

## **Transformaciones del sistema educativo argentino: del mito del sentido único al ¿mito de la fragmentación? Reflexiones sobre la articulación/sincronización entre teoría y cambio social.**

Inés Rodríguez Moyano.

Cita:

Inés Rodríguez Moyano (2007). *Transformaciones del sistema educativo argentino: del mito del sentido único al ¿mito de la fragmentación? Reflexiones sobre la articulación/sincronización entre teoría y cambio social. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-106/198>

# **Transformaciones del sistema educativo argentino: del mito del sentido único al ¿mito de la fragmentación? Reflexiones sobre la articulación/sincronización entre teoría y cambio social**

Lic. Inés Rodríguez Moyano

IIGG, UBA

[irmoyano@tutopia.com](mailto:irmoyano@tutopia.com)

## **INTRODUCCIÓN**

Las diversas transformaciones sufridas por el sistema educativo argentino desde su constitución en el siglo XIX hasta nuestros días, obedecen no solo a cuestiones de su dinámica interna sino que también reflejan cambios más generales en el patrón de relaciones entre el Estado y la sociedad como también en sus modos mismos de interpretación. En este sentido, la configuración actual de la relación entre estado, sociedad y sistema educativo responde a una evolución que reconoce desde la historiográfica educativa y política dos etapas fundamentales.

La primera, que comienza con el siglo XIX y se extiende hasta los años 70, es explicada a partir de la identificación de un sentido hegemónico para la escuela: si entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, el sentido fue asociado a la formación ciudadana (Tedesco, J.C., 1986), el que se impuso hacia los años sesenta fue la formación de recursos humanos para el desarrollo industrial (Suasnábar, C., 2002, y Filmus, D. 1996). Aún reconociendo los límites y tomando en cuenta las críticas dirigidas al funcionamiento del sistema educativo argentino, desde los ámbitos académicos nacionales existe consenso en explicar su constitución y consolidación bajo el modelo integracionista o también bajo lo que ha sido llamado “el mito del sentido único”. A partir de ese momento se abre un segundo periodo, todavía en curso, con características y mecanismos de regulación tan distintos a los de su antecesor que no permite ser explicado a partir de un sentido dominante. La única constante parecería ser la propia imposibilidad de establecer líneas de continuidad entre los diversos sentidos asociados a lo escolar.

## **TEORIAS DE LA DESINSTITUCIONALIZACIÓN. EL ROL DE LA ESCUELA EN EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN**

En la transición hacia lo que hemos caracterizado como la segunda etapa del sistema educativo, el rol socializador de la escuela ha sufrido fuertes embates desde los diferentes ámbitos académicos, nacionales e internacionales. La interpretación de las transformaciones descritas fue acompañada por el surgimiento de nuevas teorías que comparten ciertas presunciones y categorías analíticas, las cuales permiten ser incluidas en lo que propongo denominar el paradigma de la desinstitucionalización. En el campo educativo, estos posicionamientos señalan la pérdida de la potencialidad de la escuela

para instituir identidades y asocian esa caída con la muerte del Estado Nación y de la ley como instancia fundadora de la ciudadanía (Dubet F. y Martuccelli D. 1998). La escuela cayó, según los discursos más extremos, como ilusión forjadora de un sujeto universal y no dispone de ninguna narrativa en la que anclar la constitución de lo social (Duschatzky, S., 2001). La idea de que la escuela está perdiendo eficacia en la construcción del orden social y el cuestionamiento de su valor como transmisora de cultura constituye uno de los dogmas más aceptados en la literatura especializada. Este supuesto se basa en la hipótesis de que la escuela ya no puede ser una verdadera institución en la medida en que debe llenar simultáneamente “funciones”<sup>i</sup> de naturaleza distinta y perseguir objetivos diversos que ya no acuerda en sus principios más esenciales como parecía suceder en la etapa anterior.

Estas demandas a las que la escuela debe responder se articulan con el presupuesto de la existencia de un “nuevo” tiempo presente definido a partir de ciertas características. Vivimos en condiciones que han sido llamadas por algunos como “modernidad líquida” (Bauman, 2002), en las que se incrementa la velocidad de los intercambios, en las que la fluidez y la flexibilidad se convierten en valores, y lo duradero y estable aparece como sinónimo de pesadez y atraso. Por otro lado, en los países periféricos, la precariedad y la incertidumbre se asocian a la pobreza, a la desigualdad, a la crisis, a la exclusión. El “declive de las instituciones” (Dubet 2002) que daban identidad y organizaban ese largo plazo más estable y duradero, desregula la existencia de los individuos que están ahora, como describe Sennett (1978), “condenados a ser ellos mismos”.

El actual momento histórico también es interpretado a partir de un nuevo modo en las formas del individualismo que organizan la vida comunitaria. Mientras que en el siglo XIX se priorizaba la “búsqueda del yo” interior, en una mirada hacia uno mismo, y el siglo XX fue el siglo del narcisismo (Lash 1999), ahora estamos pasando a una época del individualismo del auto-diseño, del trabajo permanente y sostenido para convertir a la propia existencia en un objeto estético original y creativo. Distintos analistas han acuñado el concepto de “modernización reflexiva” (Beck 1997; Guidens 1994) para explicar la supuesta radical revisión de la dialéctica individuo-sociedad, y el de “individualización”, que presupone al individuo como actor y diseñador de su propia biografía.

El individualismo del auto-diseño se configura así como un nuevo patrón que vuelve mucho más difícil establecer lazos colectivos, formas de autoridad tradicionales, y pautas de transmisión culturales más estables y duraderas.

Acompañando estas representaciones sobre el modo en que se estructuran las relaciones sociales en la sociedad contemporánea, se alzan las hipótesis de la desinstitucionalización para explicar los cambios en los marcos regulatorios de la acción tanto a nivel individual como institucional. En el caso de la escuela, Dubet y Martuccelli lo resumen así: *“la escuela ya no puede ser considerada como una institución que transforma principios en roles, sino que debe ser analizada como una sucesión de ajustes entre los individuos, adultos o jóvenes, que construyen sus experiencias escolares.”* (Dubet y Martuccelli 1998: 61)

Si como explican los autores, la escuela republicana francesa, puede ser descrita como una institución en términos sociológicos es porque logró articular el conjunto de problemas a través de los cuales debe definirse todo sistema educativo. Estas funciones pueden ser brevemente descritas de la siguiente manera: la primera se refiere a la distribución de *calificaciones escolares* que poseen cierta utilidad social en la medida que la escuela reparte “bienes” (titulaciones) con cierto valor en los mercados profesionales y la jerarquía de las posiciones sociales. La segunda función es calificada de *educativa* y está vinculada al proyecto de producción de un tipo de sujeto no totalmente adecuado a su “utilidad” social<sup>ii</sup> sino referida a ciertos principios generales que ayudan a construir la autonomía del propio campo. Por último, la *socialización*. La escuela produce un tipo de individuo adaptado a la sociedad en la cual vive, retomando la herencia que toda educación transmite. Al mismo tiempo que la escuela es un aparato de distribución de posiciones sociales, es un aparato de producción de los actores ajustados a esas posiciones. A esta dimensión se refieren las investigaciones realizadas por Bourdieu y Passeron (1977), la reproducción es a la vez social y cultural; reproducción de individuos y reproducción de las posiciones que ocupan.

Hoy, explican Dubet y Martuccelli (1998), las condiciones sociales que permitieron el funcionamiento de aquel mecanismo regulatorio no se establecen con la misma certidumbre. La masificación escolar ha transformado profundamente el sistema de distribución de diplomas y más ampliamente, el vínculo entre las calificaciones escolares y las clasificaciones sociales. El desajuste entre los públicos escolares y las representaciones de los maestros, la imposibilidad de establecer explícitamente un principio educativo central, y la construcción de una distancia cortada entre la cultura escolar y la cultura civil<sup>iii</sup>, constituyen los procesos más relevantes para explicar el agotamiento de aquel modelo normativo (ídem: 60).

Estas transformaciones que exceden la esfera propiamente escolar, traen aparejados efectos que conciernen a la naturaleza misma del mecanismo selectivo. La selección que realiza la escuela ya no se hace por encima de una clasificación social previa a la inscripción a los estudios, sino que se realiza en el mismo flujo de los recorridos escolares, según procesos más inmediatamente escolares que sociales. Esta mutación de la función de distribución genera algunos cambios en las relaciones de los actores y la escuela. Puesto que el nacimiento no basta para triunfar automáticamente, conviene desarrollar una verdadera competencia escolar en la educación de los niños, y una cierta capacidad estratégica en el arte y la manera de utilizar racionalmente el sistema. El tema de los consumidores de escuela, el de la competencia de los padres capaces de orientarse en el sistema de selección adquiere una importancia central.

Según señalan los autores, la masificación del sistema de enseñanza no solo ha cambiado los mecanismos internos de la discusión escolar y las relaciones de la escuela con su entorno, sino que también ha transformado la representación de la escuela. La formación escolar es percibida ahora en términos de competencia y de cualificaciones. Habría un recubrimiento de los

principios educativos de la escuela republicana (valores universales de la razón y del conocimiento) por un principio de utilidad.

La desregulación de la institución implica desde estas perspectivas, un razonamiento sociológico centrado en la actividad de los actores a partir de la utilización de un nuevo concepto: *la experiencia social*. La socialización, sostienen, no es reductible a un proceso de puesta en conformidad de los actores con su entorno, es decir, no se vincula solamente con la adquisición de disposiciones sino que implica una capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante y, sobre todo, una capacidad de individualización y de autonomía: una reflexividad. Por este trabajo sobre sí mismo, es que el individuo no es solamente considerado un actor social sino también como un sujeto que participa plenamente de su socialización. El actor se separa del sistema y debe construirse a partir de su propia experiencia: la identidad ya no es más un “ser” sino un “trabajo” (ídem: 57).

El concepto de *experiencia* pasa a ocupar en la transición descrita, un lugar privilegiado en la teoría sociológica contemporánea. Éste se presenta, dentro de las corrientes de pensamiento francés, como la superación entre los dos paradigmas que rápidamente suelen agruparse como “el modelo reproductivista” representado principalmente por Pierre Bourdieu y el individualismo metodológico cuyo principal exponente sería Raymond Boudon. Dichas perspectivas se han disputado, desde los años 70, la explicación de la acción social, o más específicamente, teniendo en cuenta nuestro objeto de análisis, la definición de la elección escolar.

Ahora bien. Si la descripción del proceso de desinstitucionalización parece adecuada cuando nos referimos a la vida pública de las instituciones sociales modernas, en el caso de los individuos, el debilitamiento del rol de la escuela no se observa tan nítidamente. Que la escuela pueda ver desafiado su monopolio como canal privilegiado en la transmisión cultural, no significa necesariamente que ha disminuido su relevancia para las personas. Prueba de ello la constituyen los altos índices de matriculación en los distintos países, la expansión de nuevas escuelas y las sofisticadas estrategias que ponen en funcionamiento los padres con el objetivo de ofrecer una “buena” educación a sus hijos. La escuela constituye más que nunca, un lugar de reconocimiento y distinción social.

Por otro lado, y haciendo referencia a la supuesta capacidad estratégica que despliegan los actores en este “nuevo” contexto, no podemos deducir que ello implique una mayor cuota de racionalidad en las acciones sociales. Como hemos observado en nuestros anteriores trabajos, mas allá de la posición que ocupen en la estructura social, la relación que los sujetos mantienen con el espacio escolar menos tiene que ver con la capacidad de los individuos de poder evaluar racionalmente las características “objetivas” de cada una de las escuelas ofertadas, que con una relación eminentemente simbólica en donde ponen de manifiesto valoraciones que trascienden lo estrictamente educativo<sup>iv</sup>. Las elecciones escolares que realizan los padres de los sectores mejor posicionados de la estructura social difícilmente puedan corresponderse con una representación unívoca y “real” del espacio escolar.<sup>v</sup> Las jerarquías que

construyen estos grupos para orientarse en el espacio educativo no pueden comprenderse como el resultado de un cálculo estratégico que les permite “maximizar beneficios” sino más bien como un proceso complejo que se define no solo por la estructura y el volumen de los capitales poseídos sino fundamentalmente por sus trayectorias.

Tendemos a pensar que el principio de utilidad que anticipa, según Dubet y Martuccelli, la dirección de las elecciones escolares como consecuencia del proceso de desinstitucionalización que sufre la escuela, asumirá sentidos diversos y hasta contradictorios, a partir del modo específico en el que se articulen las representaciones sociales acerca de las transformaciones mencionadas y las condiciones objetivas que permiten realizarlas. Así como no podemos considerar los conceptos que acuñan las teorías dominantes como un reflejo de “la realidad”, tampoco lo son las representaciones que los sujetos elaboran de esos procesos. De esta manera, más que suponer una sincronización entre las transformaciones recientes y cambios en la acción de los sujetos (o más precisamente, en sus modos de interpretación), proponemos mantener abierta esa distancia para poner a prueba la capacidad explicativa de los conceptos, los cuales a su vez, también son el resultado de las luchas internas al campo académico por la imposición de significados.

Como explica Weber, un tipo ideal “es un cuadro de ideas que reúne determinadas relaciones y procesos de la vida histórica para formular un cosmos no contradictorio de conexiones pasadas”. Pero como ocurre la mayoría de las veces, la realidad es compleja y no tiene las mismas aspiraciones de coherencia que las categorías sociológicas que intentan explicarla. Por eso, los tipos así contruidos y dotados de estas características sirven para el conocimiento de la realidad, “en la medida en que, mediante la indicación del grado de aproximación de un fenómeno histórico a uno o varios de esos conceptos, quedan tales fenómenos ordenados conceptualmente” (Weber 1969: 16).

## **REPRESENTACIONES SOCIALES Y ELECCIÓN ESCOLAR**

A modo de cierre nos interesa resaltar que esta reflexión no desconoce el hecho de que la situación económica genera motivos, temas específicos, en el proceso de la elección escolar. Pero lo que nos interesa poner de manifiesto es un conjunto de representaciones que estructuran la percepción de la realidad escolar, que influyen en el procesamiento de las situaciones relacionadas con la situación económica, y son la condición de posibilidad de la adopción de una determinada posición en el campo educativo.

Más allá de las preocupantes continuidades que muestran las investigaciones recientes entre los fenómenos de fragmentación social y los procesos de diferenciación de las instituciones educativas y el peso fundamental del capital económico en la nueva distribución de los agentes, consideramos que resulta insuficiente para explicar las nuevas líneas de jerarquización/diferenciación que se están produciendo en el espacio escolar. ¿Por qué actores que ocupan una misma posición en la estructura social, es decir que comparten en principio

una misma categoría socioeconómica y que poseen una estructura de capitales a primera vista similares, se orientan diferencialmente en el espacio educativo? Más aún, ¿por qué padres que coinciden en la elección escolar de sus hijos le atribuyen sentidos diversos a ese espacio común obteniendo o esperando de él beneficios diferenciales?

Las expectativas y tipificaciones que los padres construyen sobre el espacio escolar no deben considerarse como variables independientes. Parecería que se tratan de tipificaciones “construidas” en la misma situación escolar y que por lo tanto tienen una realidad autónoma y circunscripta dentro de los límites de la escuela. Consideramos por nuestra parte, que las expectativas y “clasificaciones” escolares si bien conciernen a la escuela, no se agotan en el interior de este campo social, sino que forman parte de una realidad social más vasta. Si bien un mismo sujeto “realiza” clasificaciones diferentes en diversos ámbitos sociales, consideramos que todas sus clasificaciones se construyen sobre una matriz común. Sin embargo, es preciso reconocer la eficacia propia de cada clasificación específica –en este caso la escolar.

Si tenemos en cuenta las transformaciones drásticas de la estructura social en los últimos años y la dinamización de algunos sectores de la economía en detrimento de otros, tal homogeneidad al interior de estos segmentos no resulta tan obvia. Vincular rápidamente los espacios escolares que gozan de mayor prestigio con los sectores socioeconómicamente predominantes es ignorar las relaciones diferenciales entre los grupos, que mantienen a su vez relaciones diferentes o incluso antagónicas con la cultura, según las condiciones en las que han adquirido su capital cultural y los mercados en los que pueden obtener de él, un mayor provecho.

Tomando el marco teórico propuesto por Bourdieu (1998), consideramos que para interpretar de manera adecuada lo que se inscribe en la relación entre el nivel socioeconómico y la preferencia escolar, será preciso hacer explícitas las múltiples y contradictorias significaciones que asumen estas escuelas para el conjunto de los agentes sociales y, en especial, para la categoría de individuos que las distinguen o se oponen a ellas (en este caso, los “herederos naturales” de esos espacios y los recién llegados). Ello significa, tener en cuenta por una parte, las propiedades socialmente pertinentes atribuidas a cada una de ellas, es decir, la imagen social de las escuelas (“progre”/tradicional; innovadora/exigente, etc.) de los directores o autoridades (cálida/competente; comprensiva/profesional, etc.) y por otra parte, de las propiedades de distribución que tienen estas escuelas en su relación (más o menos conscientemente percibida, según los casos) con las diferentes clases o fracciones de clase – y con las condiciones correlativas del modo en que llegaron a conocer/ocupar esos espacios (conocimiento tardío mediante consultas y entrevistas a las escuelas; por referencias de amigos o conocidos; conocimiento precoz por la tradición familiar vinculada a esa escuela).

Este esquema supone analizar las representaciones que, en función de los esquemas de percepción y de apreciación que les son propios, las diferentes clases se hacen de los costos (económico, cultural, educativos) y de los beneficios asociados a las distintas escuelas, beneficios “educativos”

(inmediatos o diferidos), beneficios económicos y sociales (de promoción social, etc.), beneficios simbólicos, ligados al valor distributivo o posicional de cada una de las escuelas consideradas.

Como explica Bourdieu, en la relación entre las propiedades del campo (en especial las posibilidades de sanciones positivas o negativas que ofrece “como media” para cualquier agente) y las propiedades del agente, es donde se determina la “eficacia” de dichas propiedades. Por eso, el sentido en que se orientan esas inversiones escolares depende, no de la tasa “media” de beneficios proporcionada por la escuela considerada, sino de la tasa de beneficio que ésta promete a cada agente o a cada categoría particular de agentes en función del volumen y la estructura de su capital.



## BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (2002): *La modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1997): "Teoría de la sociedad de riesgo", en J. Berriain (comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad contingencia y riesgo*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1998): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Taurus, Madrid.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, México.
- Dubet, F. (2002): *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1998): "En la escuela. Sociología de la experiencia escolar", Losada, Buenos Aires.
- Duschatzky, S. (2001): "Todo lo sólido se desvanece en el aire", en S. Duschatzky y A. Birgin, *¿Dónde está la escuela?*, Buenos Aires, Manantial-Flacso.
- Filmus, D. (1996): *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, Troquel.
- Guidens, A (1994): *Consecuencias de la modernidad*, Barcelona, Alianza.
- Lasch, C. (1999): *La cultura del narcisismo*, Barcelona, Editorial Andrés Bello.
- Sennett, R. (1978): *El declive del hombre público*, Barcelona, Península.
- Suasnábar, C. (2003): *Universidad, intelectuales y educación: la configuración del campo pedagógico universitario en los años sesenta y setenta*, Buenos Aires-Flacso.
- Tedesco, J.C. (1986): *Educación y sociedad en la Argentina. 1880-1945*, Buenos Aires, Solar.
- Veleda, C. (2003): "Mercados educativos y segregación social. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense", CIPPEC, Buenos Aires.
- Weber, Max (1969): *Economía y sociedad* Fondo de Cultura Económica, México 1969 (dos tomos).

---

<sup>i</sup> El uso de la palabra función en estas teorías se refiere al conjunto de problemas que todo sistema escolar debería regular y con relación a los cuales debe definirse.

<sup>ii</sup> Los debates sobre la cultura escolar no pueden ser considerados como simples expresiones ideológicas de las funciones "reales" de la escuela; participan de la construcción de una doble distancia de la escuela a la estructura social por una parte, y a la cultura cotidiana por otra.

<sup>iii</sup> Los principios educativos que acompañaron la formación y consolidación de los sistemas educativos podían ser tanto mas diferenciados en cuanto que la escuela participaba de la instauración de una nación y de un civismo, encarnando así una cultura claramente diferenciada e incluso antagónica de la de los grupos

<sup>iv</sup> Ver Inés Rodríguez Moyano, "La apuesta a la "soltura". Estrategias educativas en los sectores medios altos y altos urbanos de Buenos Aires." Ponencia presentada en el VIII

<sup>v</sup> El funcionamiento de esta relación aparece claramente explicado por Eric Delamotte en el trabajo de Veleda (2003): “los mercados educativos se asemejan a mercados enigmáticos donde ni los oferentes ni los compradores se encuentran en posición de conocer la calidad exacta de las prestaciones que ellos comercializan o de las cuales son demandantes. La dimensión relacional y cultural del intercambio contribuye a definir la dimensión del mercado por fuera de las consideraciones clásicas del precio y a plantear al mismo tiempo la construcción de un juicio cualitativo común y de los modos de dominación (...) El mercado es en este sentido doble, con un mercado de prestaciones y un mercado de representaciones. Es a través de la construcción de ideas fuerzas plausibles, de una doxa propia a recibir la probación de la mayoría, que se puede influir en la estructuración del mercado.” Delamotte, Eric (1998), *Une introduction à la pensée économique en éducation*, Paris, La pédagogie aujourd’hui. Pág.: 174, traducción de Veleda.