

Tiramonti, Guillermina (comp.) (2004). *La trama de desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, col. Biblioteca del docente, Buenos Aires: Manantial.

DESIGUALDAD EDUCATIVA

GABRIEL KESSLER

Una de las tendencias más interesantes de las ciencias sociales latinoamericanas es, actualmente, la confluencia de investigadores interro-gándose por las implicaciones de la desigualdad en distintas esferas de la vida social. *La trama de la desigualdad educativa* se inscribe en esta vertiente y si bien plantea sus interrogantes al interior del sistema educativo, sus respuestas nos permiten pensar la sociedad argentina en general. El libro presenta los resultados de una investigación dirigida por Guillermina Tiramonti en el marco de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Argentina que, con distintos abordajes metodológicos, indagó a estudiantes, profesores, directivos y padres de escuelas medias de Buenos Aires.

Cada capítulo ahonda en una faceta particular de la cuestión, conformando un libro altamente articulado. Tiramonti realiza un primer capítulo de reflexión conceptual; Nancy Montes analiza datos secundarios sobre la situación de jóvenes en Buenos Aires; Sandra Ziegler se centra en las escuelas de élites o sectores altos; seguidamente Guillermina Tiramonti y Analía Minteguiaga reconstruyen la cartografía de sentidos atribuidos a la escolarización; Mariela Arroyo estudia la representación de lo público en los profesores y, en igual universo, Nadina Poliak se pregunta por sus formas de reclutamiento laboral e imágenes ideales de los docentes en escuelas de distintos sectores sociales; por último Valeria Garrote analiza las percepciones de los jóvenes estudiantes sobre el futuro personal y el del país.

Gabriel Kessler es investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y profesor de la Universidad Nacional de General Sarmiento. 11 de Septiembre 927 6ºA (1426) Buenos Aires, Argentina.
CE: gabriel_kessler@yahoo.com.ar

El trabajo marca un punto de inflexión conceptual en la caracterización del sistema educativo argentino, lo que llamaríamos un pasaje de la segmentación hacia la fragmentación. En efecto, sostiene G. Tiramonti en la introducción, el libro entra en diálogo con aquella categoría al mismo tiempo que muestra que ya no es suficiente por sí sola para dar cuenta de la realidad actual. En la década de los ochenta, Cecilia Braslavsky había utilizado tal noción para señalar la creciente diferenciación de recursos humanos, materiales y pedagógicos en la escuela primaria y secundaria, conformándose circuitos educativos por los que transitaban alumnos de distintos niveles sociales. De este modo, a la supuesta homogeneidad del sistema se contraponían posibilidades de acumulación de capital cultural y social estratificadas socialmente al interior del mismo nivel. La fragmentación resulta, en primer lugar, del aumento de la segmentación en el sistema educativo, donde las diferencias verticales entre escuelas se han cristalizado al punto de quebrarse una tradición normalista de formación homogénea de docentes: se generan demandas de perfiles y circuitos de reclutamiento diferenciados entre unas y otras instituciones. En segundo lugar, por la extensión de la lógica de individuación en la sociedad. Decimos extensión, porque tal lógica ya no es patrimonio, como lo señalaban autores como Robert Castel, de los sectores medios-altos sino que se extiende hacia los sectores medios-bajos y bajos. Por ello, ciertas diferenciaciones no correspondan exactamente a una lógica de clase, tal como es consustancial a la idea de segmentación, sino que aparecen clivajes transversales a distintos sectores. Ahora bien, no habría fragmentación si a estos dos procesos no se le sumara la crisis de aquella matriz Estado-céntrica que caracterizó a la Argentina contemporánea, expresada en el abandono de la pretensión hegemónica del Estado en la escuela pública. Dicho de otro modo, tal crisis produce la falta de un proyecto educativo común, más allá de las diferencias generadas por la segmentación y la individuación.

Asistir a tal fragmentación lleva a las autoras a una reflexión epistemológica, puesto que lo que ven no se deja aprehender por conceptos y paradigmas canónicos. En particular, una mirada en términos de clase ya no es suficiente para marcar los clivajes entre las instituciones. En tal sentido, recorren al libro dos líneas de diferenciación transversales a los sectores sociales. Una, el trabajo al que se aspira; la otra, la relación imaginaria y real que cada escuela establece con el espacio globalizado. En lo primero, la diferencia radica entre aquellas escuelas que aspiran a una ética del trabajo

clásica y las que se inclinan por una estética del consumo. Estas últimas educan con una idea del trabajo como vocación, fuente de sensaciones gratificantes, similares a las experiencias de consumo. Las primeras, por el contrario, adscribirían a la visión clásica del trabajo digno, centrado en la responsabilidad social y/o personal, sin que adquieran relevancia central sus facetas expresivas. En cuanto a la relación con el mundo globalizado, el clivaje se produce entre aquellas escuelas para las que el mundo se abre como un espacio de posibilidades sin fronteras, frente a las que perciben el mundo como un límite o un espacio de exilio, si se volviera imposible sobrevivir en Argentina. En todo caso, para estos últimos, el mundo globalizado es un ámbito sobre el que no se tiene control, como se deduce de los relatos de los jóvenes sobre el futuro que analiza V. Garrote.

Ambos clivajes, claro está, afectan en forma diferente a los grupos sociales, se superponen en alguna medida sobre una lectura de clases, pero no se dejan recortar exactamente con dichas categorías. Así, por ejemplo, la prevalencia del trabajo digno, declinada de forma distinta, aparece tanto en las escuelas a las que concurren las élites tradicionales como aquellas a las que van los sectores populares. El país como frontera no franqueable, por su lado, es una imagen compartida tanto por los sectores populares como por una parte de la clase media, que pareciera apostar a un proyecto colectivo local. Esto nos lleva a una serie reflexiones; la primera, sobre cómo estudiar los procesos de fragmentación. Guillermina Tiramonti define al fragmento:

[...] como un espacio autorreferenciado en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de esos espacios [...] Así 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* (2004:27, cursivas del reseñista).

Quiero detenerme en esta última parte: en la fragmentación los actores construyen su subjetividad dentro de esas fronteras, al punto que, para los docentes y directivos entrevistados no hay tal crisis de la matriz Estado-céntrica que afirman las autoras –y con lo que el lector coincidiría–, no

hay denuncia de las discontinuidades y de la caída de todo proyecto educativo, puesto que se han naturalizado en gran medida tales diferencias, lo que atenúa los problemas de gobernabilidad de un sistema. En efecto, cada escuela, se observa, se evalúa desde el fragmento que ocupa, casi sin visión de totalidad (del sistema y de la sociedad). Se trata de un elemento central para comprender los procesos de fragmentación. Al diluirse un universo común de comparabilidad se vuelve difícil una operación de denuncia sobre un conjunto que ha dejado de serlo. Por el contrario, el fragmento se transforma en la frontera de referencia. El libro nos muestra que un proceso de fragmentación es tal cuando, para los actores implicados, la visión del fragmento se impone por sobre la visión de esa totalidad.

En segundo lugar, el texto nos lleva a reflexionar sobre la relación homogeneidad-heterogeneidad de clases en la actualidad. La presencia de la lógica de individuación y diferenciación muestra trayectorias educativas diferenciadas al interior de una misma clase. Sin embargo, proyectadas a futuro, puede pensarse que dicha heterogeneidad actual no necesariamente conllevará trayectorias sociales divergentes. Más bien pareciera haber momentos de bifurcación y otros de convergencia en las trayectorias sociales. ¿A qué nos referimos? La investigación muestra cómo en el periodo de formación hay fuertes diferencias culturales al interior de una misma clase y esto se expresa en la elección de la escuela. En los estratos superiores, como bien muestra el capítulo de S. Ziegler, una familia no elegiría a una gran parte de los otros colegios del mismo estrato económico, quizás en ciertos casos ni siquiera sería admitido por ellos; un profesor correspondiente al perfil ideal de una institución no sería posiblemente tomado por otro. No hay, en ese momento, una gran afinidad en las elecciones ni en las trayectorias en una misma clase. Ahora bien, cuando se adopta una perspectiva diacrónica, esto cambia. Al fin de cuentas se puede prever que aquellos que dentro de una misma clase están recorriendo instituciones distintas, en un futuro no muy lejano y aun dentro del mismo circuito educativo podrían realizar elecciones similares, por ejemplo, encontrándose en las mismas universidades privadas y, por supuesto, en el mundo del trabajo donde, sin duda, estudiantes de escuelas con proyectos educativos muy distintos entre sí podrían compartir, sin mayores conflictos, puestos directivos.

La complejidad de los procesos electivos de escuela testimonia sobre la centralidad actual del rol socializador adjudicado a la escuela media. Dado

que cada familia está atravesada por una lógica de individuación particular, adquiere relevancia el proyecto educativo propio de cada una, lo que complejiza el proceso de elección de la escuela. En los estratos superiores, por ejemplo, ya no se trata (sólo) de intentar ocupar los mejores lugares entre las instituciones según una escala jerárquica por todos aceptadas, sino –tal como en otra esfera del consumo moderno– de elegir aquel servicio que mejor se adapte a los gustos y preferencias personales o familiares. No estamos frente, por cierto, a un proceso totalmente nuevo, pero parece estar más extendido y exacerbado que en el pasado. Hasta hace algunos años, esta faceta de la lógica individuación se expresaba sobre todo en la elección de una escuela religiosa o laica, mientras hoy se declina en múltiples planos, gracias a la creciente oferta educativa que juega sobre la diferenciación inter-institucional basándose en aparentes proyectos educativos y socializadores muy variados, no sólo en colegios de estratos altos.

En la misma dirección, la articulación entre luchas de clasificación y procesos de individuación ayuda a pensar un tema poco explorado por las ciencias sociales latinoamericanas: las transformaciones actuales en los sectores altos. En el capítulo de S. Ziegler sobre las escuelas de élite se marca una distinción entre aquellas más centradas en la innovación y creatividad y otras en la recreación y valorización de la tradición. Una primer lectura opondría fracciones modernas y tradicionales de la burguesía, pero en uno y otro caso, más allá de narrativas en gran medida antagónicas, lo que cada escuela intenta potenciar es aquel rasgo que haría a sus estudiantes más competitivos; para uno el linaje, para los otros la confianza en la capacidad creativa de una burguesía nueva. Más aún, leyendo el libro, el lector puede componerse una imagen de la imagen de sociedad y de relaciones interclases que se presentan en las escuelas de élites. Pareciera delinearse una auto-imagen de una minoría competitiva entre sí, con el mayor campo de acción posible; ese mundo globalizado sobre el que se ejerce algún control, por lo que se aminora, al menos imaginariamente, la competencia. Luego se esboza la mirada de una clase media, poco presente en su discurso, en todo caso, de la que no hay que ocuparse ya que se arreglará con sus medios y, finalmente, la omnipresencia de una fracción marginal: los pobres, que no aparecen fuera del campo imaginario; por el contrario, se educa a la clase superior para ocuparse de los pobres, como parte de su rol de futura clase dirigente, ya sea por motivos religiosos o porque hacer el bien enaltece al que lo hace.

Cada fragmento es diferenciado pero, a su vez, guarda puntos en común. En efecto, cada institución –ubicada socialmente donde esté– intenta dar algún tipo de certidumbre de que en el futuro los hijos estarán en el lugar que se cree que será el mundo. No es tanto la reproducción de Bourdieu sino más bien son clases que se están reconstruyendo desde posiciones alteradas, que se autoproducen al mismo tiempo que intentan predecir en qué mundo estarán. Desde luego, cada grupo tiene un interrogante sobre su futuro planteado desde el lugar que ocupa en la estructura social. La clase alta, sobre si seguirá siendo una élite; la media, si no se caerá, y lo pobres, si encontrarán algún lugar en la estructura social o sufrirán algún tipo de riesgo propio de la exclusión. En todo caso, hay una incertidumbre común sobre el futuro.

Por último, si el libro contribuye a precisar la idea de fragmentación, también obliga a repensar la idea de crisis de sentidos de la escuela o de la educación. Los distintos capítulos muestran una cartografía de sentidos diversos, pero no una falta de él; y esto obliga a abandonar una postura etnocéntrica cuando se habla de crisis. Así, por ejemplo, Poliak muestra que los profesores, de poder optar, eligirían trabajar en la misma escuela en la que están: más allá de la lógica disconformidad con los salarios, no parece estar en crisis su profesión. Por el contrario, cuando todo parece más frágil, más se destaca el lugar de la escuela en la construcción de sentidos, declinada en formas distintas, pero presente en todos los sectores sociales. Y esto es interesante en relación con los sectores más bajos: cuando más riesgoso el afuera, cuando más desigual, cuando más conciencia de la discriminación, cuando menos hay dónde ir, la escuela es un fin en sí misma, aunque no sea el medio para ir a ningún lado porque no hay dónde, por lo que permanecer es mejor, como una moratoria de una infancia y de una inocencia para la que no hay lugar fuera. En síntesis, cuando, más desigual es el afuera, más desigual es el sistema, más se valora la igualdad al interior del propio fragmento.

La trama de la desigualdad educativa permite éstas y otras múltiples lecturas: para la(os) especialistas en la educación, abunda en hallazgos sobre las distintas facetas de un sistema que se fragmenta; para aquella(os) que se interesan por otros aspectos de la sociedad argentina actual, además brinda hipótesis sobre los procesos de fragmentación sumamente útiles para confrontar y replicar en otras esferas de las sociedades latinoamericanas contemporáneas.