

XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

Sistema educativo y representaciones sociales. Hacia una articulación compleja.

Rodríguez Moyano, Inés (UBA).

Cita:

Rodríguez Moyano, Inés (UBA). (2007). *Sistema educativo y representaciones sociales. Hacia una articulación compleja. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/229>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

XI° JORNADAS INTERESCUELAS/ DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

Tucumán 19 al 21 de Septiembre de 2007

Título: Sistema educativo y representaciones sociales. Hacia una articulación compleja.

Lic. Inés Rodríguez Moyano – Licenciada en Sociología, becaria Doctoral Ubacyt 2006-2008 y miembro del Equipo de Investigación que coordina la Mag. y Doctoranda Ana Wortman en el Área de Estudios Culturales del Instituto de Investigación Gino Germani en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. irmoyano@tutopia.com

Abstract

Desde diferentes perspectivas, los científicos sociales acuerdan en caracterizar al actual sistema educativo argentino en términos de fragmentación, cuya lógica de funcionamiento estaría siendo pensada en términos de mercado. Desde esta mirada, las escuelas se transforman en mercancías que las familias adquieren según su capacidad de consumo, desigualmente distribuida según la posición que ocupan en la estructura social, acentuándose de esta manera los mecanismos discriminatorios que, desde los años 80, se venían detectando desde los ámbitos académicos. Se sostiene que la multiplicidad de sentidos que se construyen en las instituciones escolares y que atraviesan las representaciones de los agentes asociados a ellas, presentan quiebres que desbordan las clásicas explicaciones causales de los efectos del estrato y la clase.

En esta ponencia nos proponemos reconstruir y elaborar una historización/periodización del sistema educativo nacional desde sus orígenes hasta la actualidad, con el objetivo de problematizar la articulación/sincronización entre lo que plantea la historiografía educativa y política del devenir del espacio educativo y las representaciones sociales que los actores construyen alrededor del él, y que funcionan asimismo como guías prácticas de acción.

Si el pasado reciente del sistema educativo se explicó en términos de la existencia del mito del sentido único y se destacó su eficacia en la construcción de las representaciones de los sujetos sobre los rasgos identitarios de la nacionalidad, hoy, desde nuevos marcos interpretativos, el sentido dominante en las ciencias sociales apunta a denunciar la imposibilidad de establecer continuidades de sentido no sólo entre grupos sociales que comparten una misma posición en la estructura social sino también en el interior de ellos. Cabe preguntarse ahora: ¿Son efectivamente las representaciones de los agentes acerca del sentido escolar lo que ha cambiado frente al nuevo escenario descrito o, en su defecto, es la mirada que sobre ellas elaboran las teorías sociales lo que se ha modificado a partir del desarrollo de nuevas teorías hegemónicas?

Sistema educativo y representaciones sociales. Hacia una articulación compleja.

Lic. Inés Rodríguez Moyano¹

1. 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. A continuación reseñaremos las características fundamentales de cada una de estas etapas e intentaremos analizar el modo en que estos se articulan con cambios en los propios marcos interpretativos de la acción social.

2. Constitución, consolidación y crisis del sistema educativo argentino: del modelo integracionista al modelo de la fragmentación.

Como hemos anticipado en la introducción, el acuerdo en la explicación del funcionamiento del sistema educativo en su primera etapa se basa fundamentalmente en concebir a la educación como uno de los factores principales de integración y de crecimiento nacional. Apoyándose en la tesis expuesta por Tedesco (1986) se destaca el papel político que desempeñó el sistema educativo desde fines del siglo XIX: la constitución de la ciudadanía y la formación para la participación política y la unidad nacional.

¹ Licenciada en Sociología, becaria Doctoral Ubacyt 2006-2008 y miembro del Equipo de Investigación que coordina la Mag. y Doctoranda Ana Wortman en el Área de Estudios Culturales del Instituto de Investigación Gino Germani en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
irmoyano@tutopia.com

La escuela desempeñó un rol determinante en cuanto a la transformación de la sociedad argentina mediante la puesta en marcha de una política educativa homogeneizante que apuntaba a integrar a la cultura e historia nacional a una población compuesta mayoritariamente por inmigrantes recientes afirmando, mediante este mismo mecanismo, la autoridad del Estado naciente.

Entre los indicadores que darían cuenta de aquella dinámica integradora suelen mencionarse el aumento de la matrícula escolar, la disminución del analfabetismo (que pasó del 77,4% de la población en 1869 al 35,9% en 1914), la expansión cultural, la consolidación de la identidad nacional, la cohesión de habitantes de distintos orígenes, la secularización de la población y la promoción de las clases medias (que pasó de representar el 10,6% de la población total en 1869 al 30,4% en 1914).

En términos generales puede sostenerse que la confianza en este proyecto se mantuvo sin fisuras gran parte del siglo XX. El desarrollo del sistema educativo fue considerado sin duda, uno de los pilares fundamentales de la modernización del país. Hasta la década del setenta, la educación pública constituyó uno de los motores de la movilidad social ascendente y del desarrollo económico. Así lo confirman los estudios sobre ese período: *“El acompañamiento del crecimiento industrial, aunque en un ritmo inferior, a la explosión de la matrícula estudiantil en todos los niveles se constituyó en la principal prueba empírica del sustantivo aporte que la educación brindaba al desarrollo económico y a la modernización del país.”* (Filmus, 1994: 69).

Pese a reconocer la existencia de procesos que darían cuenta del carácter relativo de esta dinámica integradora², los análisis sociológicos destacan la existencia del mito y su eficacia en la construcción de las representaciones de los argentinos sobre los rasgos identitarios de la nacionalidad. *“En verdad no ha habido nunca un sentido único y homogéneo para la escuela, pero si coyunturas precisas en las cuales el Estado logró imponer y extender al conjunto de la población –a través de un complejo proceso de negociaciones, disputas y eliminaciones- una representación de cuál era el “deber de la escuela. Hay entonces un mito del sentido único de la escuela que solo pudo construirse mediante la acción de un Estado capaz de articular simbólicamente las aspiraciones y demandas de los diferentes estratos, clases, subclases o sectores sociales, aun de aquellos que estando excluidos del sistema abrigaban la expectativa de una futura inclusión, para si o para la generación venidera.”* (Tiramonti 2004: 104).

A partir de los años setenta, y en un contexto de estancamiento de la economía y cristalización de la estructura social, comienzan a detectarse los primeros indicadores que permitirán con posterioridad hablar del sistema educativo en términos de crisis. Se abre entonces el segundo período de transformaciones que continúa hasta nuestros días basado en nuevo modo de articulación en las relaciones entre el Estado y la sociedad. Este ciclo trajo aparejado la degradación creciente de la educación pública caracterizada, entre otros factores, por la disminución del presupuesto educativo, el deterioro de las condiciones de trabajo y de los salarios docentes. Si bien la expansión

² Las críticas esgrimidas contra la pretensión universalista del modelo, se basan en dos tipos de cuestiones: por un lado, se le cuestiona no haber hecho efectiva la inclusión del conjunto de los grupos sociales a los beneficios de la educación, y por otro, la negación de tradiciones culturales y modos de vida de los inmigrantes que supuso la puesta en marcha de la maquinaria de homogeneización y disciplinamiento escolar al adoptar como legítimos únicamente valores universales y racionalistas (Puiggrós, 1990; Romero, 1975). Para extenderse en el desarrollo de la reconstrucción de la memoria de esas luchas contraculturales ver Barrancos (1990) y Suriano (2001).

del sistema no se detuvo (especialmente en lo que se refiere a la escuela media), se verificó un contraste cada vez mayor entre la desvalorización cotidiana de las credenciales educativas en el mercado laboral y las expectativas de movilidad social depositadas en ella por amplias capas de la población.

Entre los argumentos más referidos para explicar el abandono de las visiones optimistas acerca del rol de la educación y el creciente descrédito del sistema educativo suelen destacarse un conjunto de factores que se refieren tanto a cuestiones internas como externas: el impacto provocado por las concepciones reproductivistas, la crisis del modelo del Estado Benefactor y el consecuente desfinanciamiento de los sistemas de servicios públicos, y por último, el desfase existente entre la demanda de la sociedad y lo que efectivamente brindaba el sistema educativo en un contexto socioeconómico diverso que demandaba nuevas habilidades y conocimientos (Filmus 1994). En cuanto a las transformaciones más recientes y de orden interno que contribuyeron en este mismo sentido, también se menciona la aplicación en el año 1993 de la Ley Federal de Educación en un contexto socioeconómico de creciente fragmentación. La apertura de la escuela secundaria a todos los sectores sociales fue contrarrestada por procesos de selección y diferenciación social lo cual, sumado a los procesos anteriores, fue empujando a los sectores más privilegiados a la búsqueda de espacios educativos menos heterogéneos en el sector privado.³

Si bien ya en los años ochenta comienzan a aparecer en el ámbito académico nacional las primeras investigaciones que daban cuenta de los efectos que en términos de segmentación producía esta nueva dinámica de relaciones (Braslavsky, 1985; Filmus, 1985), será en los noventa cuando el sistema educativo definitivamente asumirá un nuevo carácter que será de aquí en adelante el que mejor explique su actual configuración: la fragmentación. Aquellos primeros trabajos utilizaban el concepto de segmento haciendo referencia a la existencia de un campo educativo integrado pero diferenciado jerárquicamente en relación con el origen social de sus miembros. A su vez, esto era leído como consecuencia de la pérdida de capacidad homogeneizadora de la escuela, lectura en la que subyace la “ilusión” de la potencialidad transformadora de esta institución. El fragmento en cambio, 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 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 (Tiramonti 2004).

Si en lo esencial, los mecanismos de mercado no han sido introducidos oficialmente sino que han surgido por la conjunción de los procesos mencionados que habrían funcionado como condicionantes, hacia fines de la década del 90 las investigaciones realizadas en Capital Federal y el conurbano bonaerense confirman esta tendencia denunciando su incidencia sobre la segregación social. Como en otros niveles del mercado se sostiene, aquí también rige la articulación entre una oferta cada vez más

³ Ello explica la fuerte expansión de la oferta dentro del circuito privado fundamentalmente en los centros urbanos tradicionalmente más ricos del país. Así, la matrícula del sector pasa del 18,5% en 1955 al 30% a mediados de los años '90 (Morduchowicz, 1999).

particularizada y la creciente selectividad de los consumidores de los sectores mejor posicionados de la estructura social (Kessler, 2002). Como consecuencia de este proceso, más allá de la fragmentación vertical que polariza las desigualdades entre los grupos, se produce una diferenciación horizontal intra clase. La pérdida de un sistema de referencias genera así una diversidad de posicionamientos y estrategias que no necesariamente se diferencian por estrato social, sino que, en más de una ocasión, las diferencias se construyen en grupos provenientes de distintos sectores. En este contexto, los actores sociales se ven obligados a realizar una permanente redefinición de sus estrategias y prácticas sociales, para las cuales no siempre le son útiles el capital social y cultural que habían acumulado en las posiciones anteriores (ídem, 2000).

3. Teorías de la desinsitucionalización. 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”⁴ 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”.

⁴ 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.

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” social⁵ 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

⁵ 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.

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 civil⁶, constituyen los procesos mas 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.

⁶ 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

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, más 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 educativo⁷. 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.⁸ 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

⁷ 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 Congreso de Antropología Social, Facultad de Humanidades- Escuela de Antropología. Universidad Nacional de Salta. Septiembre de 2006

⁸ El funcionamiento de esta relación aparece claramente explicado por Eric Delamotte en el trabajo de Veleza (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 Veleza.

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).

4. 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 para 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 las 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 (mas o menos concientemente 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.

Bibliografía

- Barrancos, D. (1990):** *Anarquismo, educación y costumbres argentinas de principio de siglo*, Buenos Aires, Contrapunto.
- Bauman, Z. (2002):** *La modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1997):** “Teoría de la sociedad de riesgo”, en J. Beriain (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.
- Braslavsky, C. (1985):** *La discriminación educativa en la Argentina*, Buenos Aires, Flacso-Gel.
- 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. (1985):** *Primer año del colegio secundario y discriminación educativa*, Serie documentos e informes de investigación n°30, Buenos Aires, FLACSO.
- (1994): “El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas” en Filmus, Daniel (comp.): *Para qué sirve la escuela*, Tesis/Norma, Buenos Aires.
- (1996): *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, Troquel.
- Guidens, A (1994):** *Consecuencias de la modernidad*, Barcelona, Alianza.
- Kessler, G. (2000):** “Redefinición de las identidades sociales en tiempos de cambio. Una tipología para la experiencia del empobrecimiento”, en M. Svampa (comp.), *Desde Abajo*, Buenos Aires, Biblos.
- (2002): *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires*, IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Lasch, C. (1999):** *La cultura del narcisismo*, Barcelona, Editorial Andrés Bello.
- Morduchowicz, A. (1999):** *Estudio sobre la Educación privada en la Argentina : historia, regulaciones y asignación de recursos públicos*, Centro de Estudios para el desarrollo Institucional de la Función Gobierno y Sociedad, Buenos Aires, Mimeo.
- Puiggrós, A. (1990):** *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Historia de la educación en la Argentina, Tomo I, Buenos Aires, Ed.Galerna.
- Romero, J. L. (1975):** *Las ideas políticas en Argentina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- 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.
- Suriano, J. (2001):** *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires*, Buenos Aires, Manantial.
- Tedesco, J.C. (1986):** *Educación y sociedad en la Argentina. 1880-1945*, Buenos Aires, Solar.
- Tiramonti, G. (2001):** Modernización educativa de los 90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?, FLACSO-Temas Grupo Editor, Buenos Aires.
- (comp. 2004): *La trama de la desigualdad educativa*, Manantial, Buenos Aires.
- 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).