “digna” y “respetable”, su falta, por el contrario, augura un futuro delictivo.

La forma en que los jóvenes operan en el espacio globalizado constituye otro factor de estratificación que está presente en los resultados de la investigación. El corte divide aquellos que se sienten en la libertad de desplazarse y movilizarse eligiendo los escenarios más interesantes para el desarrollo de su vida y aquellos que están anclados en la frontera nacional u obligados a emigrar por la adversidad de la vida en el país. Los primeros piensan el mundo como un espacio por el que se puede deambular libremente aprovechando oportunidades, para los otros el mundo es el espacio del exilio, de la emigración por el fracaso o la imposibilidad de realización en el ámbito local.

Hacer la experiencia de vivir en el extranjero, estudiar un posgrado allí, hacer turismo, idear una vida cosmopolita donde se combinan los viajes con períodos de permanencia en el país, forma parte del imaginario de los jóvenes provenientes de los sectores medios altos y altos de la población. Los docentes y directivos de las instituciones a las que asisten los piensan como viajeros activos y en ningún momento atan las proyecciones de futuro de sus alumnos a la situación del país. Para estos sectores lo nacional no condiciona la vida de los jóvenes, los horizontes están globalizados y es éste el contexto para el desenvolvimiento de la vida de los jóvenes. El mundo es como un gran supermercado que pone a disposición cursos, títulos de posgrado, aventuras turísticas, amigos y oportunidades laborales. No hay un irse o un quedarse, no existe la posibilidad del exilio, hay un ir y venir según los dictados de los deseos y de los intereses.

Para los globalmente móviles, el espacio ha perdido sus cualidades restrictivas y es atravesado fácilmente en sus dos versiones, la “real” y la “virtual”. Los chicos que idean vidas cosmopolitas tienen en un 99% de acceso a la tecnología informática y hacen diariamente uso de ella. A su vez, los consumos televisivos de estos chicos responden a un patrón cultural cosmopolita con clara influencia del modo de vida norteamericano.

A esta reducción del espacio se le agrega una percepción del tiempo futuro como “saturado de actividades”, se imaginan a sí mismos como constantemente ocupados, con una agenda colmada hasta los bordes según la expresión que utiliza Bauman para dar cuenta de la situación de los que viven en un primer mundo donde se ha abolido el paso del tiempo y las restricciones del espacio.

Del otro lado de la frontera están los anclados al espacio y al tiempo de lo local, para los cuales irse es el exilio y quedarse es atar su suerte a los avatares de la economía local. Para ellos el exilio no es una opción libre sino una compulsión a la que los enfrenta el estrechamiento del campo laboral nacional.

Hay otros jóvenes que comparten el mismo espacio socioeconómico que los anteriores, para los cuales “irse” no es una opción. Son los que apuestan a las salidas colectivas y a la posibilidad de modificar la situación nacional. Son como sobrevivientes de una época en la que las vidas de los jóvenes se definían alrededor de los proyectos de cambio y de la militancia a favor de estos cambios. Estos jóvenes asisten todos a escuelas públicas. Las escuelas privadas no albergan proyectos colectivos. Es de suponer que hay un elemento ideológico que se construye en la confluencia de las convicciones familiares y las instituciones escolares que recrean en este grupo de jóvenes la vocación de participar en la construcción de un mundo mejor.

Los chicos más pobres habitan la globalización anclados en lo local, para ellos el futuro está amarrado a la suerte del país y a las políticas nacionales. Serán lo que el país les depara. No hay escapatoria. Para los localmente sujetos, para los que están impedidos de desplazarse, los que tienen que soportar la localidad a la que están atados, el espacio real se constituye en una frontera cerrada.

Bibliografía

Braslavsky, C. . Buenos Aires, FLACSO-GEL, 1985.

Bauman, Z. . Buenos Aires, FCE, 1999.

Elías, N. . Barcelona, Ed. Península, 1990.

Filmus, D. . Cuadernos Flacso, Buenos Aires, Miño y Dávila Ed., 1986.

Wirth, L.: «On Cities and Social Life, University of Chicago». Citado por Miguez, D. en

en Gayol y Kessler, s/f.

