

# ***La trama de la desigualdad educativa***

## **Conferencia de *Guillermina Tiramonti***

*Licenciada en Ciencia Política  
Magister en Educación y Sociedad  
Directora de FLACSO Argentina*

***Esta conferencia fue pronunciada por la Mgter. Tiramonti en el marco de la presentación del cuarto número de la revista *Diálogos Pedagógicos* el día 2 de diciembre de 2004. Se ha intentado adaptar el discurso oral, en la medida de lo posible, a los fines de su publicación.***

*En una interesante conferencia, la Mgter. Tiramonti presentó los resultados de su última investigación sobre desigualdad educativa.*

*En su disertación señaló la necesidad de generar una nueva conceptualización de la desigualdad basándose en tres elementos clave: el corrimiento del Estado, la reestructuración de la sociedad y el cambio cultural de los últimos cuarenta años.*

*Fragmentación, individualización y desinstitucionalización son procesos que Tiramonti analizó en detalle. También planteó las características de las familias actuales y los nuevos requerimientos que alumnos y padres reclaman a la escuela.*

Buenas tardes a todos y todas. Lo primero que quiero decir es que para mí es siempre un placer venir a esta Facultad y tener el trato que me da siempre Enrique Bambozzi, de tanta consideración. Yo hoy pensaba que cuando el ego de una empieza a caer, una debería venir a Córdoba a que Enrique la presente. Bueno, así que muy agradecida por la invitación y también quiero felicitar a la Facultad por la revista. Durante muchos años, dirigí una revista que es *Propuesta Educativa* de la FLACSO, sé el esfuerzo enorme que significa y el compromiso que hay que tener para llevar adelante una revista. Por eso hay tan pocas en el país. Porque, bueno, ponerse ese poncho sobre las espaldas de algunos que trabajan y que hacen todo, así que felicitaciones por mantener ese espacio abierto.

Bueno, como les decía Enrique, la idea es compartir con ustedes algunas reflexiones sobre *la trama de la desigualdad educativa* en Argentina. Al comienzo del siglo XXI, de los años 2000, yo empecé a pensar que era necesario volver a conceptualizar la desigualdad en la Argentina. Porque los '90 eran un período de mucho cambio, donde se había concentrado una serie de cambios que me hacían sospechar que el instrumental con que hasta ese momento habíamos conceptualizado la desigualdad ya no daba cuenta de las problemáticas que estaban sucediendo y tampoco daba cuenta de cómo se configuraba ese fenómeno hoy en el campo educativo.



*Guillermina Tiramonti, Magister en Educación y Sociedad*

Los años 2000 no solamente fueron de crisis económica, de crisis política; sino también de crisis de aquéllos que estábamos tratando de conceptualizar una realidad, porque la verdad es que nos dábamos cuenta de que el instrumental teórico con que íbamos al campo a ver, con el que dábamos cuenta de lo que estaba pasando o con el que hacíamos inteligible aquello que sucedía, bueno, no servía. Para cualquiera que trabaje en eso, es terrible: cuando uno se encuentra con que el instrumental de trabajo ya no sirve más y hay que empezar a inventar algo nuevo, hay que repensar la realidad, pero también los instrumentos con que se da cuenta de esa realidad.

Éste es el principio de esta investigación de la cual hoy les voy a contar algunos resultados. Lo primero que nos planteábamos allí es revisar los modos en que en la Argentina la sociología ha dado cuenta de la desigualdad educativa. Primero la desigualdad educativa fue pensada como una cuestión de inclusión o exclusión del sistema educativo, la desigualdad tenía que ver con quiénes estaban adentro y quiénes estaban afuera, luego también con la idea de aquéllos que desertaban, que no es la misma idea. A esta conceptualización se le agregaron las conceptualizaciones un poco más complejas en relación a cómo los docentes o cómo las instituciones generaban dispositivos de selección de la población para que algunos se pudieran reinsertar y se dieron todos los aportes de lo que se llamó la sociología crítica para pensar cómo los capitales de los chicos funcionaban en ese proceso de selección de las escuelas.

En los años '80, con la apertura democrática, en la FLACSO se empezó a discutir el tema de la desigualdad educativa; entonces, esta última investigación mía retoma aquella preocupación que está en el origen del área de educación.

En aquellos momentos, Cecilia Braslavsky acuñó para la Argentina el concepto de "segmentaciones educativas" para dar cuenta de la desigualdad. Decía que no alcanzaba con pensar los que están adentro y los que están afuera, sino que los que están adentro tampoco están en situación de igualdad entre sí. Y ella había planteado, en ese momento, que el sistema estaba segmentado, es decir, que había divisiones al interior del sistema educativo o del campo educativo y había escuelas de mayor prestigio y de menor prestigio, donde se aprendía más o donde se aprendía menos. En aquel momento, se decía -bueno, Cecilia decía en aquel libro sobre la discriminación educativa que se transformó después en un clásico en la educación- que una de las cosas que pasa es que los sectores dominantes que están en los segmentos altos del sistema educativo monopolizan los saberes socialmente relevantes, mientras que los sectores más bajos, las escuelas que atienden a los sectores más bajos de la población, están vacías de esos conocimientos relevantes. Esta idea de segmentación era la idea que a nosotros nos parecía que había que discutir. No porque no hubiera sido adecuada y fructífera para dar cuenta de la desigualdad en los '80, sino porque los cambios la habían hecho perimir como concepto, porque había allí una serie de supuestos que nosotros perdíamos, que ya no funcionaban, que ya no estaban en el campo.

Uno de estos supuestos era que había una sociedad integrada y en esa sociedad integrada uno podía encontrar unas divisiones, unos segmentos, pero que eran comparables unos con otros. Entonces uno podía decir: "escuelas mejores para el aprendizaje o peores, o más contenido o menos contenido, etc". Esto era justamente lo que a nosotros nos parecía que ya no estaba pasando en la realidad. Entonces, nos planteamos la necesidad de ir al campo, hacer una muestra de escuelas y ver qué era esto ahora de la desigualdad educativa, cómo se manifestaba en el sistema la desigualdad educativa.

Había tres elementos que nos parecían claves para sostener nuestra pretensión de cambio. Uno era, yo no diría la caída, porque no estoy de acuerdo con esta idea de que ya el estado no existe; pero sí el cambio del estado, el corrimiento del estado, el corrimiento del estado como el eje que organiza todo un campo.

La segunda era la reestructuración de la sociedad, esto era un dato fuertísimo para pensar la desigualdad educativa. Una sociedad que se ha pensado a sí misma como una sociedad más o menos igualitaria, integrada, donde el sistema educativo había jugado un papel fundamental en esto de la integración y de golpe era una sociedad polarizada con una población marginal, etc. Ello habilitaba una pregunta respecto de cómo se refleja esto en el sistema educativo.

*«Los años 2000 no solamente fueron de crisis económica, de crisis política; sino también de crisis de aquéllos que estábamos tratando de conceptualizar la realidad, porque el instrumental teórico (...) no servía.»*

Y, por último, había un tercer elemento que nos parecía, nos empezaba a parecer (con esto quiero ser totalmente honesta intelectualmente), empezaba a aparecer como un elemento relevante, pero que en todos los 90 no apareció como relevante, era el cambio cultural de los últimos cuarenta años. La reforma de los '90 dialogó con los cambios en la organización política y económica del mundo pero no dialogó con el cambio cultural. Lo nombró nada más, como el desarrollo de la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento, pero no

**«Había tres elementos que nos parecían claves para sostener nuestra pretensión de cambio (...) el corrimiento del Estado (...), la reestructuración de la sociedad (...) y el cambio cultural de los últimos cuarenta años...»**

puso en diálogo la reforma con estos cambios culturales. En un trabajo reciente sobre 20 años de democracia, yo pasaba un poco de revista en un artículo sobre cuál había sido la agenda educativa en esos 20 años, básicamente la agenda educativa del primer período de la transición democrática; y la verdad es que hubo poco de cambio cultural en esa agenda de investigación. Entonces,

lo que nos empezaba a parecer, ahora, ya en el final de los '90, ya al final del siglo XX cuando estos cambios estaban operando, yo creo que por lo menos desde los años '70 fuertemente, nos empezaba a parecer que el cambio cultural era un elemento a considerar como un contexto, un elemento que interviene en el proceso de desigualación, en la trama de la desigualdad educativa.

¿Qué pasó después que hicimos esta muestra? Trabajamos con escuelas secundarias con chicos de quinto año, hicimos también algunas intervenciones con chicos del último año del polimodal de acuerdo a donde uno hable, tercer año del polimodal o quinto año de la secundaria, o tercer año del ciclo superior de la escuela secundaria, etc., etc.; y también vimos algunos chicos de primer año de la secundaria, o segundo año del tercer ciclo, bueno, etc., etc.; y las instituciones que atendían a distintos sectores sociales. Y allí apareció un problema que parece tonto pero que les digo que nos llevó mucho tiempo de discusión, que es cómo se piensa ahora la estructura social. ¿Podíamos seguir pensando en las escuelas que atienden a sectores bajos, a sectores medios y a sectores altos? ¿Era ésa la división que podíamos hacer? Porque lo que uno veía era que en sectores bajos había de todo, estaban los nuevos pobres que eran clases medias que estaban ahí abajo que ahora eran pobres, había pobres que se habían transformado en marginales, había pobres que se habían podido mantener en esa categoría de trabajo precario, pero todavía de algún modo colgados del sistema. De la misma manera que en aquellos que habían sido la clase media había mucha heterogeneidad y cambio. Estaban los que ganaron de la clase media y estaban los que perdieron y los que se cayeron. Bueno, había mucha heterogeneidad desde el vamos, antes de entrar en el campo. Esto generaba una dificultad fuerte para decir: "¿Qué escuelas vamos a ir a ver?".

Yo digo en el prólogo del libro que da cuenta de esta investigación<sup>1</sup> que la verdad es que al equipo le faltó, le faltó probablemente dar un salto epistemológico para poder cambiar las categorías, entonces lo que hicimos es tratar de ver en las escuelas que atendían habitualmente a las clases medias, diferentes perfiles de escuelas para ver si podíamos dar cuenta de esta heterogeneidad y en las escuelas que atendían a los sectores más pobres también diferentes perfiles de escuelas, y así sucesivamente. Y esto, por supuesto, siempre con escasos recursos y demás que hacen que uno no pueda elegir un montón de escuelas para ver lo que pasa.

Allí, vimos algunos procesos que atraviesan todas las instituciones que fuimos a ver. Yo no diría que el sistema educativo argentino, diría que las instituciones que nosotros fuimos a ver eran instituciones de ciudad de Buenos Aires y gran Buenos Aires. Me parece que si fuéramos a ver instituciones del interior del país, entendiendo por interior desde Córdoba hasta ciudades más pequeñas, las cosas serían un poco diferentes. Sin embargo, me atrevo a pensar que lo que vimos allí es lo que emerge, que lo que está emergiendo probablemente también esté emergiendo en otras latitudes aunque a lo mejor no con tanta presencia como en esos lugares.

La primera cosa es el tema de la fragmentación. En realidad este sistema ya no está segmentado sino que está fragmentado. Ustedes saben que hubo en los últimos años muchos trabajos de sociología que hablaban sobre la fragmentación social y también algunos trabajos sobre educación que hablaban sobre la fragmentación. Sin embargo, la fragmentación se ha transformado, como la globalización, en esa categoría donde cabe todo, donde cae todo y nadie sabe muy bien qué es la globalización o qué es la fragmentación.

Entonces, nosotros intentamos conceptualizar qué distancia había entre esta idea de fragmento y la idea de segmento que se había acuñado en los años '70.

El fragmento aparece como un espacio auto referido, organizado alrededor de creencias, valores particulares que construyen un específico patrón de socialización para los chicos y donde no aparecen diálogos, interlocuciones a un elemento central común. Aparece como un espacio que se recorta, se auto refiere, que uno puede reconocer cierto patrón común en las instituciones que participan de ese espacio, donde se reflejan una serie de valores y creencias que se construyen en diálogo fundamentalmente con la comunidad a la

*«... apareció un problema (...) que es cómo se piensa ahora la estructura social. ¿Podíamos seguir pensando en las escuelas que atienden a sectores bajos, a sectores medios y a sectores altos?...»*

<sup>1</sup> TIRAMONTI, Guillermina (comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Ediciones Manantial, Buenos Aires, 2004 (nota de la editora).

que atienden y donde no hay referencias a la totalidad. . No existen referentes comunes. Y, por sobre todo, la idea es que lo que pasa dentro de cada uno de los fragmentos es incomparable con lo que pasa en el otro fragmento. Ya no podemos hablar de un segmento de mejor calidad que otro, sino que, por el contrario, el tipo de saberes, el tipo de valores, de creencias, los patrones de socialización que caracterizan a un fragmento no tienen casi nada que ver con los que caracterizan a otro.



*La Mgter. Tiramonti marcó la diferencia entre las ideas de fragmento y segmento*

Esto a veces da cuenta de diferencias y otras veces da cuenta de desigualdades. En el siguiente sentido: en las escuelas nosotros incluimos en la muestra escuelas de elite, -también aquí hubo una discusión, ¿qué son las escuelas de elite?- escuelas que se pretenden de elite, es decir, que en su discurso está muy presente la idea de que están formando o van a formar la elite. Y allí había escuelas privadas religiosas, había escuelas privadas no religiosas, había escuelas públicas también con esta pretensión de formar elite. Y nos encontramos que éste no era un espacio homogéneo y ni siquiera era un espacio donde había continuidades fuertes

entre las instituciones, sino que aquí también uno podía reconocer fragmentos, ejes organizativos diferentes.

Entonces, por ejemplo, las escuelas más tradicionales que atienden chicos cuyos padres están relacionados con las dimensiones más tradicionales de la economía, bueno son escuelas organizadas jerárquicamente, con un disciplinamiento tradicional, las familias son diferentes, la articulación de la escuela con la familia es una articulación mucho más orgánica, hay una idea de autoridad y jerarquía muy fuerte y toda la organización de esas instituciones está asociada a patrones muy tradicionales de la sociedad. Hay cosas muy interesantes ahí; por ejemplo, qué familias, qué organización familiar, cuál es el papel de la mujer en esas familias, cómo la reproducción en esas escuelas -porque son escuelas, todas las de este espectro- son escuelas que tienen como función primordial conservar el privilegio, reproducir el privilegio. Sin embargo, el privilegio se reproduce de manera distinta en cada una de ellas porque se piensan en relación no solamente a valores y creencias diferentes, sino a mercados diferentes y a una sociedad diferente. Y las familias también son diferentes, entonces en las escuelas más tradicionales son familias tradicionales y las mujeres siguen siendo las custodias de la reproducción.

Ustedes tienen otro grupo de escuelas donde son familias también de altísimo nivel adquisitivo, pero en donde los padres están más asociados a la parte más moderna de la economía: las finanzas,

las empresas industriales, de pensamiento posmoderno y demás, allí el patrón organizativo tiene que ver con la competencia, entonces esos chicos aprenden a competir. Y los idearios de los chicos sobre su futuro (nosotros trabajamos mucho sobre eso) son muy diferentes a los de los otros chicos. Estos chicos se piensan como chicos cosmopolitas y los otros no. Estos chicos se piensan en relación al éxito y el éxito tiene que ver con circular por un mundo de negocios muy competitivo, los otros se piensan como pertenecientes a una sociedad, a una sociedad nacional y ocupando los cargos de jerarquía y de reconocimiento social dentro de esa sociedad.

Con esto quiero decir que no es que tenemos un sistema fragmentado por las tradicionales clases sociales, ni siquiera por las estructuras sociales, sino que hay una fragmentación que tiene mucho que ver con una nueva asociación entre escuela y la comunidad que atiende. Cuando hablo de comunidad no estoy hablando de comunidad local, sino de la comunidad socio-cultural, el tipo de población que está atendiendo. Esto resulta de la desaparición de los universales en favor de lo particular, las escuelas se organizan alrededor de lo particular y se ha perdido aquella idea de lo universal, un patrón de organización institucional universal más allá de las diferencias socio-culturales de la población que atendían. Esto se manifestaba en el tipo de socialización, en el tipo de normativa que se rescataba, en el tipo de disciplinamiento social, etc. que atravesaba todo el sistema. Entonces decimos: "hay fragmentación para dar cuenta de ese fenómeno" y con eso intentamos avanzar, aunque creo que falta mucho en la conceptualización de ese fenómeno de la fragmentación para abandonar esta cosa de la fragmentación como un recipiente vacío donde pongo cualquier cosa: la diferencia, la desigualdad, etc.

El otro proceso que atraviesa todo el sistema educativo es el proceso de individualización y que tiene que ver con la ampliación del espacio del mercado, o lo que yo diría, la introducción de la lógica del mercado en la organización general de la sociedad. Entonces, ¿qué es esto de la individualización? Es una sociedad que cada vez más deposita en los individuos las elecciones del futuro. El futuro no aparece (de esto hablábamos un poco con Enrique hoy en el almuerzo) como un camino predefinido y determinado ya sea por la pertenencia a determinado grupo social o a determinado tipo de institución o a determinado tipo de familia, y empieza a ser el futuro una construcción de cada uno de los individuos. Es decir, cada uno de los individuos, con las elecciones que hace hoy, con lo que decide hoy, construye supuestamente su futuro. Y ahora vamos a ver por qué digo supuestamente el futuro como una construcción individual y la necesidad de hacer uno mismo esa cons-

***«Ya no podemos hablar de un segmento de mejor calidad que otro, sino que, por el contrario, el tipo de saberes, valores, creencias, los patrones de socialización que caracterizan a un fragmento no tienen casi nada que ver con los que caracterizan a otro...»***

**«Esto resulta de la desaparición de los universales en favor de lo particular, las escuelas se organizan alrededor de lo particular...»**

trucción. Sennet, que es un autor francés, habla de la angustia de ser uno mismo, de tener que estar haciéndose cargo de uno, haciendo la selección por uno mismo y asumiendo el riesgo de las elecciones que uno hace. Hoy, Enrique me contaba un hecho que les pasa a todos los padres que tienen un hijo que después tiene que ir a la escuela, entonces el esfuerzo por ver cómo seleccionan la escuela. Y eso tiene que ver con que Enrique, como muchos padres, se plantea la responsabilidad de elegir bien la escuela. Porque ya no hay una

elección predefinida. Uno decía: "bueno a mí me mandaron a la escuela a la que me podían mandar, yo nací en un pueblo y a las chicas nos tocaba a la escuela de las monjas, a los varones los tocaba la escuela nacional y además eran las únicas dos escuelas secundarias

que había y como los varones estaban destinados a ir a la universidad y las chicas -yo ya tengo unos años ¿no?- a casarnos y por ahí estudiar algo para pasar el tiempo hasta que nos casáramos", entonces se hacía esta división de género sobre los destinos educativos. Pero no había ninguna preocupación respecto a qué escuela había que ir, para qué futuro, porque el futuro era más o menos ése, el que ya estaba definido y con ir a la escuela nacional alcanzaba para ir a la universidad y con ir a la escuela de las monjas alcanzaba para hacer un buen matrimonio, se suponía.

Esto, entonces, es lo que está pasando y esto tiene que ver con las elecciones del mercado. Es decir, esto tiene que ver con la lógica del mercado. El mercado continuamente está proponiéndonos elecciones y asumir el riesgo de esa elección. Claro que el proceso de individualización no es el mismo para todos. No es lo mismo ser un chico rico que un chico pobre, para decirlo así brutalmente. Porque entre los sectores que tienen mayores recursos, no solamente económicos sino también simbólicos en general, este proceso de individualización puede ser pensado como una ampliación de la libertad individual: "bueno, me saco de encima las pretensiones de mi mamá, de mi papá, los mandatos institucionales y elijo de acuerdo a mí misma o a mí mismo". En cambio, para otros chicos se trata de estar abandonado de las posibles protecciones de instituciones, de la familia y tener que construir casi sin recursos una alternativa para el futuro. Entonces, para algunos hay red y para otros son elecciones sin red. Y a todo esto le agregamos que para todos los chicos, el futuro aparece como un elemento con cierta incertidumbre, no está muy claro qué es lo que va a pasar en el futuro para los chicos.

Este proceso de individualización tiene como una contra cara, como la otra cara de la moneda que es la *desinstitucionalización*, que es lo mismo visto desde el lado de las instituciones. Con este término de *desinstitucionalización* se quiere dar cuenta de un proceso mediante el cual las instituciones han perdido la capacidad de regular



las conductas de los individuos. Esa red institucional que generó la modernidad, entre las cuales estaba el Estado principalmente, pero también la escuela y la familia, la familia moderna, esa red, voy a decir estas tres instituciones porque son las que nos interesan a nosotros, hay muchas más, esas tres instituciones parecieran haber perdido esa capacidad de *sprinter*, de marcar los destinos de sus miembros.

¿Cómo se manifiesta esto en esta investigación empírica? Bueno, que el estado tiene poca capacidad de regular a los individuos es evidente, desde la imposibilidad de regular a las privatizadas hasta dificultades para regular las conductas individuales. ¿Qué pasa con la escuela?, bueno ¿qué es lo que nosotros vimos que pasaba con la escuela?, no quiero tener la pretensión de decir qué pasa con la escuela. Una de las cosas más notables es la anomia, esto quiere decir, primero no hay ningún puesto normativo que esté instituido en todas las escuelas, sino que cada institución construye una alternativa normativa que sirve para sobrevivir, digamos. ¿Qué son si no, los reglamentos de convivencia y otros?, son acuerdos normativos para poder desarrollar la actividad escolar, para la sobrevivencia escolar. Y ese acuerdo debe ser renovado permanentemente por las instituciones para que esté en vigencia. O sea, hay una dificultad de la norma para regular la conducta de los individuos, para estar en vigencia, para ser considerada como válida y es necesario el acuerdo de los individuos frente a una norma concreta para rescatarla como la norma que regula la convivencia dentro de la institución. En otros casos más complejos aún la escuela es un espacio donde confluyen distintas definiciones normativas sin que ninguna de ellas pueda instituirse como la legalmente aceptada por todos. Y esto pasa mucho en las escuelas del margen, donde hay una reivindicación de códigos normativos que vienen de la marginalidad que conviven con la reivindicación de los códigos normativos propios de la sociedad de los integrados. Y conviven haciéndose señas, guiños y demás; pero de hecho no hay una impugnación de uno sobre otro y básicamente no hay una impugnación del código socialmente instituido al código instituido desde la marginalidad. Y esto tiene que ver con que estas escuelas tienen que sobrevivir en este espacio donde convergen esos dos códigos normativos. Y está claro que las normas del margen permiten sobrevivir en el margen y que las normas de los integrados no permiten sobrevivir en el margen, entonces es imposible sostener un cuerpo normativo que es propio del espacio integrado en el espacio de los desintegrados. Un campo - la verdad- de nadie y una institución que permanentemente está haciendo malabares para poder vivir en esa ambigüedad.

*«El otro proceso que atraviesa todo el sistema educativo es el proceso de individualización y que tiene que ver con (...) la introducción de la lógica del mercado en la organización general de la sociedad.»*

Hay un ejemplo, que causó muchísimo ruido, que trajo en su momento Silvia Duschatzky, de nuestra investigación, que es el ejemplo del armero. Que ella lo daba para dar cuenta de cómo las escuelas tienen que inventar cosas in situ para solucionar problemas concretos y que esto no pone en cuestionamiento a todo el cuerpo normativo. Los chicos iban armados, entonces lo que el director hizo es un armero en la puerta de la entrada para que los chicos dejen el arma ahí, ahí no había ninguna impugnación del uso de las armas sino simplemente había un acuerdo para que esas armas no se usaran al interior de la escuela. Bueno, eso cuando lo dijo Silvia y después me acuerdo que una vez lo repitió Daniel Filmus, y fue un escándalo, como que las escuelas tenían que instituir los armeros para que los chicos dejaran las armas y demás. No, lo que se estaba dando cuenta, y me parece que el hecho daba cuenta de una forma muy gráfica de lo que está pasando, era de cómo la escuela genera algo para poder sobrevivir en un mundo donde reina la anomia. Y lo que genera no es la institución de una norma nueva, sino un acuerdo para la sobrevivencia que rige en ese espacio, que no tiene la capacidad de regir el comportamiento de esos alumnos fuera de la escuela. Bueno, eso es también un proceso que está presente en las escuelas y yo diría está presente en casi todas las escuelas con definiciones diferentes. Y también está presente en las preocupaciones de los padres con definiciones diferentes.

Para las escuelas de la elite hay una preocupación muy fuerte, un miedo diría yo, un temor muy fuerte a la desinstitucionalización. Hay un temor muy fuerte a la desconfiguración del sistema y esto es lógico porque si uno está en un sistema que lo tiene en el lugar del privilegio lo que teme es que ese sistema cambie porque lo puede colocar a uno en un lugar diferente. Entonces, hay muchísima preocupación, muchísimas estrategias de los padres para reforzar la institucionalidad de la escuela. En algunos casos, la cosa se refuerza con mucha presencia de los padres en consejos y demás al interior de la escuela y con una

**«Con este término de desinstitucionalización se quiere dar cuenta de un proceso mediante el cual las instituciones han perdido la capacidad de regular las conductas de los individuos.»**

madre siempre presente. Es decir, retomar la familia tradicional. En otros casos, se soluciona con escuelas que son instituciones totales, hay una escuela de estas de elite donde los chicos van ocho horas por día más, tienen actividades fuera del calendario escolar y los sábados van todo el día también a la escuela. Entonces los chicos tienen poca posibilidad de

transitar por otros espacios que no sea en ese espacio donde los que concurren son los iguales socioculturalmente y donde, entonces, es más difícil que pueda haber contagios y desconfiguraciones. Yo digo, hay en todos los sectores un temor a este proceso de desinstitucionalización. En los sectores más bajos esto tiene un carácter, una expresión muy dramática porque para los padres hay una demanda hacia la escuela de una escuela que normatice para incluir,

una escuela que siga siendo ese espacio en el que si sus chicos van y terminan la secundaria ahí van a estar incluidos. Demanda imposible, si pensamos que hay un 30% de chicos que terminan la escuela secundaria y que no se incorporan al mundo del trabajo, entonces la posibilidad de la escuela de hacer este espacio de inclusión es bastante, bueno, no es para todos los chicos.

Este proceso de individualización que tiene una expresión en la desinstitucionalización y la existencia de un proceso de fragmentación, todos estos segmentos están totalmente asociados al cambio del lugar del estado, a la aparición del mercado como el que dicta la lógica de organización del sistema y a la profundización de la sociedad de consumo. Todos estos procesos tienen que ver con el impacto cultural sobre el sistema educativo que tienen estos cambios en la estructura de la sociedad, en el nivel de las tecnologías, etc. Nosotros vimos, identificamos algunas cosas. Una de ellas, bueno, hay un proceso también muy general que es el cambio en las familias que tiene una importancia enorme para pensar las escuelas. Las familias en gran medida, con excepciones -y vamos a ver cuáles son las excepciones-, han cambiado mucho en los últimos cincuenta años. Se ha abandonado el modelo de la familia jerárquica, patriarcal, con el hombre como el jefe que baja el mandato y hemos pasado a familias que se piensan como unidades afectivas. No solamente ha cambiado la composición de la familia -está esto de los hijos de distintos matrimonios y agregados familiares que no son de lazos sanguíneos pero que forman parte de la familia, y demás, lo que ha cambiado fundamentalmente, y creo que esto es lo más importante, es el tipo de lazo que une a los miembros de las familias. La familia es el lugar del afecto y desde ese lugar ha vuelto a adquirir un prestigio enorme la familia. Debo decir, nosotros les hicimos pensar a los chicos sobre el futuro, todos los chicos quieren una familia, los más pobres y los más ricos, la piensan distinto por supuesto, pero todos tienen una gran valoración de la familia. Las chicas tienen una gran valoración de la familia. Yo al principio no podía creer esos resultados porque yo soy de la generación de los '70 por ahí, donde las chicas discutíamos el tema de la familia tradicional y demás porque estábamos discutiendo el lugar de la mujer. Bueno, las chicas ahora rescatan la familia porque la rescatan como un espacio del afecto. Ahora, ¿por qué importa señalar esto del cambio familiar?, importa señalarlo porque este cambio en los lazos que articulan a los miembros de la familia también tiene un impacto sobre los mandatos sobre los hijos muy fuerte, sobre los procesos de socialización que se hace sobre los hijos y también sobre las exigencias sobre la vida. Estas familias parecieran ser menos proclives a construir mandatos fuertes para el destino de los hijos. Más proclives a considerar los intereses y los gustos de los hijos en su elección del

*«Todos estos procesos tienen que ver con el impacto cultural sobre el sistema educativo que tienen estos cambios en la estructura de la sociedad...»*

futuro. También más tendientes a depositar en los hijos la posibilidad de elección. Y esto tiene que ver con esa nueva construcción de la familia, pero también tiene que ver con que las familias ven que no hay certezas en el futuro y por lo tanto es difícil decir qué camino tienen que seguir los hijos porque no están muy claros cuáles son los caminos. Algunas tienen la experiencia del fracaso de los caminos que ellos construyeron porque son los que perdieron en los '90.

Estas familias han dejado de tener ese mandato tan fuerte, están construyendo, o ya han construido -diría yo-, sistemas de control sobre los hijos más basados en el autocontrol que en la vigilancia, con esto quiero decir no es que las familias no controlen a los hijos, las controlan distinto, todo el sistema de autocontrol es muy fuerte y también la ingerencia de la familia en casi todos los espacios de la vida social de los hijos es mucho más amplio ahora que antes. Antes, uno tenía una vida en la familia y había una vida afuera que estaba casi fuera del control de la familia; ahora esa distancia casi no existe, las familias tienen una capacidad de vigilar todo y mucho sistema de autocontrol. Eso genera -¿cómo lo puedo decir?- un menú de posibilidades para los chicos; pero no un mandato único y unidireccional.

Un poco vamos a ver cómo eso se expresa en algunas cosas que hemos podido ver. Hay un discurso en relación a esto que me parece que las mujeres básicamente tenemos que atender porque es un discurso un poco conservador que plantea que uno de los problemas es que los chicos no vienen con la socialización adecuada de las familias y eso tiene que ver con esas nuevas familias modernas donde las mujeres estamos trabajando y no atendemos debidamente a los hijos, que hay que retomar esa capacidad de la familia de establecer mandatos claros para los hijos. Realmente es un discurso

**«No solamente ha cambiado la composición de la familia (...) sino que ha cambiado fundamentalmente el lazo que uno a esos miembros de las familias.»**

que apela a un cambio en el lugar de la mujer que es para discutir. Por lo menos yo me resistiré. Ya no tengo chicos en edad de tener que socializar pero me resistiré.

¿Cómo influye esto de las familias, del modelo de autocontrol en algunas experiencias escolares y en las demandas a las escuelas? En general, hay un tema que es muy importante que es que las familias empiezan a reclamarle a la escuela un presente gratificante y agradable para sus hijos. Los padres quieren que así como ellos quieren a sus hijos los quieran en la escuela, no quieren mandar a sus chicos a una escuela donde nos los quieran, donde no los traten adecuadamente o con el afecto que se supone que tienen que tener con los chicos. Por eso, muchas veces tenemos la experiencia de que los padres reclaman por todo, los padres reclaman por más afecto, más contención, -yo diría- por un presente para sus hijos. La escuela es una institución que fue pensada en la modernidad como un eslabón entre

el presente y el futuro, pero que estuvo direccionada hacia el futuro, la escuela se justificaba porque construía alternativas para el futuro a la luz de esta idea del progreso, entonces valía la pena ir a la escuela porque si uno iba a la escuela después obtenía una credencial que le permitía ir a la universidad o le permitía ingresar a otros puestos de trabajo, o ser un ciudadano digno, etc., etc. Había un direccionamiento de la escuela hacia el futuro y una justificación de la escuela por el futuro que construía. Hoy tenemos una demanda por el presente que está motorizada por la demanda de las familias, por un lado, por la incertidumbre por el futuro, por la imposibilidad de la escuela de construir una promesa fuerte para el futuro, porque ya sabemos, la escuela no puede prometer que si uno va a la escuela va a tener un futuro mejor, ni siquiera puede prometer que si uno termina la escuela secundaria va a tener trabajo. Entonces, el futuro empieza a desdibujarse como el contexto en el que se proyecta la escuela y el presente empieza a adquirir una importancia que antes no tenía.



*Tiramonti se refirió también a la importancia de las gratificaciones personales*

Pero, hay otro factor que me parece importante, que es el tema de las gratificaciones personales. Yo tengo un hijo que, como muchos de los pibes, hizo más o menos cuatro ingresos a la universidad, y cada vez que, bueno, entraba, hacía algunas materias y algunas aprobaba y venía y decía: "no, esto no es para mí, a mí no me gusta esto". Y yo decía: "bueno, pero no es tan importante que te guste, vos tenés que pensar, bueno, en tu futuro, qué actividad harías, pero no es tan importante que te gratifique ahora". Porque en realidad, cuando yo fui a la universidad la pregunta mía no era si me gustaba o no me gustaba, si me gratificaba o no. Hoy los pibes y las pibas, quieren gratificarse. Para ellos, para un grupo muy importante -y vamos a ver que aquí hay un quiebre, que no es para todos los chicos igual- la gratificación juega un papel importante. El deseo y la posibilidad de gratificarse tienen una importancia que para nada existía en nosotros, bueno, yo ya estoy madurita, digo, pero bueno, por lo menos para los que fuimos a la universidad desde hace veinte años para atrás. Y esto tiene que ver con la cultura del consumo, con la sociedad del consumo. Porque la sociedad del consumo es una sociedad que se monta sobre el deseo y sobre la gratificación del deseo, de manera tal que para ellos es muy importante que lo que hacen, tanto en materia de estudio como en materia laboral o en materia de proyección de futuro, tenga que ver con la gratificación, que les guste. Esto no puede ser leído como que los chicos no quieren hacer esfuerzo. No quieren hacer un esfuerzo que no los gratifi-

que en un futuro. No quiere decir, que estos chicos todo light, nada de sacrificios. Nada de postergar hoy para una gratificación prometida en el futuro, sí, que era la idea del progreso, sacrificate hoy porque la gratificación viene después, ésa era al zanahoria. Vos hoy la pasás mal pero mañana la vas a pasar bien. Estudiá esta materia porque esta materia te va a permitir tener un título y tener un título te va a permitir ingresar a tal lado y ahí van a venir todas las gratificaciones. Ahora esas otras gratificaciones no están para nada seguras para los chicos, así que los chicos quieren gratificarse con la materia y quieren estudiar las cosas que les gusten y si no les gustan no las quieren estudiar. No hay esa idea de postergar para el futuro. Entonces, la escuela también pasa a ser un espacio que en algún punto me debe gratificar, en la vida presente. Entonces por eso muchas de las escuelas construyen todas esas alternativas para los chicos, que son el teatro, la danza, esto, lo otro, que son las cosas que permiten gratificar a los chicos y en algunos casos intentan y a veces lo logran: gratificar a los chicos en la tarea curricular, no siempre se logra eso.

**«Estas familias han dejado de tener ese mandato tan fuerte, están construyendo (...) sistemas de control sobre los hijos más basados en el autocontrol que en la vigilancia...»**

Este deseo de gratificación también está no solamente presente en los hijos, también está presente en los padres. Los padres quieren, los padres queremos -en esto me incluyo- que los chicos hagan en el futuro una actividad que los gratifique, que les permita crecer, que les aporte al crecimiento personal, en lo que pongan pasión. Y eso pretendemos, entonces, también los padres estamos muy impregnados por la cultura del deseo y lo importante que es satisfacer el deseo. Esto es lo que empieza a pasar en un grupo de chicos bastante grande, bastante amplio, que incluye algunos sectores de los grupos más altos de la población, todas las clases medias que ganaron en el '90, bueno, todos es una pretensión, las instituciones que atienden a esos sectores, los chicos que van a esas instituciones que nosotros vimos que atienden a esos sectores, están todos impregnados por eso, algunos chicos de los sectores medios, esos medios bajos que están haciendo equilibrio para no caerse de la condición de clase media. No está presente en los chicos de los sectores bajos. Por el contrario, los chicos de los sectores bajos siguen muy atados y tienen muy atado el tema del trabajo a la idea de la ética del trabajo tradicional. Entonces, los chicos de clase media o esos sectores de clase alta dicen: "bueno yo en el futuro voy a estudiar lengua, por ejemplo, porque a mí eso es lo que me gusta y la verdad que he pensado que voy a hacer, porque mi mamá me dice: -¿qué vas a hacer con literatura, nene?- y yo digo bueno, pero con literatura ahora se pueden hacer muchas cosas, se pueden escribir guiones para televisión, se pueden hacer talleres, se pueden escribir historietas, se puede trabajar en una editorial, así que voy a trabajar de eso y voy a estudiar literatura porque eso es lo que a mí me gusta".

Muchos chicos estudian arte, hay una fuerte presencia de la cosa artística porque empiezan a habilitar otros deseos que nosotros no habilitábamos, el espectro de opciones se ha ampliado mucho. Para esos chicos el trabajo tiene el valor de la gratificación, ninguno de los chicos esos piensan el trabajo en términos de cuánta plata voy a ganar, no quiere decir que no piensen que van a tener que ganar plata para poder sobrevivir, pero lo más importante del trabajo no es ganar plata sino gratificarse. Ni tampoco lo más importante del trabajo es qué lugar dentro de la sociedad voy a tener, si voy a ser alguien reconocido o no, sino gratificación. Para otros chicos de la clase alta lo que importa del trabajo es el lugar que se va a ocupar dentro de la estructura social, esos chicos piensan de la manera tradicional, piensan el mundo como una jerarquía y ellos allá arriba, entonces piensan en el trabajo en relación a eso. Para los chicos de las clases bajas el trabajo es lo que les abre la puerta a la dignidad. Ustedes saben que la sociedad moderna generó esta ética, la ética del trabajo que planteó la asociación entre trabajo y dignidad, los que no trabajaban no eran dignos, no eran socialmente dignos, eran los vagos, entonces eran sujetos de tutela pública o privada, entonces los chicos de los sectores bajos siguen pensando que su inclusión en el trabajo -será porque para ellos más dudosa está la posibilidad del trabajo- es lo que los va a rescatar de una vida indigna.

Bueno, y un elemento más y dejo para preguntas y demás. Hay otro elemento muy interesante cuando uno mira lo que pasa con los jóvenes y los cambios culturales, que es cómo se piensan en relación al espacio. Entonces tenemos los chicos absolutamente cosmopolitas; por supuesto, son los chicos con nivel adquisitivo alto, pero no todos los chicos con nivel adquisitivo alto, sino un grupo de chicos de los niveles adquisitivos más altos se piensan como partícipes de ese mundo y piensan al mundo como una gran góndola donde se pueden ir sirviendo las cosas que quieren. Para esos chicos no hay, nosotros trabajamos mucho sobre el tema de irse del país o no irse del país, para esos chicos no hay un irse del país porque para esos chicos en la construcción del futuro juega, muy poco, la situación del país. No hay un irse ni un venir, hay un ir y venir permanente en ese mundo globalizado, donde se pueden ir a trabajar, a hacer un posgrado, a visitar a los amigos, a aprender inglés, a pasear, es una posibilidad. Y cuando construyen su visión del futuro, su representación sobre su propio futuro, jamás está lo nacional como un condicionante de su futuro. Jamás se piensa, bueno, depende lo que pase aquí, el futuro es independiente. Hay otros chicos, chicos de clase media y media alta que piensan mucho en irse del país; entonces, el discurso es un poco este: "yo ahora salgo de la secundaria, voy a la universidad, voy a estudiar tal cosa. Si cuando salgo de ahí el país no me da las oportunidades que yo creo que me merezco, me voy". En ese irse no hay nada de dramatismo.

***«... las familias empiezan a reclamarle a la escuela un presente gratificante y agradable para sus hijos...»***

empiezan a  
escuela un  
agradable  
sus hijos...»

No recogen nada del dramatismo de los inmigrantes. Se van porque no tienen en el país la gratificación que quieren tener. Tienen una idea ingenua también, porque tienen que Europa los está esperando a ellos, esa idea de que en algún momento se les va a dar la oportunidad, uno va con un título y cree que tiene todas las oportunidades. Tienen una idea ingenua también, porque simplemente tienen los chicos de quinto año de la escuela secundaria que hay trabajos sobre las expectativas de los chicos que también se van con esta ingenuidad, que allá los están esperando será un resabio de los argentinos que creemos que es el mundo de las piolas del mundo entonces a donde lleguemos vamos a tener, no, la experiencia es la contraria.

Y después están los chicos de los sectores más pobres que la frontera nacional es una frontera de límite, chicos que se van, no, a mí me va a ir como le vaya al país, si al país le va mal, a mí me va a ir mejor, si al país le va mal, a mí me va a ir mejor, aparece como un elemento de límite, aparece como una frontera.

Bueno, finalmente, lo que está apareciendo es que en los grupos, las comunidades están empezando a desarrollar estrategias distintas para el futuro en el cual la escuela es diferente de acuerdo al sector. Y en ese campo -no va a ser ese campo porque tendría que hablar media hora más- los sectores medios más educados, más ilustrados son los que innovadores, es decir, los que están pensando estrategias para el futuro y están incentivando a sus hijos para que aprendan estas estrategias.

Muc