

# La trama de la desigualdad educativa

Mutaciones recientes en la escuela media

Guillermina Tiramonti

(Compiladora)

Editorial Manantial

Buenos Aires, 2004

ISBN: 987-500-084-1

Este material se utiliza con fines  
exclusivamente didácticos

---

## ÍNDICE

Agradecimientos .....	9
Prólogo .....	11
1. La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación <i>Guillermina Tiramonti</i> .....	15
2. Adolescentes y jóvenes en contexto. El marco cercano: la familia, y el marco amplio: los otros <i>Nancy Montes</i> .....	47
3. La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual <i>Sandra Ziegler</i> .....	73
4. Una nueva cartografía de sentidos para la escuela <i>Guillermina Tiramonti, Analía Minteguiaga</i> .....	101
5. ¿Hay en la escuela algo que tenga que ver con un proyecto común? <i>Mariela Arroyo</i> .....	119
6. Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada <i>Nadina Poliak</i> .....	147
Anexo .....	193

---

# CAPÍTULO 1. LA FRAGMENTACIÓN EDUCATIVA Y LOS CAMBIOS EN LOS FACTORES DE ESTRATIFICACIÓN

GUILLERMINA TIRAMONTI

## BREVE INTRODUCCIÓN

Preguntarse hoy por el lugar de la escuela en la sociedad exige considerar el conjunto de transformaciones por las que están atravesando las sociedades del mundo actual y dar cuenta de la especificidad que esos fenómenos tienen en espacios periféricos como los nuestros. Desde luego, en el caso argentino es necesario incorporar al análisis la crisis nacional, que redefine y potencia en forma dramática los efectos de los cambios.

Diferentes autores han acuñado nuevas categorías para explicar las transformaciones estructurales de la sociedad contemporánea. M. Castells (1998) habla de la sociedad de red; A. Giddens (1998), de modernidad reflexiva; U. Beck (1997), de sociedad de riesgo, y N. Luhmann (1998), de sociedad mundial. Más allá de las diferencias en la conceptualización, todos estos autores coinciden en marcar una reestructuración de las relaciones sociales y de los marcos regulatorios de la acción de individuos e instituciones.

Es evidente que las transformaciones vuelven cada vez más obsoleto el instrumental conceptual con que los dentistas sociales hemos tratado de introducir orden en el caos de los datos de la realidad para hacerla inteligible. Muchos de los fenómenos que se nos presentan no encuentran un referente conceptual y, a la inversa, muchos de los conceptos que utilizábamos habitualmente en nuestros análisis carecen de referentes empíricos. Construcciones teóricas de enorme impacto en el desarrollo de las ciencias sociales parecerían haberse transformado en un marco conceptual con escasa potencialidad explicativa. De modo que cualquier acercamiento interpretativo acerca de la realidad escolar y su relación con los procesos más generales de la sociedad debe ser leído teniendo en cuenta la precariedad conceptual en la que se apoya.

La lectura y sistematización de los datos de esta investigación estuvieron enarcanadas por la permanente discusión alrededor de la pertinencia de las categorías que se utilizarían. Cuando construimos la muestra de las escuelas en las que nos proponíamos realizar el trabajo de campo y obtener los datos empíricos de la investigación, organizamos las escuelas de acuerdo con el estrato socioeconómico al que pertenecían sus alumnos. No obstante, a la hora de analizar los datos, estas categorías fueron insuficientes para dar cuenta de la diversidad que se había registrado en el trabajo empírico, sin que por ello hubieran perdido la cualidad de marcar algunas diferencias muy fuertes entre los grupos sociales de referencia.

Las distancias entre los diferentes estratos sociales no sólo no han desaparecido sino que han alcanzado niveles impensados para una Argentina que se identificaba a sí misma como una sociedad de ciudadanos en la que las distancias en los ingresos y el reconocimiento social de sus integrantes eran sustancialmente menores que las del resto de América latina. Sin embargo, las manifestaciones escolares de esta nueva realidad social no se pueden expresar sólo en términos de desigualdades socioeconómicas, aunque ellas sin duda condicionan fuertemente la vida de las escuelas y de los sujetos que por ella transitan. Así, las diferencias no pueden medirse en términos de distancias sino de impactos diferenciados en los que se mezclan la memoria de las situaciones previas con la lectura de las actuales condiciones socioculturales en las que se desenvuelven las instituciones y los sujetos.

Investigaciones recientes muestran los procesos de redefinición del mundo social a los que están sometidos aquellos que han sido desplazados de sus antiguas posiciones. La desorganización personal y de orden social que atraviesan las percepciones de estos sujetos los obliga a una permanente redefinición de sus estrategias y prácticas sociales, para las cuales no siempre les son útiles el capital social y cultural que habían acumulado en las posiciones anteriores (Kessler, 2000).

Los cambios estructurales desorganizan el mundo en que se mueven las instituciones y los sujetos, y generan una diversidad de posicionamientos y estrategias que no necesariamente se diferencian por estrato social, sino que, en más de una ocasión, las diferenciaciones se construyen en grupos provenientes de distintos sectores sociales. Al mismo tiempo, en el interior de estas nuevas agrupaciones se reconocen diversidad de sentidos que sí aparecen asociados a los antiguos estratos sociales organizados según la pertenencia socioeconómica de sus miembros. Como diría A. Gorz (1991), las categorías han explotado y nos ayudan muy poco en nuestra tarea de hacer inteligible los fenómenos sociales.

La primera parte de este capítulo es una breve introducción de los nuevos marcos estructurantes de la acción; la segunda parte presenta los resultados de la investigación y los articula con esos procesos más generales.

## PARTE I

### LA RUPTURA DE LA ORGANIZACIÓN ESTADO CÉNTRICA DE LA SOCIEDAD Y LA DEBILIDAD DEL ENTRAMADO INSTITUCIONAL ASOCIADO A ESTA ORGANIZACIÓN

El modelo societario con el que se organizaron las sociedades latinoamericanas desde fines del siglo XIX hasta avanzada la segunda mitad del siglo XX tuvo al Estado como eje articulados del conjunto de la sociedad. En este modelo, que M. Cavarozzi (1999) denominó *estado céntrico*, el Estado fundó nuevas sociedades y organizó mercados nacionales al mismo tiempo que interfirió activamente en esos mercados.

La centralidad del Estado en la organización de la sociedad otorgó a la política un lugar decisivo en la definición de los criterios de integración social y en la construcción de las redes institucionales destinarlas a regir lar, controlar y administrar la actividad social. Por supuesto, el espacio latinoamericano no fue homogéneo. En algunos países, entre los cuales está el nuestro, el Estado nacional desarrolló una mayor capacidad y efectividad en el control de la población y el territorio nacional; en otros, esto se logró avanzado el siglo XX o se llegó a la globalización sin que se hubieran alcanzado niveles de institucionalidad del Estado que posibilite el control sobre las personas y el territorio nacional.

La constitución del sistema educativo responde claramente a esta matriz sociopolítica *estado céntrica* y da cuenta del poder de la infraestructura del Estado para definir los parámetros de socialización e incorporación cultural de la población. El sistema que se constituye a fines del siglo XIX y principios del XX reconoce en el Estado nacional su principal referente material para la administración, la gestión y el financiamiento de las instituciones escolares, y simbólico también para la provisión de un sentido que se pretendía universalista y que expresaba en clave nacional la “cultura civilizada” (Tiramonti, G., 2003).

En este modelo societal, el Estado es una figura clave en la construcción de un espacio de sentido para el conjunto de los individuos y de las instituciones. La escuela estuvo doblemente asociada a este espacio común: por una parte, como portadora de una propuesta universalista que expresaba el conjunto de los valores, los principios y las creencias en los que se fundamentaba la “comunidad”, a la que debía incorporarse a lar; nuevas generaciones y, por la otra, como dispositivo de regulación social y, en consecuencia, como instrumento de gobernabilidad.

La organización *estado céntrica* de la sociedad se correspondió con la conformación de la sociedad industrial y del entramado institucional propio de una etapa del desarrollo capitalista: la fábrica, la familia, la escuela, la clase social y las instituciones de representación política y sectorial constituyeron marcos institucionales que regulaban y contenían la existencia de los individuos hasta avanzado el siglo XX. Se trataba de un complejo institucional cuya eficacia resultaba de la complementariedad de su acción y su común referencia al Estado nacional.

El proceso de globalización rompe esta matriz societal y deshace el entramado institucional en el que se sostenía y, con ello, el campo común al que se integran y se articulan individuos e instituciones. El Estado, y por ende la acción política y los criterios que ésta definía para la organización del campo nacional, pierden centralidad en favor de una presencia fuerte del mercado y la competencia en la definición del orden societal. Son numerosos los posicionamientos respecto del nuevo lugar del Estado. Para algunos autores se trata de un estrechamiento de los grados de autonomía de la política y de la capacidad del Estado de controlar el conjunto de variables que impactan el campo nacional (Held, D., 1997) como resultado de la primacía de las corporaciones multinacionales que prefieren un mundo con Estados disminuidos o sin Estados.

L. Panitch (2000) introduce la temática de la asimetría en el poder de los Estados que interactúan en el orden globalizado y desarrolla la tesis acerca de que los Estados más poderosos han desempeñado un papel activo, y con frecuencia crucial, en el advenimiento de la globalización y en la tarea de mantener este nuevo orden. En posiciones más extremas, hay autores que plantean el arrasamiento de los modelos integrados de la posguerra. A. Touraine (1999) postula que lo que se llama globalización no es otra cosa que el retorno al capitalismo, es decir, que la economía de mercado rechaza cualquier control exterior y trata de usar todos los elementos de la sociedad como recursos adaptados a su propia finalidad. Más allá de las diferencias hay coincidencias respecto de la ruptura de un campo social articulado e integrado por la acción del Estado.

El nuevo tipo societario está acompañado por una serie de cambios en las instituciones que estructuraban la sociedad industrial y enmarcaban la existencia de los sujetos. Para U. Beck (1997) asistimos

a una descomposición de la sociedad industrial como entramado de experiencias. Según esta postura, las personas han quedado libres de las seguridades y de las formas de vida estandarizadas. Así como la constitución de la sociedad industrial implicó el desencaje (Giddens, A., 1994) de las relaciones sociales del contexto local de interacción y las incorporó a un nuevo entramado relacional en el que el sexo, la familia y la clase definían un modo de vida y, por lo tanto, las condiciones de existencia, la sociedad postindustrial provoca la descomposición de ese entramado de experiencias y desregula la existencia de los individuos que están condenados a ser ellos mismos (Sennett, R., 1978). Se trata de la pérdida del sistema de referencias que proporcionaba la sociedad industrial y de la constitución de un sujeto autorreferencial.

Los cambios en este sentido son tan importantes que hay autores que hablan de la “declinación de la idea de sociedad” o de la muerte de lo social (Dubet, F. y Martuccelli, D., 1998). Según este razonamiento, las instituciones habrían perdido la capacidad de marcar las subjetividades y estamos asistiendo al paso de una sociedad que integraba mediante un proceso de súper socialización de los agentes a través de diferentes agencias socializadoras, entre las cuales se destacan la familia, la escuela y la iglesia, a una sociedad de individuos subsocializados y anómicos. Se trataría de un proceso de desinstitucionalización que acompaña la crisis de la sociedad como concepto y como realidad (Tenti Fanfani, E., 2002).

En el campo de la educación, 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, la escuela “cayó”, según estos discursos, 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).

Sin adscribir a posicionamientos tan radicales, es evidente que la red institucional que caracterizó a la sociedad moderna se está modificando y que esto cambia los marcos estructurantes de la acción y el terreno en que se mueven las instituciones escolares.<sup>1</sup>

Es evidente que el modelo societal integrado por la acción política de un Estado con capacidad de articular e incluir material y simbólicamente el conjunto de la población —y de construir de este modo un lazo comunicante entre todos los miembros de la sociedad, y un campo común en la que se inscribían desigualdades y diferencias— está roto. Es claro también que el conjunto de las instituciones que caracterizaron la sociedad industrial están atravesando por profundas modificaciones, y que esto, a su vez, muestra una sociedad que está reconfigurando sus dispositivos de control y reproducción social. La pregunta es ¿cuánto y de qué modo se hace presente esto en los agentes e instituciones escolares?

El modo en que nuestro país se incorporó al orden globalizado generó una brutal reestructuración social que modificó la tradicional fisonomía de una sociedad de clases medias con bajos niveles de pobreza en la que las distancias socioeconómicas eran moderadas. Este cambio se articula con los procesos anteriores y genera condiciones muy diferentes y cambiantes para el desenvolvimiento de las instituciones escolares y para la construcción de las estrategias de los sujetos.

## **LA DESORGANIZACIÓN DEL MUNDO SOCIAL**

Ya en los inicios de la década de 1990 A. Minujin (1992) planteaba que la estructura social del país había sido seriamente afectada por un proceso de empobrecimiento general y por la incorporación de nuevos grupos al universo de la pobreza. Para ellos, la investigación sociológica ha construido una nueva categoría, la de los “nuevos pobres”, para diferenciarlos de los “pobres estructurales” que están instalados en esa categoría desde siempre. A su vez, con las categorías de “desafiliado” (Castel, R., 1995), excluido o expulsado se inmuta mostrar la heterogeneidad de situaciones por las que atraviesan aquellos que se incluyen en la antigua categoría de pobre.

El proceso de reestructuración social que se produjo en el país generó también “nuevos ricos” y nuevas formas de habitar el entramado social. M. Svampa (2001) analiza las poblaciones que eligieron como marco existencial un circuito segregado y un hábitat socialmente homogéneo como es el de los *countries* y los barrios privados. Muestra un fenómeno de fragmentación urbana que se corresponde con la fragmentación de la sociedad, que ya estaba instalado en otros países del continente que, a diferencia de la Argentina, tienen un pasado igualitarista y se han caracterizado por la polarización de la estructura social y la “guetización” del hábitat.

Nos detendremos brevemente en el derrotero de las clases medias, que fueron una pieza clave en la construcción del mito igualitario argentino, que entró en crisis a partir de la brutal desigualdad generada por la implantación de un nuevo modelo de acumulación. Este sector, conformarlo en general por hijos de inmigrantes, se desacopló de su situación de origen a través de una estrategia que combinaba la obtención de

credenciales educativas con la incorporación a un mercado de trabajo que se diferenciaba y ampliaba como consecuencia de la beneficiosa articulación del mercado nacional con el intercambio internacional.

La matriz igualitarista de la Argentina resulta de un particular procesamiento de la tensión entre inclusión y exclusión de las diferentes esferas de la vida social, y especialmente del sistema educativo (Tiramonti, G., 2003). Las aspiraciones de ascenso social fueron procesadas a través de la ampliación de la oferta escolar por parte del Estado, que traía implícita una promesa de promoción económica y social. La amplia clase media argentina se construyó en esta disputa por el usufructo de una educación que le permitía dar un salto para despegar de su condición de origen.

La promoción de espacios de socialización y educación socialmente heterogéneos fue funcional a una estrategia de ascenso social de ese sector. A su vez, esta aspiración de ascenso y la disputa de recursos que esto generaba se constituyó en el verdadero engranaje del sistema.<sup>2</sup> La dinámica de ascenso y la expectativa alrededor de esta posibilidad que se genera en el conjunto de la sociedad explican, en parte, que en la Argentina se hayan desarrollado sistemas de promoción desregulados con acceso abierto, que otorgaban la oportunidad e individuos y sectores sociales de desplegar sus recursos en la lucha abierta por permanecer y progresar. En la matriz igualitaria, subyace un patrón de procesamiento de la disputa alrededor de los bienes sociales que está muy relacionado, en nuestra opinión, con un modo de cooperación social basado en la confrontación de los recursos individuales.

La construcción de espacios de sociabilidad que integraban los diferentes sectores que emergían a la condición de clase media y la promesa del continuo ascenso fueron, en realidad, un modo específico de procesar las tensiones que generan las diferencias sociales y un dispositivo de control y regulación de expectativas.

La estrategia de integración fue abandonada por subsectores de las clases medias hace ya mucho tiempo; sin embargo, es en los años noventa cuando se produce el abandono de algunos grupos del espacio ciudadano común para construir un hábitat segregado. En los años sesenta, cuando el crecimiento económico generó una expansión de las clases medias y su consecuente incorporación al circuito público de educación, las estadísticas educativas registran un crecimiento de las matrículas de las escuelas privadas que solo se explica a partir del abandono que las capas más altas de la clase media hacen del circuito público; para incorporar a sus hijos a la educación privada.<sup>3</sup>

En la misma época, estas capas se desplazaron de los espacios de esparcimiento vacacional tradicionales cuando la clase obrera accedió a ellos a través de los planes de recreación sindical; además, comenzaron a gozar de una prestación de salud particularizada a través de un seguro médico que se diferenció según la jerarquía laboral de los beneficiarios o por la adscripción a un sistema de salud prepago con servicios diferenciales. De modo que el patrón de integración igualitaria se fisura) va en los años sesenta, pero se mantuvo como mito identitario de los argentinos hasta el momento en que la crisis y el fenómeno de la exclusión; dejó en claro la fragmentación de la sociedad.

En la versión del funcionalismo norteamericano, las clases medias de Estados Unidos se caracterizan por la falta de autonomía cultural y la adopción de pautas de conducta propias de las clases superiores, lo que se expresaría en la disociación existente entre el grupo de pertenencia y el de referencia. La tendencia a identificarse con las clases altas sería la causa de sus dificultades para desarrollar una conciencia de clase autónoma y de su propensión a las alianzas con la burguesía. Esta tesis abonó buena parte de las interpretaciones criollas sobre las clases medias. Sin embargo, las estrategias que estos sectores desplegaron para procurar su promoción les fueron propias y resultaron de una identificación clara de cuáles eran los recursos que tenían a su disposición para movilizarlos en la lucha por el ascenso social. El recurso de la credencial educativa como cartón de pase a mejores posiciones sociales era una oportunidad proporcionada por el modelo de integración con el que la elite dirigente pretendía sostener su dominación, en una sociedad que había bloqueado todos, los otros recursos de poder.

Sin duda, las clases medias aspiraron a recrear un estilo de vida que tenía como referencia el comportamiento de los sectores más altos de la población, pero a su vez incorporaron prácticas culturales y consumos que les son propios y que no tienen presencia entre los sectores de elite.<sup>4</sup>

Esta breve digresión sobre las clases medias se justifica para fundamentar la tesis de que lejos de ser un grupo con escasa autonomía y arado a la imitación de estrategias de los sectores más altos de la población, las clases medias argentinas se han constituido a partir de estrategias que les son propias y conforman un sector con capacidad de innovación y de uso oportuno de los recursos que tienen a su disposición. Por supuesto, no se trata de una capacidad democráticamente distribuida entre las diferentes capas de las antiguas clases medias, sino que esa capacidad se presenta sólo en algunos grupos reducidos que logran actualizar el capital simbólico acumulado a favor del diseño de innovadoras estrategias con las que intentan neutralizar la dinámica social descendente.

Las estrategias innovadoras, que explicaremos más adelante, solo están presentes en grupos muy reducidos e identificables de los sectores medios, y contrastan con la perplejidad con la que el conjunto de los miembros de este sector enfrentan las nuevas condiciones de su existencia. La disparidad de posicionamientos en el interior de lo que tradicionalmente llamamos clases medias obliga a interrogarse muy seriamente sobre la pertinencia del uso del concepto<sup>5</sup> como una categoría que diferencia a los grupos de la sociedad. Si bien hemos intentado superar esta categorización, no lo hemos logrado del todo, en parte porque no fuimos capaces de dar el salto epistemológico que esto requiere y también porque es muy difícil despegar las actuales estrategias de este grupo, de su historia pasada y del capital que ella les proporcionó.

En la base de este proceso de desorganización del mundo social está el derrumbe de la sociedad salarial. R. Castel (1995), en su magistral *La metamorfosis de la cuestión social*, analiza la génesis y el derrumbe de la sociedad salarial y los efectos que produce en el orden social y en los sujetos el desmembramiento de la ingeniería institucional a través de la cual la sociedad salarial los había afiliado al entramado social. Castel acuña además el concepto de “desafiliación social” para dar cuenta del efecto de desanclaje que produce la pérdida del trabajo asalariado y el paso a circuitos precarizados del trabajo que se combinan y alternan con períodos de desocupación.

Lo que nos interesa señalar aquí es que la sociedad salarial a la vez que arraigaba y fijaba a los individuos a un entramado institucional los comprometía con una ética y un conjunto de normas que regulaban sus conductas y los incorporaban funcionalmente al orden social. En ese marco, el trabajo se constituyó en el referente obligado para la constitución de las identidades y el tipo de inserción laboral que se lograba en el parámetro que definía la posición social y marcaba el estilo de vida que se correspondía con esta inserción. La desafiliación implica la expulsión del individuo de ese entramado institucional que contenía y regulaba su existencia, y transforma en obsoletos o incoherentes los principios éticos y el paquete normativo que hasta ese momento le marcaba los parámetros de su conducta. Por ejemplo, la ética del trabajo<sup>6</sup> fundó una nueva concepción de la relación entre necesidades y esfuerzo personal, redefinió las relaciones entre necesidades personales y trabajo, determinó los alcances de la asistencia social y marcó los límites de una vida digna. En definitiva, la ética del trabajo construyó una cosmovisión del mundo y con ello una determinada racionalidad a partir de la cual se organizaba la vida individual y social, o lo que es lo mismo, definió el patrón civilizador con el que se moldearon las subjetividades.

Ahora bien, ¿qué efectividad puede tener en una sociedad que genera desocupación un cuerpo normativo fundado en una ética que tenía como supuesto la incorporación de los individuos a la sociedad a través del trabajo?, ¿cómo mantener como marco regulatorio las normas que proceden de este principio ético entre individuos que no tienen acceso al trabajo? El derrumbe de la sociedad salarial supone también la caída de sus marcos normativos. La estética del consumo, que ha reemplazado la ética del trabajo en la función de articular a los individuos al orden social, es impotente a la hora de establecer una norma para aquellos que carecen de capacidad de consumo y son interpelados por el nuevo mandato a través de los medios de comunicación. En la sociedad de consumo no parecería existir un referente común para el conjunto de la población. ¿Cuál es entonces el criterio para diferenciar lo bueno de lo malo, la vida digna de aquella que no lo es? Como veremos en la segunda parte de este texto, esta problemática tiene una presencia fuerte en los discursos de los diferentes agentes y en las prácticas institucionales.

## **LAS MODIFICACIONES EN LA RELACIÓN ENTRE SOCIEDAD E INDIVIDUO**

La relación entre individuo y sociedad es uno de los problemas fundamentales de la sociología y ha sido objeto de agrias controversias entre los científicos sociales.<sup>7</sup> B. Beck, A. Giddens y S. Lach (1997) acuñaron el concepto de “modernización reflexiva”, que supone una radical revisión de la dialéctica individuo-sociedad, y el de “individualización”, que presupone al “individuo como actor, diseñador, malabarista y director de escena de su propia biografía, identidad, redes sociales, compromisos y convicciones”. Es decir, llanamente, “individualización” significa la desintegración de las certezas de la sociedad industrial y la compulsión a encontrar certezas para uno mismo y para quienes carecen de ellas. Beck sostiene que los individuos de la contemporaneidad son liberados de los esquemas de enlace y de las estructuras de la sociedad industrial para ingresar a la sociedad mundial del riesgo. La construcción de la individualidad postradicional es el imperativo de la sociedad actual respecto del cual no hay alternativa.

Por individualismo se entiende, en general, la valorización del sujeto y su independencia de cualquier colectivo, que se impuso a fines del siglo XVIII a través de la revolución industrial y política. Castel distingue una dimensión negativa del individualismo que se define en términos de falta: falta de consideración, falta de seguridad, falta de bienes seguros y vínculos estables, que está presente desde antes

de la constitución de la relación salarial moderna. Su trata de posicionamientos individualizados —en el sentido de desligados de las regulaciones tradicionales— en los que el vagabundo es el ejemplo paradigmático. El individualismo positivo, en cambio, que se impone a fines del siglo XVIII, recompone el conjunto de la sociedad sobre una base contractual que exigirá que aun los individuos carecientes actúen como individuos autónomos, acentuando el carácter anómico de la individualidad negativa. Este proceso desemboca en la sociedad salarial que permite superar la fragilidad del orden contractual a partir de la adquisición de un estatuto, es decir, de un valor añadido al contrato de trabajo, que actuó como reductor de los factores del individualismo negativo. La incorporación del trabajador a las regulaciones públicas del derecho del trabajo y de la protección social constituyó en realidad un proceso de “desindividualización” que articuló a los individuos a las colectividades constituidas sobre la base de la división del trabajo (Castel, R., 1995).

La crisis de la sociedad salarial y los cambios en la organización del trabajo entrañan una renovar la individualización tanto de las relaciones laborales como sociales que imparta de un modo contrastante sobre los diferentes grupos a los que afecta. Así, la individualización de las tareas permite que algunas personas se liberen de los grilletes colectivos y expresen mejor su identidad a través del empleo y que otras, por el contrario, sufran precariedad laboral, aislamiento y falta de protección.

A su vez, F. Robles (1999) señala que los modelos de construcción de la individualidad así como los paradigmas de reconstrucción, interpretación y observación de la sociología respecto de ellos no pueden ser idénticos en las sociedades del capitalismo desarrollado y en las sociedades de la periferia. Por ello es que mientras Beck y Giddens aplican indistintamente los conceptos de individuación e individualización y los consideran equivalentes, Robles establece diferenciaciones importantes entre ambos. Por individuación este autor entiende la forma “históricamente específica que asume la construcción de la individualidad en las sociedades de riesgo del capitalismo periférico, caracterizada por la masificación y la generalización de la exclusión”. El proceso de individuación tiene para Robles dos aspectos diferentes. Por un lado, y desde el punto de vista de las instituciones, los sujetos sociales se ven sistemáticamente presionados a modos de vida conscientes, dotados de creciente autonomía y responsabilidad, pero, por el otro, ese proceso recarga al yo sobre individualizado que debe soportar un proyecto biográfico en el que se encuentra progresivamente solo y carente de toda red institucionalizada de apoyo.

La gran diferencia entre la individualización y la individuación reside allí donde las inseguridades a las que están expuestos los que viven en la periferia globalizada son doblemente más determinantes para la composición de la biografía individual y para la construcción de las estructuras cognitivas: la autoconfrontación del sujeto consigo mismo es desregulada y al mismo tiempo la búsqueda del otro es obligada y no escogida. Por ejemplo, las redes familiares para el cuidado de los hijos, en el caso de las madres solteras, o las relaciones de “allegamiento” para ser considerado e incluido en algún beneficio social.

La investigación que estamos introduciendo con este capítulo proporciona indicios claros acerca de este proceso de individuación que tiene características distintas en los diferentes grupos, a los cuales el contexto social, económico y cultural les otorga un acceso muy diferenciado a las redes de inclusión social y al intercambio de bienes y servicios. La angustia de ser uno mismo nos atraviesa a todos; sin embargo, las distintas condiciones de vida generan procesamiento diferentes de este imperativo.

El debilitamiento del entramado institucional propio de la sociedad industrial entre el cual se cuenta la baja sintonía simbólica del Estado junto con los procesos de individualización a los que nos referimos en los párrafos anteriores, han abierto un interrogante respecto del sistema disciplinar de este nuevo orden social. Tenía crucial para cualquiera que reflexione sobre el lugar de la escuela en esta configuración. Para algunos autores, asistimos al paso de la sociedad disciplinar a la sociedad del control.

La sociedad disciplinaria fue conceptualizada por M. Foucault (1996) y es aquella en la que la dominación social se construye a través de una red de dispositivos que producen y regulan las costumbres, los hábitos y las prácticas productivas. El dominio se logra mediante la acción de instituciones disciplinarias: la fábrica, la escuela, la iglesia, la familia, la prisión, el instituto neuropsiquiátrico. Se trata de una red de instituciones que tuvieron como función producir comportamientos acordes con la estructura de poder. La asociación entre escuela, familia y Estado fueron centrales para la constitución de la sociedad disciplinar y la producción de las subjetividades que requiere la reproducción de la dominación.

En la sociedad del control de la cual hablan G. Deleuze (1991), M. Hard y A. Negri (2000), el poder se ejerce a través de maquinarias que organizan directamente los cerebros a través de sistemas de comunicación y las redes de información. La sociedad del control podría caracterizarse por una intensificación y una generalización de los aparatos normalizadores del poder que animan internamente nuestras prácticas comunes y cotidianas, pero, a diferencia de la disciplina, se trata de un control que se extiende mucho más allá de los lugares estructurados de las instituciones sociales a través de redes y flujos.



Para Deleuze, atravesamos una crisis generalizada de todos los lugares de encierro. Son los interiores familiares, escolares profesionales, etcétera, los que están en crisis. Los encierros son moldes, módulos distintos; en cambio, los controles son modulaciones que cambian continuamente como un tamiz cuya malla cambiaría de un punto a otro. No es necesario explicitar demasiado para comprender el impacto que esta mutación genera en la definición funcional de la escuela y en la potencialidad de esta institución para regular los comportamientos de los jóvenes.

Hasta aquí la explicitación de los marcos que estructuran la acción. En adelante, presentaremos un análisis de los modos específicos en que los diferentes agentes educativos se articulan con los condicionantes de la acción descriptos.

## **PARTE II**

### **CONTINUIDADES Y RUPTURAS EN LOS PROCESOS ESCOLARES**

A mediados de la década de 1980, cuando la apertura democrática lo permitió, se realizaron en la Argentina una serie de investigaciones que mostraban la creciente segmentación del sistema educativo formal y la existencia de circuitos paralelos por los que transitaban los alumnos, en razón de su origen socioeconómico (Braslavsky, C., 1985 y Filmus, D., 1981). Las investigaciones mostraron y analizaron la participación de la educación en el proceso de reproducción social, así como la complejidad de los mecanismos que se ponían en juego a la hora de seleccionar, discriminar y diferenciar a la población que tenía acceso a la educación media. Esos trabajos pensaban el espacio social como un todo integrado pero diferenciado jerárquicamente en relación con el origen social de sus miembros. A su vez, esto era leído como una consecuencia de la pérdida de la capacidad homogeneizadora de la escuela, lectura en la que subyace la “ilusión” de la potencialidad transformadora de esta institución.

Después de quince años, la sociedad argentina ha sufrido una profunda transformación como consecuencia de la reconfiguración del orden mundial y del particular modo en que se articuló con ese nuevo orden. La ruptura de la organización *estado céntrica* de la sociedad transforma en inadecuado el concepto de segmento que hace referencia a la existencia de un campo integrado, y habilita pensar el espacio social y educativo como un compuesto de “fragmentos” que carecen de referencia a una totalidad que le es común o un centro que los coordina. El fragmento es un espacio autorreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras 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 relatoras de actores e instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes. Este concepto de fragmentación es el que muestra mejor la configuración actual del sistema educativo. En los cuatro apartados siguientes, analizaremos las principales tendencias identificadas en la investigación de campo que da origen a este texto.

### **LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DIVERSIDAD DE SENTIDOS PARA LAS ESCUELAS. EN LA CONFLUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS FAMILIARES E INSTITUCIONALES**

La investigación muestra la ruptura de un campo de sentido compartido por el conjunto de las instituciones y de los agentes que circulan por ellas, y el desarrollo de múltiples espacios de sentido en los que se articulan estrategias institucionales y familiares. Estas últimas resultan de las lecturas que las familias hacen de su situación social y de los recursos que esperan que la escuela aporte para conservar o mejorar sus posiciones sociales. En las estrategias escolares confluyen las demandas de las familias, las historias institucionales y la particular lectura que las instituciones hacen de su función en relación con los grupos que atienden. A continuación presentamos una caracterización de los diferentes perfiles institucionales.

#### *Las escuelas como espacio para la conservación de las posiciones ya adquiridas*

Son escuelas cuya meta explícita es fijar a los alumnos en la posición de privilegio que gozan sus familias. Se trata de instituciones que atienden a los sectores medios altos o altos de la sociedad, cuyo desafío es encontrar una pedagogía que posibilite la conservación y/o renovación de los capitales culturales y sociales aportados por las familias. Este espacio es compartido por familias que desarrollan estrategias muy

diferentes para lograr su propósito, y por instituciones que construyen pedagogías acordes con esas estrategias familiares.

Para este grupo de instituciones es importante desarrollar un perfil institucional claro, que se construye interpelando una tradición de la cual rescata un conjunto de valores que se expresan en su propuesta pedagógica. La apelación a la tradición es central para sostener una identidad institucional acorde con la comunidad que la escuela atiende. Así, la institución se erige como guardián (Giddens, A., 2000) de las tradiciones en las que se inscribe el grupo familiar y en las que basa su pretensión de poder.

Para algunas de estas instituciones se trata de preservar los valores de la tradición religiosa y los símbolos asociados con la distinción de clase y de linaje familiar. El disciplinamiento del carácter a través de un control permanente de los espacios escolares, el sometimiento a la autoridad como una forma de aceptación de las asimetrías de las relaciones de poder y la legitimación del mando caracterizan a estas instituciones. Se trata de espacios fuertemente regulados y custodiados que pretenden preservar a las familias de los riesgos de la libre elección de sus hijos. Esta socialización en los valores de la clase debe estar acompañada por una adecuada preparación para el ingreso de los alumnos a la universidad. Para este grupo institucional, posibilitar un ingreso exitoso a la universidad constituye la medida del valor de la prestación académica de la institución. Más allá de las incertidumbres que generan los cambios en el orden social y en las demandas que estas transformaciones proyectan sobre las nuevas generaciones, la estrategia de este grupo es la preservación de identidades acordes con sus tradiciones, a lo que se le agrega la adquisición de un título universitario.

La racionalidad de esta estrategia se entiende por la condición fuertemente referencial del grupo. Parecería que la apuesta de las familias, es recrear en sus hijos una pertenencia que les proporcione en el futuro un espacio de articulación social y profesional. La estrategia se basa en el supuesto de la conservación de las posiciones de privilegio de los sectores más tradicionales de la sociedad.

Otras instituciones pertenecientes al mismo grupo recrean una simbología asociada a la del empresario exitoso, cosmopolita y victorioso en un inundo fuertemente competitivo. En este caso, el valor académico de la institución no se juega sólo en la futura inclusión universitaria —que se descuenta— sino también en una socialización y en una renovación del capital cultural y social que proporcione los recursos para “competir” exitosamente. Sus miembros están vinculados a áreas más dinámicas de la economía, empresas industriales, finanzas, comunicaciones y comercio exterior. Para ellos, la estrategia de conservación de los espacios adquiridos requiere capacidad de innovación, cambio y adaptación al flujo de las exigencias del mercado. Recrear un modo de vida cosmopolita, en diálogo permanente con los centros de poder en los que se naturalizan las posiciones de privilegio y los consumos de élite, y generar un sentido de pertenencia a este grupo y a esta “tradición” parecería ser el norte orientador de estas instituciones.

Si bien en ambos tipos de instituciones se hace hincapié en la excelencia académica como elemento distintivo de la institución, se trata más de la adquisición de un capital que acompaña una posición de poder en el campo económico o social que de una valoración en sí del conocimiento y el desarrollo intelectual.

### *La apuesta al conocimiento y la excelencia*

Otros grupos asociados a profesiones liberales, a los ámbitos académicos y, en general, a operadores simbólicos, —tradicionalmente incluidos en los sectores medios altos de la jerarquía social que tienen una historia familiar de ascenso a través de la movilización de recursos provenientes del capital cultural— han desarrollado una estrategia que articula instituciones “centradas en el saber y la excelencia intelectual” con el incentivo de la creatividad individual como una fórmula capaz de generar innovadoras trayectorias de ascenso social. En estos grupos hay una apelación a la tradición intelectual de orientación humanista característica de las elites progresistas de nuestro país.

Dentro de este grupo también hay diferenciaciones porque en algunos casos el eje está puesto en el desarrollo de la creatividad de los alumnos y, en otros, en la inclusión lisa y llana en una tradición intelectual. En los primeros hay un fuerte impacto de la cultura *psi*; en los segundos, se privilegia la conformación de personalidades ilustradas con vocación de “élite”.

### *Una escuela para anclar en un mundo desorganizado*

Existe un amplio sector de las clases medias —muchos de sus integrantes son víctimas de las dinámicas del descenso social que reestructuraron la sociedad argentina; otros están congelados en sus posiciones y amenazados por las tendencias expulsivas del campo laboral— que está asociado a una heterogénea gama de actividades entre las que se incluyen profesionales liberales, comerciantes y empleados

para quienes la escuela, ya sea pública o privada, debe reunir estas condiciones: cercanía geográfica, contención afectiva, socialización en los valores de la convivencia y solidaridad e instrucción, entendida esta última como incorporación de conocimientos útiles para la inserción laboral o para proseguir estudios de nivel superior.

Sin embargo, se pueden distinguir diferencias en el interior de este grupo: en algunos casos hay una opción educativa religiosa; en otros, parecerían primar los valores de la tradicional ética ciudadana, que explican la presencia de proyectos colectivos en la proyección de futuro de los alumnos; también hay otros casos en los que las escuelas presentan un perfil ambiguo puesto que aparecen mimetizadas con una parte de los sectores medios que habita la perplejidad de la desorganización de su hábitat social, el desmoronamiento de sus referencias sociales, y que espera de la escuela un espacio que sostenga su identidad de clase media, pero que a la vez incluya y considere su situación de vulnerabilidad.

### *Una escuela para resistir el derrumbe*

Hay un margen en la sociedad en el que se condensan y potencian todos los efectos de la desintegración de un modelo societal. Se trata de un espacio donde confluyen procesos de desinstitucionalización que se expresan en la ineficiencia de la regla instituida, el debilitamiento de los marcos de regulación, la ruptura de los lazos de articulación social y la conformación de referencias normativas propias a la luz, de las exigencias de la supervivencia. Es un lugar donde las acciones no son mediadas por la ley sino por los códigos del margen, un espacio donde el delito constituye la única vía de acceso al consumo, donde conviven escuela y delito (Duschatzky, S. y Corea, C., 2002), trabajo y delito (Kessler, G., 2002). En estos espacios donde ya no hay vestigios de alguna presencia de lo público,<sup>8</sup> hay escuelas que procesan diariamente el efecto de la desafiliación social.

Las instituciones que habitan este espacio están atadas a una función que ellas mismas califican de “contención”, concepto abarcador de una amplia gama de propuestas institucionales que se articulan con las estrategias de supervivencia del sector que atienden. Están las instituciones religiosas cuya propuesta tiene un claro componente pastoral a partir del cual se propone regular las conductas. Son escuelas (que contienen una promesa de “protección tutelar” contra las tendencias a la desintegración del medio. En estas instituciones se reconoce aún una intención “civilizatoria” y cierta confianza en la potencialidad de la socialización escolar. Su grupo de referencia está amenazado por la perspectiva de la exclusión y de la vida violenta. Mandar a los hijos a la escuela es una apuesta desesperada por incluirlos en la “vida digna”, expresión con la que se designa una existencia que combine trabajo y familia.

Hay otras escuelas que tienen como propuesta generar un espacio para habitar el derrumbe, esto es, se trata de proporcionar una asistencia material y pedagógica y de marcar un ámbito de “comprensión” y de “convivencia entre pares” para aquellos que participan activamente de la cultura del margen. Estas instituciones no tienen voluntad “civilizatoria”, no pretenden cambiar la vida de sus alumnos, sino que se proponen ayudar a soportar el presente. Se saben instituciones de frontera: consuelan, asisten, escuchan, pero saben de la fuerza performativa de las condiciones socioeconómicas y culturales en la que transcurre la vida de sus alumnos. La escuela es sólo un anclaje transitorio y el espacio que permite la construcción de la identidad juvenil en diálogo con los pares.

## **LA FRAGMENTACIÓN DE LOS MARCOS NORMATIVOS**

La escuela es una institución “civilizatoria” en el sentido que le da N. Elías (1997) cuando habla de formación de las subjetividades en un determinado patrón cultural y normativo que regula las relaciones entre los sujetos. De allí que pueda sostenerse que la escuela es una institución del orden, un dispositivo destinado a generar una “comprensión compartida” de la realidad (Wirth, L., 1964) o, lo que es lo mismo, incorporar a las nuevas generaciones a un cuerpo de creencias común que genere un consenso ético en el que se fundamenta el sistema de expectativas recíprocas que regulan las relaciones entre los sujetos.

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

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

La inmediatez de lo cotidiano, la fuerza de la cultura en la que se sustentan las creencias de sus alumnos y de los padres no solo permearon a las instituciones sino que erosionaron las convicciones normativas de la institución. Transcribimos a continuación parte de una entrevista realizada en el marco de nuestra investigación, que da cuenta muy claramente de esta situación:

Y lo que más gratificaciones me da es el trato con los chicos, con los docentes y padres. Que tiene sus cosas también. El viernes pasado murió un chico (ya es el quinto chico que muere a tiros) porque en un asalto un cana le metió tres tiros; tiene esto también. Pero, por un lado, es lo, más grato y, por otro, creo que es lo más útil del trabajo nuestro. El sábado yo estaba por otra actividad cultural que hay acá, y pasaba el cortejo fúnebre del chico, eran como veinte coches, camioneras, me subí a una y me fui al entierro; un entierro de un joven de aquí es una cosa como para ir y mirar; yo creo que había más de doscientos pibes en el cementerio de Flores. El año pasado murió un profesor de acá (le estalló la carótida, lo que le pasó a Menem, pero Menem zafó), y había más alumnos en el entierro que en el velatorio; desconocía eso yo, valoran más estar en el entierro que en el velatorio. En este entierro del sábado, antes o después de acompañar a este chico, pasaron por la tumba del profesor. Acá, no sé si viste, en el hall tenemos una imagen de la virgen, y suele haber una vela prendida; yo aunque renegué bastante de la religión, al venir acá y ver este tema de la cantidad de muertos y que el rito religioso es lo único que le da un consuelo al que afronta ese momento me pareció perfecto que estuviera la virgen. El cura de la villa fue el que donó la imagen. Ahora en el aniversario de la muerte del profesor hicimos un acto en su memoria y la de los alumnos fallecidos.

Pregunta: ¿Los alumnos fallecidos casi siempre tuvieron que ver con problemas con la ley?

Respuesta: Tres fueron por robo, a una chica la mató su mejor amiga en una discusión, y otro estaba en un grupito de chorritos, pero fue jugando con un arma que se disparó y murió. En éste estaba presente el tema del robo y en la discusión de la chica tenía que ver con la droga, ellas se drogaban y una quedó embarazada y dejó de drogarse, la otra iba a ser la madrina del bebé, entonces le insistía a la amiga que también dejara de drogarse, y en esa discusión, la chica embarazada sacó un arma y la mató. La piba estuvo dos años en un instituto y salió a fines del año pasado; el bebé ya tiene tres años. Las chicas tenían diecisiete años, creo, en ese momento.

Pregunta: En esta comunidad el tema que vos nombrás del rito relacionado con la muerte, ¿está también vinculado a que estas personas murieron por causas que tienen que ver, por ejemplo, con pelearse con una institución tan importante como la policía?

Respuesta: Eso es parte, el cura dice “son entierros de combatientes”. El año pasado dos fueron a robar, uno murió y el otro quedó muy grave, pero sobrevivió, y este año fui con él y otro más a la tumba del otro, y en la tumba fuman un porro y se lo dejan ahí, en vez de flores o velas, es un rito.

## **LAS TENDENCIAS DESINSTITUCIONALIZANTES**

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

Los discursos de docentes y directivos están atravesados por tanta denuncia de la baja sintonía de las regulaciones familiares. Según estos agentes, la socialización familiar es tan débil que no alcanza para incorporar a sus hijos a los patrones de conducta socialmente aceptados; en consecuencia, las familias interpellan a la escuela para que ocupe su lugar. La siguiente cita es un ejemplo del discurso docente al respecto:

Muchas veces los papás nos demandan que pongamos los límites que ellos no pueden poner en casa [...]. Yo no sé, pero me da la sensación de que hoy en día cuesta más que antes ser padre, saber decirle que no a un hijo; entonces la escuela tiene que tomar esta función. Me demandan: “Por favor, póngale límites, hagan ustedes lo que no podemos hacer nosotros”.

Este fenómeno de transferencia de responsabilidades socializadoras de la familia a la escuela ha sido registrado anteriormente por otras investigaciones,<sup>9</sup> lo que confirma la generalización de esta apreciación entre los docentes.

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

Por ejemplo, las escuelas que tienen como prioridad la conservación de las posiciones sociales han construido sistemas disciplinarios muy rígidos, en cuya definición no hubo participación de los alumnos. También en este punto hay muchas diferencias en las pautas disciplinarias; en algunos casos se trata de un sistema de amonestaciones y una vigilancia permanente de los alumnos; en otros, el castigo consiste en aumento de las tareas escolares.

Hay otro grupo de escuelas, que atienden fundamentalmente a chicos de sectores medios, que buscan el consenso de los alumnos para establecer los marcos disciplinares con suertes muy diversas en cuanto a hacer efectivas las reglas pactadas. En el caso de las escuelas de los sectores populares hay un amplio espectro de estrategias que van desde la “mano dura y los gritos” a la formación de consejos de disciplina, pasando, en el caso de las escuelas religiosas, por la pastoral de la catequesis.

Las investigaciones que han analizado los modos en que se regulan internamente las instituciones escolares (Seoane, V., 2003 y Narodosky, M., 1990), fundamentalmente de clase media, dan cuenta de la existencia de una red de pactos y acuerdos entre las partes que están en permanente redefinición y que actúan como un marco regulatorio siempre precario, arbitrario y transitorio.

Esta precariedad normativa de las escuelas es una expresión más de las tendencias de desinstitucionalización que atraviesan nuestra sociedad. Es paradójico que se haya construido un discurso que deposita en la escuela y en la escolarización de los sectores marginales una expectativa de incorporación al sistema de reglas socialmente instituidas. El discurso a favor de una escolarización que evite la tentación de la mala vida puede ser interpretada como una recreación de la ilusión civilizadora de la escuela o como la construcción de un mandato escolar asociado al control del riesgo. En ambos casos se intenta recuperar para la escuela un papel disciplinador que parecería estar lejos de sus posibilidades.

## **ESTRATEGIAS FAMILIARES Y ASIMETRÍAS EN LOS PROCESOS DE INDIVIDUALIZACIÓN**

En la primera parte de este capítulo presentamos brevemente las nuevas condiciones que estructuran y enmarcan la vida en nuestra sociedad. Estas obligan a una redefinición de las estrategias de las familias, de las instituciones y de los individuos para reproducir o modificar sus posicionamientos sociales. La capacidad, la oportunidad y la disposición para conformarse de acuerdo con estos procesos de cambio estructural determinan los ganadores y perdedores en la distribución de los lugares sociales.

R. Braun (1996) analiza las estrategias desplegadas en la Europa del 1200, en un momento de fuertes cambios estructurales, y muestra que los grupos aferrados a las ideas tradicionalistas y con una fuerte referencia en el honor familiar y la distinción del linaje no pudieron dominar la situación adversa y fueron desplazados de sus posiciones sociales por los “ministeriales”, los que se asociaron a las ambiciones territoriales de los Habsburgos y se prepararon para hacerse cargo de las nuevas exigencias de la administración de la dominación.

En la tradición nacional, la educación constituye un bien socialmente valorado en la lucha por los posicionamientos sociales. Así, en el discurso de los agentes entrevistados durante nuestra investigación la educación sigue estando asociada a la creación de oportunidades laborales y sociales. De modo que es pertinente suponer que tanto en la definición de las instituciones escolares como en la ideación de trayectorias futuras que hacen padres y alumnos subyace una estrategia<sup>10</sup> con la que se enfrentan las nuevas condiciones en las que se desenvuelve la disputa por los lugares sociales.

En la construcción de estas estrategias de reproducción se combinan los procesos de individualización que, como ya señalamos, presentan asimetrías según la condición social y los recursos que se proponen transferir las escuelas y las familias a las nuevas generaciones para la construcción de las trayectorias futuras. Los datos de campo muestran que en todas las trayectorias ideadas por padres, docentes

y alumnos se combinan educación post secundaria con trabajo. Por supuesto, las expectativas sobre el tipo de inserción futura varían según los grupos. Los sectores más altos de la sociedad dan por descontada su inserción universitaria mientras que entre los sectores bajos hay mayor presencia del circuito de educación terciaria no universitaria. Del mismo modo, los primeros se imaginan en puestos de mando y los otros aspiran a un trabajo digno. Las preguntas, entonces, son dos: ¿qué otros recursos se proponen transferir padres y escuelas a los jóvenes para la construcción de sus trayectorias? y ¿qué presencia tienen las nuevas condiciones en la definición de los recursos para transferir?

Es difícil establecer articulaciones claras entre sectores sociales y las estrategias que aparentemente se están desplegando. Por una parte, es evidente que los sectores más altos de la escala social construyen circuitos muy protegidos y regulados para la socialización de sus hijos. En efecto, los chicos de este grupo social transitan su adolescencia dentro de medios institucionalizados, donde los adultos controlan la población con la que se relacionan y las actividades que realizan. En las escuelas que atienden a estos chicos hay fuerte presencia de las familias. Las escuelas han institucionalizado organismos de representación de padres y éstos tienen intervención en las decisiones y un cierto poder de policía sobre las acciones de la escuela. En estos grupos la elección escolar está en manos de la familia y en esta selección se valora la tradición escolar de los mayores. Es frecuente que los chicos de este sector social concurran a la escuela donde fueron sus padres y que la conservación de esta tradición sea una razón esgrimida por padres y alumnos como fundamento de la elección realizada.

Estos grupos completan su socialización en instituciones recreativas también protegidas como lo son los barrios privados, el country o el club de la escuela, y están, en ocasiones, relacionados con comunidades religiosas.

En los sectores más conservadores, observamos que las estrategias de los padres y las instituciones contienen un elemento de reacción a las tendencias desinstitucionalizantes que atraviesan la sociedad y los procesos de individualización. En una de las entrevistas del trabajo de campo, una madre señaló que ya estaba decidida la carrera universitaria y la institución a la que asistiría su hijo, y que éste ya estaba haciendo el ingreso. El propósito declarado por la madre de este tránsito tan regulado era “evitar que el hijo pasara por el momento de duda que suelen atravesar los chicos cuando tienen que definir la carrera a seguir”. Además, se puede decir que la elección de determinadas instituciones incluye una definición de trayectorias futuras, más allá de que éstas se concreten o no.

Por su parte, los grupos de elite asociados a sectores más dinámicos de la economía desarrollan estrategias destinadas a transferir a sus hijos, a través de la escuela, los recursos que se requieren para competir en el mundo de los negocios. Esta estrategia apuesta a formar un criterio en sus hijos que les permita adoptar las decisiones adecuadas en la competencia por las posiciones de jerarquía. Puede decirse que los procesos de individualización son, en estos casos, reconocidos y tutelados a partir de una estrategia de conformación de criterios que aseguren el éxito en la competencia.

Pero a pesar de las regulaciones y previsiones de padres e instituciones, muchos de estos chicos están atravesados por la incertidumbre sobre su futuro. Un 31% de los jóvenes pertenecientes a este estrato declaró que teme ser pobre en el futuro, no encontrar, trabajo o tener que hacer un trabajo por debajo de sus expectativas. En un porcentaje mayor que el resto de los chicos, identificaron las adicciones como un problema para su grupo de pares. Los padres de estos chicos manifestaron, en una proporción mayor que los de clase media y semejante a los de sectores bajos, que temían que las opciones de sus hijos los condujeran a una vida no deseada por ellos. En el caso de los padres de sectores altos, este terror se expresa en el miedo a las adicciones o casamientos no deseados, y eran el de los padres de los sectores bajos, en el miedo a una vida delictiva. Al mismo tiempo, en todos los sectores aparecieron casos de padres en situaciones de desempleo o de caída de los ingresos. De modo que la vida de estos chicos está atravesada por la incertidumbre que genera la pérdida de las seguridades de status que resulta de la reestructuración de la sociedad.

En el otro extremo de la escala social, la existencia de los chicos transcurre por ámbitos informales y por lo tanto desregulados. La escuela es casi la única institución por la que transitan los chicos. No hay una clara ideación de las trayectorias futuras, no hay tutela, ni claridad sobre los caminos a seguir. Para padres, jóvenes y docentes, la vida futura es azarosa cuando no predeterminada por la condición social. El futuro aparece como un deseo impreciso que depende de acontecimientos externos, por ejemplo, de lo que suceda en el país. Son —como dice Robles— procesos de “individuación” obligados, forzados y sin presencia de redes institucionalizadas.

En el interior del amplio espectro de los grupos que tradicionalmente pertenecieron a las clases medias hay un claro quiebre entre aquellos que concretan una reproducción de las trayectorias clásicas (carrera profesional clásica y luego trabajo acorde con esta profesión), y otros grupos que piensan un futuro

en el que combinan aspiraciones con el análisis de los medios con que cuentan y las posibilidades de llevarlos adelante. Hay una desestandarización (EGRIS, 2000<sup>11</sup>) de las trayectorias posibles que da cuenta del desarrollo de un proceso de individualización en el cual estos jóvenes movilizan y recrean el capital cultural familiar, así como los recursos que les transfiere la escuela para el diseño de alternativas que se construyen a la luz de un análisis de las actuales condiciones y de las oportunidades que la institución escolar les brinda para mantener o mejorar su posicionamiento social. Son hijos de los sectores más educados de la clase media, provienen de familias con relaciones horizontales entre sus miembros, para las cuales la expectativa está puesta en la capacidad de innovación y creación de los hijos y no en la reproducción de las trayectorias de sus padres. Los docentes de las escuelas a las que concurren participan de esta confianza en la capacidad creadora de los chicos, y las instituciones se proponen aportar a la construcción de un capital cultural que alimente la capacidad creativa de los jóvenes y amplíe el espectro de posibilidades futuras.

Estas familias presentan menos temores que el resto respecto de la posibilidad de vidas descarriadas; los porcentajes más altos se concentran en las respuestas que muestran el miedo a una vida poco gratificante, carente de interés o de un proyecto que le dé sentido. Hay entre estos padres influencias claras del discurso *psi* que tanta penetración ha tenido en las clases medias ilustradas de nuestro país. Estos son los grupos más innovadores en la ideación de trayectorias futuras y que más claramente articulan sus propuestas con el análisis de oportunidades.

En definitiva, en la Argentina de principios del siglo XXI, y en una situación de reestructuración social, gran parte de las clases medias están nuevamente ensayando estrategias destinadas a sacar provecho de las nuevas condiciones sociales en las que se tiene que desenvolverse. A diferencia de sus antecesores, que a lo largo del siglo XX construyeron una alternativa que les permitió desprenderse de sus condiciones de origen, los hijos de los actuales sectores de clase media han recibido de los padres y de la escuela un sólido capital cultural y una socialización en familias abiertas a los procesos de individualización.

### *Las nuevas líneas de fragmentación*

En el trabajo de campo se identificaron nuevos factores de estratificación que fragmentan el universo de alumnos de la escuela secundaria. Según nuestro criterio, existen dos grandes líneas de diferenciación que marcan las fronteras entre los diferentes fragmentos. Una de ellas es el tipo de trabajo al que se aspira; la otra es la forma en que los alumnos se articulan con el espacio globalizado.

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

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

Z. Bauman (2000) sostiene que la estética del consumo gobierna hoy allí donde antes lo hacía la ética del trabajo. Para los consumidores el mundo es una inmensa matriz de posibilidades, de sensaciones cada vez más intensas, de experiencias y vivencias cada vez más profundas. Desde este lugar, el mundo es juzgado por las sensaciones que provoca, “la brújula más usada para moverse en él es siempre estética, no cognitiva ni moral”. El status concedido al trabajo está profundamente afectado por los criterios estéticos, puesto que se lo juzga por su capacidad de generar experiencias placenteras.

Así, el valor estético del trabajo se ha transformado en un poderoso factor de estratificación. El trabajo como “vocación” o realización personal, el trabajo que da sentido a la vida como fuente de notoriedad y autoestima está presente en las aspiraciones de un sector bien definido del universo de alumnos. Allí se incluyen algunas fracciones de la elite y claramente la fracción más dinámica de las clases medias que está ideando, como ya señalamos anteriormente, trayectorias innovadoras en las que justamente sus miembros combinan gratificación con análisis racional de las oportunidades. Se trata, en general, de opciones que combinan en forma flexible diferentes ocupaciones en la que se articulan saberes o conocimientos disciplinares con hobbies, de modo que no hay fronteras claramente delimitadas entre el entretenimiento y el trabajo, tal como lo demuestra este comentario:

Voy a estudiar Letras porque esto es lo que me gusta y no es cierto que sea una carrera de la que no se puede vivir. Por el contrario, hay muchas cosas interesantes que se pueden hacer, por ejemplo, escribir guiones para televisión, dar clases, hacer periodismo, etcétera.

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

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

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

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

En los albores de la sociedad industrial, la ética del trabajo tuvo la doble función de resolver la demanda laboral de la industria, naciente y proporcionar una alternativa compatible con esa demanda para aquellos que no se adaptaban a los cambios y eran incapaces de ganarse la vida en las nuevas condiciones. El precepto de trabajar, única forma decente y moralmente aceptable de ganarse el derecho a la vida, fue el fundamento de la moral pública y de las políticas con las que se abordó la mendicidad. La ética afirmaba la superioridad moral de cualquier tipo de vida, siempre que se sustentara en el salario del propio trabajo. Desde esta regla, se justificaba el principio del menor derecho de aquellos que requerían de la asistencia para sobrevivir. Del mismo modo, hoy como ayer este precepto de la ética del trabajo abona la asociación entre marginalidad y criminalidad.

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

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

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

Para los globalmente móviles, el espacio ha perdido sus cualidades restrictivas y es atravesado fácilmente en sus dos versiones: la “real” y la “virtual”. Los chicos que idean vidas cosmopolitas tienen en un 99%, acceso a la tecnología informática y hacen diariamente uso de ella. A su vez, el consumo televisivo de estos chicos responde a aun patrón cultural cosmopolita con clara influencia del modo de vida norteamericano. En el menú televisivo hay fuerte presencia de selles internacionales como “Friends”, “That’s ’70 Show” y “Sex and che City”, o los dibujos animados para adultos como los “Simpson” o “South Park”.



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

En el interior de este grupo se distinguen clivajes y diferencias. No hay una sola manera de habitar la condición cosmopolita. Están los casos casi “puros” de cosmopolitismo en los cuales no está presente el anclaje local. Se pertenece al espacio globalizado donde las identidades nacionales están diluidas. Se transita por el inundo de los negocios, de las finanzas, de la diplomacia, y la pertenencia a estos circuitos no está relacionada con el lugar en que se habita. Al mismo tiempo, hay otros jóvenes para los cuales el espacio nacional es el marco necesario para la realización de sus aspiraciones elitistas. Son grupos que han construido una estrategia centrada en la distinción intelectual y en una formación humanista que legitime posiciones de poder en el campo nacional. Estos jóvenes cuentan con el capital cultural y simbólico para desplazarse en el mundo, pueden idear estudios en el extranjero y experiencias interesantes fuera del país, pero su aspiración de poder los ata a las fronteras del país. Las palabras del director de una institución encarnan bien esta vocación de dirigencia local:

Yo les digo siempre a los chicos: “Cuando uno de ustedes sea ministro de la Corte Suprema, el otro sea ministro del Interior, y el de más allá sea arzobispo de Buenos Aires [...]”, ellos se matan de risa pero así va a ser fatalmente, y uno de pronto cae en la cuenta de que se tutea con el futuro presidente de la República [...]

Del otro lado de la frontera están los anclados al espacio y al tiempo de lo local, para los cuales irse es el exilio y quedarse es atar su suerte a los vaivenes de la economía local. Para ellos, el exilio no es una opción libre sino una compulsión a la que los enfrenta el estrechamiento del campo laboral nacional. Muchos de los jóvenes de clase media están en esta categoría. Se proponen estudiar una carrera de nivel superior y probar suerte en el país, pero si no logran una inserción laboral están dispuestos a emigrar. Para estos jóvenes “irse” es emprender un viaje de vuelta al origen de sus abuelos, que se aborda sólo ante la amenaza del fracaso.

Hay otros jóvenes que comparten este mismo espacio socioeconómico para los cuales “irse” no es una opción. Son los que apuestan a las salidas colectivas y a la posibilidad de modificar la situación nacional. Son como sobrevivientes de una época donde las vidas de los jóvenes se definían alrededor de los proyectos de cambio y de la militancia a favor de estos cambios. Estos jóvenes asisten todos a escuelas públicas. Las escuelas privadas no albergan proyectos colectivos. Es de suponer que hay un elemento ideológico que se construye en la confluencia de las convicciones familiares y las instituciones escolares, que recrean en este grupo de jóvenes la vocación de participar en la construcción de un mundo mejor. En relación con esto, se podría formular la hipótesis de que en la elección del circuito privado para la escuela de los hijos subyace una estrategia familiar que apuesta a las salidas individuales.

Por su parte, los chicos más pobres habitan la globalización anclados en lo local; para ellos el futuro está amarrado a la suerte del país y a las políticas nacionales. Serán lo que el país les depara. No hay escapatoria. Para los localmente sujetos, para los que están impedidos de desplazarse, para los que tienen que soportar la localidad a la que están atados, el espacio real se constituye en una frontera cerrada. Lo que sigue nuestra esa frontera en la que confluyen los horizontes de alumnos, docentes y directivos:

Si la Argentina administra bien, creo que va a haber posibilidades para estos chicos y para otros y para nosotros mismos, para nuestros hijos. Yo tengo hijos también y estoy esperando que el país cambie (frase de un director).

Para estos grupos, el espacio global tampoco está a disposición por la vía virtual; sólo el 40% de ellos tiene acceso ocasionalmente a la tecnología informática. Su patrón de consumo televisivo tiene un tinte latino, en el que se combinan las series nacionales con el fútbol y las telenovelas latinoamericanas.

El grado de movilidad, la libertad para elegir el lugar o los lugares por los que se transita la vida y la posibilidad de gratificarse con el trabajo vocacional constituyen los ingredientes de una vida plena en el contexto globalizado. Nuevos factores de diferenciación para reproducir la antigua experiencia de la desigualdad.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z.: *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Buenos Aires, Gedisa, 2000.
- Braslavsky C.: *La discriminación educativa en la Argentina*, Buenos Aires, Flacso-Gel, 1985.
- Braun, R.: Mantenerse arriba: reproducción sociocultural de las elites del poder europeos”, en W.Reinhard (comp.), *Las elites del poder y la construcción del estado*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Beck, U.: “Teoría de la sociedad del riesgo”, en J. Beriain (comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad contingencia y riesgo*, Buenos Aires, Amorrortu, 1997.
- Beck, U.; Giddens, A. y Lach, S.: *La modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, Buenos Aires, Alianza, 1997.
- Castel, R.: *La metamorfosis de la cuestión social*, México, Paidós, 1995.
- Castells, M.: *La era de la información*, Madrid, Alianza, 1998.
- Cavarozzi, M.: “El modelo latinoamericano: su crisis y la génesis de un espacio continental”, en M. A. Garretón (comp.), *América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado*, Bogotá, Convenio Andrés Bello, 1999.
- Deleuze, G.: “Posdata sobre las sociedades de control”, en Ferrer, Christian (comp.), *Lenguaje libertario 2. Filosofía de la protesta humana*, Montevideo, Editorial Nordan-Comunidad, 1991.
- Dubet, F. y Martuccelli, D.: *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires, Losada, 1998.
- Duschatzky, S.: “Todo lo sólido se desvanece en el aire”, en S. Duschatzky y A. Birgin; *¿Dónde está la escuela?*, Buenos Aires, Manantial-Flacso, 2001.
- Duschatzky, S. y Corea, C.: *Chicos en banda, Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Elías, N.: *El proceso cae la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Filmus, D.: *Primer año del colegio secundario y discriminación educativa*, Buenos Aires, Cuadernos Flacso-Miño y Dávila, 1986.
- Foucault, M.: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 1996.
- Giddens, A.: *Consecuencias de la modernidad*, Barcelona, Alianza, 1994.
- Giddens, A.: *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Península, 1995.
- Giddens, A.: *Un mundo desbocado*, Madrid, Taurus, 2000.
- Gorz, A.: *Metamorfosis del trabajo: búsqueda del sentido*, Madrid, Editorial Sistema, 1991.
- Hard, M. y Negri, A.: *Imperio*, México, Paidós. 2000.
- Held, D.: *La democracia y el orden global. Del estado moderno al gobierno cosmopolita*, Barcelona, Paidós, 1997.
- Kessler, G.: “Redefinición de las identidades sociales en tiempos de cambio. Cinc tipología para la experiencia del empobrecimiento”, en M. Svampa (comp.), *Desde abajo*, Buenos Aires, Biblos, 2000.
- Kessler, G.: “Entre fronteras desvanecidas. Fragmentación social y la nueva cultura delictiva en sectores juveniles”, en S. Gayol y G. Kessler (comp.), *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*, Buenos Aires, Manantial, 2002.
- Luhmann, N. y De Georgi, R.: *Teoría de la sociedad*, México, Triana Editores, 1998.
- Minujín, A. y otros: *Cuesta abajo: Los nuevos pobres. Efectos de la crisis en la sociedad argentina*, Buenos Aires, Losada, 1992.
- Narodosky, M.: *Especulación y castigo en la escuela secundaria: 1976- 1988*, Buenos Aires, FLACSO, 1990, tesis de maestría.
- Panitch, L.: “El nuevo Estado imperial”, en *New Left Review*, N° 3, julio-agosto, Madrid, Akal, 2000.
- Robles, F.: *Los sujetos y la cotidianeidad. Elementos para una microsociología de lo contemporáneo*, Concepción, Editorial Sociedad Hoy, 1999.
- Sennet, R.: *El declive del hombre público*, Barcelona, Península, 1978.
- Seoane, V.: *Juventud, escuela y ciudadanía*, Buenos Aires, FLACSO, 2003, tesis de maestría.
- Svampa, M.: *Los que ganaron*, Buenos Aires, Biblos, 2001.
- Tenti Fanfani, E.: “Voz socialización”, en C. Altamirano (comp.), *Términos críticos de la sociología de la cultura*, Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Tiramonti, G.: “Estado, educación y sociedad civil: una relación siempre cambiante”, en E. Tenti Fanfani (comp.), *Los desafíos de la universalización de la escuela media*, Buenos Aires, IIPE/ OSDE, 2003.

- Touraine, A.: “Globalización, fragmentación y transformaciones culturales en el mundo actual”, en M. A. Garretón (comp.), *América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado*, Bogotá, Convenio Andrés Bello, 1999.
- Wirth, “On Cities and social life”, University of Chicago, 1964, citado por D. Miguez, en “Rostros del desorden, fragmentación social y nueva cultura delictiva en sectores juveniles”, en S. Gayol y G. Kessler, *op. cit.*

## NOTAS

<sup>1</sup> Los datos de nuestra investigación arrojan evidencia respecto de la existencia de procesos de este orden que afectan de modo diferenciado a los sectores y subsectores sociales, como así también, respecto de la permanencia y la consiguiente combinación con procesos anteriores y, en definitiva, de la desorganización de los antiguos marcos estructurantes de la acción y de la dificultad para identificar las orientaciones y características del nuevo tipo societario.

<sup>2</sup> Esta dinámica es homologable a la norteamericana y se diferencia de la europea. En un texto reciente dedicado a examinar el desarrollo de la pobreza a lo largo de la historia moderna, Bauman sostiene que “la ética del trabajo pareciera ser un invento básicamente europeo; la mayoría de los historiadores estadounidenses comparte la opinión de que no fue la ética del trabajo sino el espíritu de empresa y la movilidad social ascendente el lubricante que aceitó los engranajes de la industria norteamericana. El trabajo y la constante dedicación al trabajo fueron considerados casi desde el principio, tanto por los inmigrantes como por los obreros nacidos en Estados Unidos, como un medio antes que como un valor en sí mismo, una forma de vida o una vocación: el medio para hacerse rico y, de este modo, más independiente, el medio para deshacerse de la desagradable necesidad de trabajar para otro”, véase Bauman, Zygmunt, *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Buenos Aires, Gedisa, 2000.

<sup>3</sup> Para analizar la evolución de la educación privada en la Argentina, véase Morduchowicz, Alejandro, “La educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos”, Buenos Aires, mimeo, 1999.

<sup>4</sup> Estamos haciendo referencia en particular al psicoanálisis y a la penetración del discurso *psi* o psicoanalítico en las clases medias nacionales. Véase Balan, Jorge, *Cuéntame tu vida. Una biografía colectiva del psicoanálisis argentino*, Buenos Aires, Planeta, 1991. y Vezzetti, Hugo, “Las promesas del psicoanálisis en la cultura de masas”, en *Historia de la Vida Privada en la Argentina*, Buenos Aires, Taurus, 1999, tomo III.

<sup>5</sup> La sociología ha buscado un atajo para sortear la problemática que genera el desanclaje de los sujetos de la antigua categoría de clase. Para ello, ha reemplazado la categoría de clase por la de estrato que, al decir de Beck, “[...] (los estratos son) unos macro grupos que en definitiva se consideran más incoloros y menos significativos políticamente, pero siguen reflejando una estructura social parecida a una tarta, ahora con más picos y con más azúcar. También en este caso la persistencia de topologías y esquemas teóricos crea la ilusión de que persisten los datos, y esto, la de que permanecen las categorías, y todo ello junto a la de que persiste la estructura social”, véase Beck, Ulrich, *La democracia y sus enemigos*, Buenos Aires, Paidós, 2002.

<sup>6</sup> Zygmunt Bauman define la ética del trabajo como una norma de vida basada en dos premisas. La primera dice que, si se quiere conseguir lo necesario para vivir y ser feliz, hay que hacer algo que los demás consideren valioso y digno de un pago. La segunda afirma que es moralmente dañino conformarse con lo que ya se ha conseguido y quedarse con menos en lugar de buscar más. Esa segunda premisa fundamenta el principio del progreso y a su vez separa el esfuerzo productivo de las necesidades humanas, dando prioridad a “lo que se puede hacer” por encima de lo que es “necesario hacer”. La satisfacción de las necesidades habría dejado de regir la lógica del esfuerzo productivo y habría hecho posible la moderna paradoja del “crecimiento por el crecimiento mismo”, véase Bauman, Zygmunt, *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Barcelona, Gedisa, 1999.

<sup>7</sup> Véase como ejemplo Touraine, Alain, *Crítica a la modernidad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992.

<sup>8</sup> En este sector de la sociedad, lo público se hace presente sólo con la cara de la policía, lo que connota fuertemente las representaciones que sus miembros tienen respecto de su ubicación en el espacio público.

<sup>9</sup> Véase Kessler, Gabriel, *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE/ UNESCO, 2002.

<sup>10</sup> Utilizamos el término “estrategia” en la acepción acuñada por Bourdieu y, por lo tanto, no suponemos que las estrategias resulten de una consideración racional y consciente de costos-beneficios, sino que son construcciones en muchos casos no conscientes que están asociadas a los recursos materiales y simbólicos que son capaces de movilizar los diferentes sujetos.

<sup>11</sup> Véase European Group for Integrated Social Research (EGRIS), “¿Trayectorias encauzadas o no encauzadas? Conceptos teóricos y perspectivas que surgen del análisis comparativo”, en la revista *Propuesta Educativa*, N° 3, Buenos Aires, Novedades Educativas / FLACSO, 2000.