

Educación y desigualdad

Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina

*Leandro Bottinelli**

Resumen

Este texto revisa y apuesta a articular un posible debate en la sociología de la educación de la Argentina respecto de la relación entre educación y sociedad en los últimos treinta años. A partir del análisis de los conceptos de segmentación, fragmentación y segregación educativas, se especifican diferentes modos de abordar las desigualdades que fueron emergiendo en el sistema educativo desde la década del setenta y que impactaron en la cotidianeidad de la escuela y en las trayectorias sociales de los agentes que la transitan. La reconstrucción de este debate apuesta a recoger elementos que ayuden a pensar la relación entre escuela y cuestión social en la nueva etapa que se abre en la Argentina.

95

Palabras clave

Desigualdades educativas – Segmentación – Fragmentación - Segregación

* Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires / Observatorio Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional.

1. Una idea novedosa¹

La idea de que la educación permite superar la pobreza es relativamente nueva en nuestras sociedades. De hecho, la noción de *superación de la pobreza* como objetivo de política pública también lo es, en particular, desde que la cuestión social comenzó a ser pensada menos como un problema de desarrollo y creación de empleo y más como uno vinculado a condiciones de vida e ingresos, luego de la crisis de la sociedad salarial (Castel, 1997). Pero la misma idea de que el desarrollo de los sistemas educativos y el acceso a ellos por parte de la población más desaventajada podría constituirse en la llave maestra para la mejora en las condiciones materiales de vida gana predicamento recién pasada la mitad de siglo XX, cuando los sistemas educativos de masas tenían ya más de un siglo de existencia.

Fernández Enguita (1983) remarca el nuevo consenso que comienza a forjarse en la década del sesenta cuando los sistemas educativos dan un viraje para empezar a concebirse más como apéndices de la economía y menos como maquinarias productoras de ciudadanía. En un amplio arco de países del capitalismo central y también del periférico, la educación comenzó a postularse como el instrumento por excelencia para superar los problemas económicos y sociales. Las iniciativas políticas centradas en la educación, impulsadas en buena parte de los países centrales y en un contexto en que el dinamismo de la economía de posguerra comenzaba a aquietarse, contribuyen a entender esa fe ilimitada en la educación como mecanismo de promoción social. Así, la educación se posicionaba como instancia de legitimidad meritocrática de los sistemas económicos, una visión propiciada por la emergencia de la teoría del capital humano (Becker, 1983). Desde el campo de la sociología, la perspectiva funcionalista de Talcott Parsons (1990) aportaba legitimidad científica a este enfoque respecto del lugar que ocupaba la educación (el aula, los roles del docente y los alumnos) en la producción de las jerarquías sociales, algo que las distintas vertientes de las teorías de la reproducción (Bernstein, 1989; Bourdieu y Passeron, 1996) y de la correspondencia (Bowles y Gintis, 1998) e, incluso, otras de corte weberiano como la credencialista (Collins, 1989), se proponían refutar.

Las perspectivas sociológicas que destacan efectos estructurantes fuertes de los sistemas educativos, en cuanto a su eficacia para modificar las posiciones sociales de origen de los sujetos, pueden ofrecer fundamentación a prácticas gubernamentales que aspiran a reducir la intervención estatal en los mercados para enfocarla en los sistemas educativos. Al plano de la igualdad *formal* consagrado en la ley, se suma un plano de igualdad *real* (capacidades, aptitudes, calificaciones) que el paso por la escuela generaría en las personas. En términos del liberalismo, la educación es

¹ Este texto es, en gran medida, el resultado de reflexiones y debates desarrollados en distintos espacios académicos con colegas de nuestra Facultad. En particular, quiero mencionar y agradecer al espacio del Seminario Permanente Estructura Social y Educación coordinado por Emilio Tenti Fanfani en 2012 y 2013 y al Grupo de lectura en desigualdades educativas y sociales coordinado por Analía Meo entre 2014 y 2016, ambos desarrollados en el marco del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

la estrategia para *igualar en el punto de partida*, de modo que los individuos puedan competir en el mercado en condiciones de igualdad relativa. Luego, cada uno *llegará* hasta donde su esfuerzo y talento personal se lo permitan, lo que convertiría la desigualdad de posiciones sociales, en una desigualdad “justa y razonable”. Desde varias décadas a esta parte, diversas democracias conservadoras tienden a enfatizar, en sus prácticas y en sus discursos, el rol de la educación como motor de progreso social, quizás como sustituto de implementar políticas de corte distributivo o directamente de una intervención más enfática en los procesos económicos.

Frente a esta visión, conviene recordar que, en sus orígenes, los sistemas educativos fueron concebidos como órganos de disciplinamiento social en términos de generar la adhesión de los individuos a la Nación por encima de cualquier otro vínculo, fuera éste religioso, cultural o étnico. (Tedesco, 1996). En algunos países de América Latina, las mismas naciones eran todavía un proyecto cuando nacían sus sistemas educativos, por lo que la escuela, aspiraba no solo a producir aquella adhesión, sino también a construir la propia idea de Nación. Pero más allá del sentido presente en los proyectos que generaron los sistemas educativos de masas, este texto aspira a poner de relieve cómo las ciencias sociales, en particular, la sociología, pensó la relación entre educación y sociedad. Es de interés especificar el modo en que lo hizo en los últimos treinta años en la Argentina, luego de la recuperación democrática, un contexto en el que, algunos autores, señalan que la producción de conocimiento sociológico sobre educación en nuestro país gana continuidad y comienza a constituirse, con limitaciones y vacíos, en un campo de conocimiento (Meo, 2016). En función de ello, se intentará reconstruir un posible recorrido conceptual hilvanado por los conceptos de segmentación, fragmentación y segregación educativas, tres conceptos que cobran fuerza de manera sucesiva desde mediados de la década del ochenta y que apuestan a echar luz, de distintas maneras, sobre las mutaciones que se operan en la relación entre educación y sociedad o, mejor, entre sistema educativo y desigualdades sociales. Se espera que este recorrido permita rescatar aportes de la sociología de la educación en la Argentina para pensar el presente y futuro de la relación entre educación y sociedad, haciendo eje en aspectos como la pobreza y la desigualdad. Pero antes de llegar a este punto, es necesario revisar y detallar algunos antecedentes.

2. Educación y sociología

En los orígenes de los masivos sistemas de educación pública, a lo largo del siglo XIX, la gran misión de la educación, en particular de la educación primaria, era promover la integración social en términos de consolidación de una identidad nacional. En la Argentina, la adhesión al Estado funcionó como norte del sistema de instrucción pública organizado en torno a la Ley de Educación Común N° 1420 sancionada en 1884. Por encima de las múltiples comunidades –originarias, criollas e inmigrantes– que conformaban la sociedad, la adhesión al Estado nación y sus valores fue el leitmotiv fundacional de la escuela pública.

Más allá de este proyecto político, pero entroncando con una visión análoga del hecho educativo, la sociología dio cuenta tempranamente de este objetivo para la educación. Durkheim fue el encargado de elaborar una primera sistematización de la relación entre educación y sociedad y fue el *primus inter pares*, en la terna que integra junto a Marx y Weber, en cuanto la relevancia que su reflexión destinó a la educación (Durkheim, 1975 y 1998). La preocupación del pensamiento durkheimiano sobre la educación no se relaciona con la posibilidad de que fuera una solución para la pobreza, una palanca para la movilidad social o para la mejora de las condiciones materiales de la población, sino que remitía a atributos del orden de la socialización en el marco de las sociedades industriales emergentes. Comunidades afectadas por un déficit de integración, en las que el lazo social estaba permanente amenazado por los lábiles vínculos que generan los mercados, debían encontrar en la maquinaria escolar, un antídoto contra la anomia que emerge de modo recurrente en sociedades caracterizadas por la solidaridad orgánica. La socialización metódica de las nuevas generaciones que organiza la escuela moderna, resulta así un puntal clave para conjurar la fragmentación social provocada por la moderna división del trabajo social (Filloux, 1994).

En la Argentina, un importante antecedente presociológico sobre la relación entre educación y sociedad puede rastrearse en la conocida controversia entre Alberdi y Sarmiento respecto del lugar que la instrucción pública debía tener en la Organización Nacional. Para Alberdi, la instrucción pública no era una pieza clave de la tarea civilizadora que se proponía esa generación. Por el contrario, el progreso sería motorizado por las fuerzas de la industria y el comercio. La educación del pueblo sería el resultado de la construcción de hábitos de trabajo y vida cívica, mediante la regular participación en las actividades económicas por parte de la población. Para ese fin, la concurrencia de elementos avanzados provenientes de las sociedades europeas, portadores de una cultura de progreso, sería la palanca fundamental. La “educación no es la instrucción” dice Alberdi (1943) en las Bases, para resaltar la necesidad de que fuera *la educación de las cosas* (el trabajo, los ferrocarriles, el mercado) y no la instrucción de la escuela, la primera gran maestra para una Nación que estaba naciendo. La posición de Sarmiento es, en este punto, más *durkheimiana*, que la de Alberdi. Para el sanjuanino, el desarrollo de un sistema masivo de instrucción pública era el medio urgente y eficaz para consolidar la nueva nación, combatir la barbarie y derramar una moral civilizadora sobre el pueblo. La educación básica aparecía como el dispositivo clave para inculcar la lealtad al nuevo orden social. El proyecto político educativo triunfante al momento de la sanción de la Ley de Educación Común en 1884 es el de Sarmiento, lo que contribuye a explicar la relativamente temprana expansión de la oferta de educación primaria en la Argentina. El carácter *común* con el que se bautiza a la educación en ese contexto, habla a las claras de lo que esa generación esperaba de la educación: no tanto que calificara a la mano de obra o que permitiera superar la pobreza o abrir oportunidades de movilidad social, algo de lo que se encargaría la economía agroexportadora en el marco de la División Internacional del Trabajo, sino que construyera argentinidad, un lazo civilizatorio común sobre los múltiples sujetos que habitaban el territorio. A comienzos del siglo XX, la preocupación que la clase dominante expresaba frente al mosaico de nacionalidades, ideologías y prácticas obreras que poblaban la

capital y el litoral argentino, mantiene la misma preocupación que anidaba en el pensamiento sarmientino sobre los fines de regulación social del sistema de instrucción pública.

La Ley 1420 cristalizó una matriz de pensamiento social acerca de la educación en nuestro país que ha tenido una impronta perdurable. De algún modo, parte de la producción académica sobre educación ha continuado un diálogo con esta idea matriz: si bien se ha reconocido su carácter homogeneizador, también se han considerado los rasgos democratizadores que habría tenido el dispositivo de la escuela primaria argentina que la Ley 1420 venía a impulsar. En ese diálogo con los sentidos que impregnan la etapa fundacional de la escuela argentina, una clave para la comprensión de los problemas educativos consistió en valorar la mayor o menor distancia que el sistema educativo había ido tomando respecto de aquel tipo ideal forjado en torno a la Ley, una idea platónica de la educación frente a la que el sistema habría ido tomando distancia en diferentes sentidos. La importancia que cobran los conceptos de segmentación, fragmentación y segregación educativas en la producción académica de los últimos treinta años, se explica, posiblemente, por la fuerza que sigue teniendo aquella matriz de pensamiento.

3. Treinta años de educación en democracia

Para encuadrar en su tiempo histórico el desarrollo de los conceptos mencionados es necesario reconocer e identificar las principales transformaciones que atravesaron al sistema educativo desde la recuperación de la democracia. Esas transformaciones, están marcadas por movimientos hacia la diferenciación y/o heterogeneización del sistema en varios sentidos y también por su expansión y el alcance de nuevas realidades territoriales y sociales.

El primer informe oficial sobre educación en el retorno de la democracia (Ministerio de Educación y Justicia, 1984), consignaba la existencia de 41 mil escuelas y 8 millones de alumnos en todo el país. Más de treinta años después, en 2015, la cifra de establecimientos educativos ascendía a 55 mil y la de estudiantes a casi 14 millones, incluyendo a todos los niveles de enseñanza. En el curso de algo más de tres décadas, el sistema educativo no ha dejado de expandirse más allá del signo político de los gobiernos, los ciclos económicos, las iniciativas de ajuste estructural o de fenomenales crisis como la de 2001/2002. Mientras la economía y el mercado de trabajo excluían, el sistema educativo incrementaba su cobertura (Tenti Fanfani, 2007). El crecimiento también significó diversificación, en particular por el desarrollo de los niveles inicial, secundario, superior y universitario, y por la expansión de las modalidades como la de educación permanente de jóvenes y adultos y la de educación especial.

La expansión de la oferta educativa del período se relaciona con el crecimiento de la demanda social de educación de parte de las familias pero, especialmente, con el impulso dado por las leyes educativas y las políticas públicas del sector. Durante casi todo el siglo XX, la obligatoriedad de

la asistencia escolar había alcanzado sólo al nivel primario, en función del parámetro establecido para los territorios nacionales por la Ley de Educación común, laica gratuita y obligatoria. Más de cien años después, la Ley Federal de Educación (1993) extendió la obligatoriedad a 10 años de escolaridad, desde preescolar hasta el noveno año de la Escuela General Básica (EGB). Por su parte, la Ley de Educación Nacional (2006) hizo lo propio para alcanzar los 13 años de obligatoriedad, incluyendo a todo el nivel secundario. En 2014, se sancionó como obligatoria también a la sala de 4 años del jardín de infantes. Por último, hacia fines de 2016, tenía estado parlamentario un proyecto de ley para llevar esta condición también a la sala de 3 años y totalizar así, 15 años de educación obligatoria, más del doble de los que había establecido la Ley 1420 a fines del siglo XIX.

El desarrollo cuantitativo del sistema que se mencionó estuvo acompañado por una redistribución de responsabilidades de gestión entre el Estado nacional y los provinciales. Hacia 1950 la mitad de las escuelas primarias eran administradas por el Estado nacional y la mitad por los estados provinciales. La última dictadura militar completó un proceso de descentralización de la gestión de las escuelas primarias, mientras que las secundarias y los institutos terciarios (técnicos y de formación docente) recorrieron el mismo camino a comienzos de la década del noventa. En la actualidad, las instituciones de todo el sistema educativo –con excepción de las universidades– son administradas por las provincias. Así, los estados subnacionales tienen bajo su responsabilidad directa a más del 85% de los estudiantes del país.

Por su parte, la distribución de las escuelas según sector de gestión (estatal o privada) no ha evidenciado cambios sustanciales. Treinta años después, 4 de cada 5 establecimientos educativos siguen siendo administrados por el Estado (mayoritariamente, los provinciales). El gran desarrollo de ofertas estatales en zonas periféricas del sistema (rural, para adultos, otras modalidades) ha compensado de alguna manera la creación de nuevas escuelas privadas en los núcleos urbanos. En la matrícula tampoco se observaron modificaciones sustantivas en la composición por sector hasta la última década, cuando el porcentaje de estudiantes en establecimientos privados de todo el sistema pasó de 23% a 27%, un fenómeno que ha sido más acentuado en el nivel primario y en algunas jurisdicciones del país con mayor oferta de educación privada. Sin embargo, en este último período el incremento de la participación de la matrícula de las escuelas privadas sobre el total no fue acompañado por los aportes financieros estatales a estas escuelas sino que, por el contrario, disminuyó la importancia relativa de estos recursos en el presupuesto educativo consolidado (Sleiman, 2016).

El universitario es, probablemente, el nivel del sistema educativo en el que se experimentó de manera más nítida el retorno a la democracia. En el marco de la normalización institucional y reestructuración académica iniciadas en la década del ochenta, se operó un intenso crecimiento de la matrícula universitaria del orden del 95%, muy por encima del crecimiento del 58% registrado tanto en las décadas del noventa y del dos mil. El año del retorno democrático registraba unos 400 mil estudiantes matriculados en el sistema universitario; hoy son ya 2 millones (incluyendo posgrado), esto es, cinco veces más. Esta evolución se explica, en gran medida, por la creación

de 29 universidades nacionales en estos treinta años que, sumadas a las 26 que existían en 1983, totalizan hoy 55 instituciones estatales. La profundización de este proceso en los últimos años, con la creación de 18 de aquellas 29 universidades, ha implicado también una diversificación del sistema, una redistribución de la oferta y una inserción capilar de las universidades públicas en territorios que se encontraban distantes, geográfica y socialmente, del acceso a la universidad (Bottinelli y Sleiman, 2016).

Volviendo la atención a los niveles primario y secundario, la expansión de la oferta escolar ha tenido como correlato el crecimiento de los niveles de escolarización de la población infantil y adolescente. Las tasas de asistencia escolar de la población de 6 a 11 años –asociada con el nivel primario– pasaron de 93% a comienzos de los ochenta a 99% en la actualidad. En las edades correspondientes teóricamente a la secundaria (12 a 17 años), el crecimiento de los últimos treinta años resulta muy significativo, de 68% a 89%. Nuestro país cuenta hoy con altos niveles de asistencia en este nivel, pero también evidencia dificultades para avanzar en la escolarización de ese 10% de adolescentes que aún no asisten. Los datos de otros países de la región señalan similares dificultades para abordar este tramo final de la escolarización adolescente, lo que obliga a pensar en profundizar transformaciones no sólo en los formatos y estrategias de la escuela secundaria, sino también en las barreras sociales y económicas que aún inciden en la importante deserción que se observa en los adolescentes desde los 16 años de edad (SITEAL, 2013a y 2013b).

El escenario que perfilan los datos estructurales del sistema educativo argentino es el de un crecimiento constante en cuanto a la presencia de instituciones en nuevos territorios y en la cobertura de nuevos grupos sociales (los sectores populares, las comunidades originarias, la población residente en áreas rurales), un escenario muy nítido en los niveles inicial y secundario, en tanto el nivel primario tiene, desde hace medio siglo, una presencia mayor en toda la geografía. El avance de la cobertura del sistema sobre nuevos espacios territoriales y sociales, marca también el desarrollo de su heterogeneización. La Argentina es una sociedad en la que palpita un proceso de creciente diferenciación social desde hace décadas. Concomitante a ello es el despliegue del sistema educativo sobre una proporción creciente de la población que, como ya se dijo, es también una población crecientemente desigual. Esta anotación sobre las características sociodemográficas de los sujetos que habitan la escuela argentina del presente no explica toda y, probablemente, ni siquiera la mayor parte de las desigualdades educativas, ya que un componente importante se explica por la propia heterogeneidad y desigualdad que produce la institucionalidad escolar. Sobre este último punto, y desde ángulos diferentes, van a desplegarse los tres conceptos de la sociología de la educación que se glosan a continuación.

4. Tres conceptos. Tres décadas

Como se postuló al comienzo del texto, hay un grupo de conceptos que pueden postularse como organizadores de una parte de la producción sociológica sobre educación en la Argentina post-dictadura. Dicha producción se despliega en el marco de un cierto acuerdo en cuanto al desarrollo de distintas modalidades de heterogeneización de un sistema educativo que va alejándose, en varios planos, de un ideal de educación común. Los conceptos de segmentación, fragmentación y segregación educativas se vuelven expresivos de las preocupaciones dominantes en décadas sucesivas, desde el retorno a la democracia, en esa relación entre educación y sociedad. Cada uno implica no sólo enfocar la descripción en algún aspecto de la relación entre sistema educativo y diferenciación social, sino que también apuesta a identificar la génesis de las desigualdades en diferentes procesos internos al sistema educativo, pero también exógenos, vinculados con las grandes transformaciones en el modelo de acumulación, las modalidades de intervención del Estado y la cambiante fisonomía de la estructura social.

En los ochenta, el concepto de segmentación iluminó la constitución de circuitos diferenciados en la oferta para diferentes fines y grupos sociales. Se lo vinculaba con la vocación de diferenciar y jerarquizar el sistema en el marco de su masificación. En los noventa, el proceso de descentralización en un contexto de ajuste, crisis fiscal y metamorfosis de las funciones del Estado llevó a tematizar el proceso de fragmentación del sistema educativo, la constitución no ya de circuitos (con cierta continuidad a su interior) sino de fragmentos, compartimentos estancos o islas entre las que se registra poca experiencia de enseñanza y aprendizaje comunes y que llega a poner en duda su carácter de sistema. En los dos mil, y en el marco de la recomposición económica y estatal luego de la crisis de 2001-2002, el concepto de segregación viene a tematizar la creciente separación y aislamiento de los grupos sociales en sectores, áreas e instituciones del sistema. El clivaje público-privado es el eje de una de las segregaciones sociales más tematizadas (por el crecimiento relativo de la matriculación en escuelas privadas y la migración selectiva hacia este sector), pero no es quizás el más novedoso ni expresivo de los fenómenos que se observan.

4.1. Segmentación

La década del ochenta estuvo marcada por la transición a la democracia, un proceso en el que se desplegó la toma de conciencia respecto de los impactos que la reciente dictadura militar había legado. Algunos trabajos académicos, anunciaron tempranamente la mutación económica y social que el denominado Proceso de Reorganización Nacional había producido en la Argentina, estableciendo un vínculo directo entre sus políticas económicas por un lado, y la fragmentación social, diferenciación salarial y concentración empresarial por otro (Villarreal, 1985; Aspiazu, Khavisse y Basualdo, 1986). En el campo de la educación, la producción científica también generó

una temprana producción con un balance sobre lo que el proyecto autoritario había generado en el sistema educativo argentino (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983; Braslavsky, 1985).

El concepto que, probablemente, sistematiza algunos de los efectos producidos o intensificados por la última dictadura militar en el sistema educativo es el de segmentación. Al respecto, Braslavsky (op. cit.) tematiza las “tendencias a la diferenciación horizontal y vertical” del sistema educativo que habrían sido promovidas, no sólo por el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983) sino también por la Revolución Argentina (1966-1973). Las transferencias de las escuelas primarias y de adultos a los gobiernos provinciales, la creación de bachilleratos polivalentes y escuelas técnicas con plan dual, así como algunas decisiones sobre reasignaciones del presupuesto educativo habrían contribuido a profundizar las características segmentadas y desarticuladas del sistema educativo argentino.

El concepto de segmentación aplicado para analizar la realidad de la educación argentina a mediados de la década de los ochenta puede filiarse en una serie de trabajos de la sociología francesa de la década del setenta. La obra insigne de esa corriente es *La escuela capitalista en Francia* de Baudelot y Establet (1975). Para el caso francés, los autores tematizan las distintas redes de escolarización que existen en la escuela de ese país, señalamiento que contradice las pretendidas características de igualdad de la escuela republicana. Cada una de esas redes de la educación pública se asocia con distintos sectores o segmentos del mercado de trabajo, con diferentes calidades de empleo y niveles de salario. Se trata de un tipo de división del sistema educativo en espejo con la división existente en el mercado de trabajo. El carácter selectivo de esta enseñanza está altamente asociado también con el origen social de los estudiantes, contribuyendo a reforzar la división en clases de la sociedad.

Braslavsky (op. cit.) analiza el proceso de pasaje del nivel primario al secundario con base empírica en la Capital Federal para subrayar cómo el “segmento” del sistema del que egresan los estudiantes, condiciona la inscripción y acceso a la escuela secundaria. Es decir, no es sólo la condición social lo que contribuye a entender la trayectoria escolar de los estudiantes en la escuela media, sino el tipo de circuito de escolaridad primaria del que proviene cada uno: existiendo circuitos de distintas calidades al interior de la educación pública, niños de hogares de sectores populares, tienen diferentes probabilidades de matricularse en la escuela media, y en un tipo de escuela media particular, en función del tipo de escuela primaria a que hayan asistido. Braslavsky también caracteriza al sistema educativo argentino del período como desarticulado y subsidiarizado, además de segmentado, lo que contribuye, dice la autora, a la orientación socialmente selectiva del sistema y fortalece la legitimación de las posiciones efectivamente alcanzadas como socialmente justas, ofreciendo la apariencia de un sistema educativo justo.

La segmentación del sistema educativo introduce una desigualdad distinta y superpuesta a la desigualdad social como factor estructurante de los recorridos escolares de los sujetos. Mientras la escuela primaria común y republicana se presumía como de *calidades* similares en todas las

instituciones y territorios (no exhibía segmentación) y, además, se suponía que era eficaz para producir subjetividad e igualar las condiciones en el punto de partida (por ejemplo, en el ingreso a la secundaria o en la incorporación al mercado de trabajo), los diferentes alcances y modalidades de las trayectorias de los estudiantes debían ser imputadas a atributos individuales como el esfuerzo o el talento. Cuando es el mismo sistema educativo el que refuerza las desigualdades de origen, confinando a los alumnos de ciertos grupos sociales a transitar sistemáticamente determinados espacios menos valiosos del sistema, se asume que la desigualdad ha impregnado el aparato institucional escolar, una estructura que, hasta entonces, habría sido homogénea y eficaz para socializar y producir una subjetivación común.

4.2. Fragmentación

La implementación y desarrollo de la reforma educativa de la década del noventa ubicó en primer plano las discusiones sobre el carácter más o menos fragmentado del sistema educativo argentino. Sin embargo, este diagnóstico no era del todo nuevo: tanto el avance de la educación privada desde fines de la década del sesenta, como la transferencia de escuelas a las provincias operadas durante la Revolución Argentina y el Proceso de Reorganización Nacional habían comenzado a producir un registro de fractura en la concepción de un sistema educativo común que, lenta pero inexorablemente, dejaba de serlo.

Tiramonti (2005) elabora el concepto de fragmentación en diálogo con el de segmentación para precisar que no se trata ya de la constitución de circuitos o redes diferentes de instituciones al interior de un conjunto o sistema como referencia totalizadora. Por el contrario, el concepto de fragmentación produce un salto desde el segmento o circuito de instituciones, al interior del cual existe continuidad, al de institución: cada escuela comienza a desenvolverse como una isla sin referencia a un todo o agregado mayor. La idea misma de sistema entra en crisis y deja en soledad a instituciones escolares que toman como referencia central a su contexto territorial inmediato y al grupo social que la transita.

La referencia a una institucionalidad débil o en declive es lo que enmarca la existencia de escuelas que no alcanzan a cumplir su función socializadora marcando a los sujetos que las transitan, sino que parecen ser éstos los que dan identidad a las propias instituciones que habitan (Dubet, 2013). La expresión “escuelas pobres para pobres” podría ser un emergente de estas situaciones de escuelas “para” cada grupo social o territorio particular en el que se hacen fuertes las estrategias de los hogares y los capitales que las familias puedan desenvolver. La referencia a lo común queda desbaratada. Si bien la elaboración del concepto parece estar hecho a medida de la realidad de la escuela media en los noventa, luego de la implementación de la Ley Federal de Educación, la imagen que construye puede replicarse también, aunque con modalidades e intensidades propias, en otros niveles de enseñanza.

La gran referencia para definir el pasaje de la segmentación al concepto de fragmentación, es la mutación en las características y funcionamiento del Estado. Por una parte, la ruptura de la matriz Estado-céntrica que había ordenado la sociedad argentina desde la crisis del treinta, es frontalmente cuestionada por la agenda de reforma mercado-céntrica de los noventa. Por otra, la descentralización o transferencia de la administración de todos los servicios educativos (con excepción de las universidades) a los estados provinciales, marcados por profundas disparidades técnicas y fiscales, acentuaron la dispersión de la organización y sentidos de la educación. Lo que Tiramonti (op. cit.) señala en cuanto a que cada fragmento es un espacio autorreferido del sistema educativo, puede ser leído también en esta clave de ausencia de una estatalidad central que regule y gobierne el conjunto de escuelas.

Por su parte, Kessler (2002) subraya la contradicción entre marcos normativos que amplían derechos de acceso a la educación (como los relacionadas con la obligatoriedad de la escuela secundaria) y las condiciones sociales e institucionales que dificultan la posibilidad de garantizar aquellos derechos para todos, en especial, para los adolescentes y jóvenes de las capas más postergadas de los sectores populares. El texto señala también la heterogeneidad de las vivencias de los agentes de distintas clases sociales que transitan las escuelas secundarias, resultado, a su vez, de la consolidación de los procesos de fragmentación y desinstitucionalización de la escuela media. Los propios actores que acceden a la oferta perciben de modo intenso y cotidiano las marcas de una oferta desigual. Esta lectura de las características e impactos de la fragmentación educativa que ofrece Kessler se asienta en un enfoque que realza la dimensión subjetiva o experiencial de un proceso estructural. Se trata de un recorte de la problemática, desde un enfoque interaccionista, que permite reconocer cómo los actores experimentan y, acaso, reproducen un proceso sistémico. A lo largo de la década de los dos mil, este tipo de enfoques comenzó a ganar presencia en la producción académica sobre las desigualdades educativas de nuestro país, potenciando un fértil campo de indagación que había quedado algo invisibilizado por los enfoques más estructurales que sostienen las caracterizaciones basadas en los conceptos de segmentación y fragmentación.

4.3. Segregación

Durante la década del dos mil, comenzaron a cobrar visibilidad trabajos que tematizaban una nueva generación de desigualdades educativas a partir del concepto de segregación (Llach y Schumacher, 2006; Vázquez, 2011; Gasparini y otros, 2011; Veleda, 2012; Jaume, 2013). La segregación social escolar es uno de los fenómenos más significativos de la desigualdad educativa y se define por la concentración de alumnos de determinado nivel socioeconómico en ciertas escuelas, áreas y sectores del sistema educativo, lo que genera que cada espacio escolar sea homogéneo internamente en términos sociales, y diferente, en su composición social promedio, a otros.

Si bien vinculado a algunos aspectos que identifican y describen los conceptos de segmentación y fragmentación, el de segregación educativa puso el acento en la constitución de espacios dentro del sistema en los que los alumnos sólo comparten su cotidianeidad con pares de su mismo estrato social. Dichos espacios pueden ser los barrios de una ciudad, las distintas escuelas de un mismo barrio e, incluso, los distintos turnos de una misma escuela. Varias producciones resaltaron la segregación social que se ha desarrollado entre las redes de escuelas públicas y privadas, un enfoque de análisis facilitado por la disponibilidad de información estadística según el sector de gestión de la escuela y motivado por la importancia que tienen, para las políticas educativas, las transferencias y regulaciones vinculadas a la educación privada.

Podrían identificarse diversos antecedentes y referencias en el uso del concepto de segregación en educación. En primer lugar, podría filiarse su aplicación como una apropiación de los estudios urbanos en los que se analiza la concentración de población con ciertas características sociales (pobreza, religión, origen migratorio) en ciertas áreas de las ciudades. Ruiz-Tagle (2016) elabora una interesante síntesis histórica y conceptual de las distintas corrientes que analizaron el problema, desde Engels y la vivienda obrera en la Inglaterra de mediados de siglo XIX, pasando por la Escuela de Chicago y sus estudios sobre pobreza urbana en Estados Unidos en las primeras décadas del siglo XX, y llegando a la teoría de la modernización y los impactos de los procesos de migración rural-urbana en la constitución de espacios marginados en las ciudades. Una referencia reciente y local, también vinculada a estudios marcados por la forma diferenciada en que los sujetos sociales habitan las ciudades, son las producciones sobre las nuevas configuraciones urbanas en la Argentina de los años ochenta, como el caso de los asentamientos del conurbano bonaerense (Merklen, 1991) o, en los noventa, el desarrollo de los *countries* o barrios cerrados (Svampa, 2001). Se trata de espacios sociales que producen y reproducen una cultura de vida propia y se transforman en espejo de los procesos de creciente segregación que anidan en el sistema educativo.

El concepto de segregación es, a la vez, descriptivo y valorativo, respecto de las consecuencias que tiene un tipo de sociabilidad escolar cerrada para la integración o, más modernamente, para la cohesión social. En la medida en que, en los distintos espacios del sistema educativo solo se encuentran niños/as y adolescentes provenientes del mismo grupo social, el enfoque sugiere que se produce un lazo social solo al interior de aquellos grupos, sin referencias a lo común que tendrían las comunidades que conforman la sociedad nacional. Desde una perspectiva etnográfica, el desarrollo de circuitos de evitación (Neufeld y otros, 2013) que atraviesa buena parte de la vida cotidiana, gana terreno también en el entramado institucional de un sistema educativo que parecería haber sido diseñado, justamente, para vincular y no para separar a los sujetos. El encuentro con el Otro parece volverse imposible en el espacio escolar, una instancia de socialización que las personas transitan en una etapa vital en la que los procesos de subjetivación son a la vez profundos y duraderos.

A diferencia de los dos conceptos mencionados en las secciones previas, el de segregación ha abierto un prolífico espacio de estudios estadísticos. La mimesis entre las categorías que demarcan

las situaciones de segregación (sector de la escuela, grupos de ingreso) con las categorías utilizadas en fuentes secundarias como las encuestas de hogares o los relevamientos escolares, ha facilitado la tarea de correlacionar proveniencias sociales de los alumnos con las diferentes categorías de las principales variables del sistema educativo. Por otra parte, el desarrollo de diversas medidas estadísticas complejas para estudiar la intensidad, grado o profundidad de la segregación y para valorar cambios entre mediciones sucesivas, ha contribuido para el desarrollo de trabajos de base estadística. Al respecto, vale rescatar algunos resultados de esos estudios. Tomando datos de la prueba PISA de la OECD (Programme for International Student Assessment), Vázquez (op. cit.) puso en evidencia que la Argentina tenía niveles intermedios de segregación en el grupo de países de América Latina que participan de la prueba, con valores que la ubican en mejor posición relativa que países como Chile, México, Perú y Panamá y en peor situación que Uruguay, Colombia o Brasil. La mirada sobre el conjunto de más de 60 países que participan de esta evaluación internacional, muestra que la situación de la Argentina y de toda América Latina es de mayor segregación que el promedio. En cuanto a la evolución para el período 2000 y 2009, se destaca que nuestro país se encuentra entre los diez (de un total de cuarenta) que vieron disminuir levemente sus niveles de segregación entre escuelas. Los factores que explican la variación de la segregación entre escuelas son diversos. El trabajo de Vázquez señala que, tanto el crecimiento de la educación privada, como el de la desigualdad social, son determinantes para el incremento de ese tipo de segregación. Al respecto, entre 2000 y 2009, creció la participación de la educación privada en la Argentina al mismo tiempo que disminuía la desigualdad social. Es posible que este último aspecto haya más que compensado el incremento de la educación privada en los indicadores de segregación entre escuelas. Otros tipos de análisis sobre la segregación social educativa consideran no ya a las escuelas individualmente, sino a los dos grandes sectores de gestión en que se organiza la educación: estatal y privado. Diversas investigaciones desarrolladas por el Centro de Estudios Distributivos Laborales y Sociales (Gasparini y otros, op. cit.; Jaume, op. cit.) permiten advertir el incremento de la segregación social entre el sector público y privado de educación en los últimos años, tanto en la Argentina como en América Latina. Esto significa que se ha intensificado la asociación entre, escuelas públicas y sectores populares por un lado, y escuelas privadas y sectores medios y altos, por otro. Lo que podría resultar llamativo es que este fenómeno se operó con particular intensidad en un período caracterizado por el crecimiento económico, la mejora en la distribución del ingreso y el incremento de los niveles de escolarización. Es, precisamente, ese contexto de mejoría económica y de los ingresos, el que intensifica la migración selectiva de los sectores medios y las capas superiores de los sectores populares, hacia las escuelas privadas, reforzando una tendencia que, en la Argentina, tiene varias décadas de historia y que se vincula, tanto con algunos rasgos culturales de las clases medias, como con cambios en el patrón de intervención estatal en educación, en desmedro de la principalidad del Estado.

5. Debate en perspectiva

Cada uno de los conceptos analizados repasa en aspectos específicos de las características y orígenes de las desigualdades educativas que son necesarios destacar. Mientras el concepto de segmentación alude, principalmente, a un corte horizontal del sistema educativo, el de fragmentación incorpora también la relevancia que adquieren las fracturas múltiples que atraviesan el sistema y aíslan las ofertas en pliegues más y más complejos. Por su parte, el concepto de segregación apunta a describir una dimensión menos vinculada a la oferta y más a la demanda educativa, en cuanto a la cohabitación más o menos cerrada de los grupos sociales. Además, cada uno de los conceptos remite a explicaciones sobre los factores que producen los fenómenos de heterogeneización del sistema. En el caso de la segmentación se marca un punto de inicio o de aceleración de este proceso que se ubica en los contextos dictatoriales de fines de los sesenta y de los setenta, momentos en que comienzan a producirse la delegación parcial de responsabilidades del Estado nacional hacia sus pares provinciales y a crecer la educación privada, expresando la pérdida de la principalidad del Estado en educación. Se trata de una interpretación que delimita un pasado, anterior al inicio de estos procesos, en el que la escuela pública habría estado caracterizada por una oferta formativa homogénea o más homogénea. Este punto es importante ya que establecería diferencias con otras perspectivas propias de los enfoques de la reproducción y de la resistencia que, por ejemplo, para el caso francés, denuncian el carácter más o menos permanente en este atributo desigual de la escuela pública republicana. Por su parte, en el análisis de la fragmentación educativa, la referencia obligada es la década del noventa, cuando la descentralización se completa, en un contexto de crisis de la matriz estado-céntrica que hace emerger episodios y zonas de ingobernabilidad que se expresan también en la conducción de los sistemas educativos provinciales, dejando a las instituciones escolares en la intemperie de los territorios que ocupan. La segregación, introduce un componente fuerte vinculado con una demanda social de educación que se vuelve cada vez más y más específica y que puede expresarse de modo nítido en el contexto de crecimiento económico y de los ingresos de las familias desde 2003, lo que habilita condiciones para que se haga efectiva la migración selectiva de algunos estratos de hogares hacia escuelas privadas o hacia algunas instituciones de la educación pública, fortaleciendo los procesos de distanciamiento y aislamiento de los grupos sociales al interior del sistema educativo.

Mientras que la elaboración teórica sobre la fragmentación educativa dialoga permanente con la de la segmentación, introduciendo distinciones y complejizaciones sobre aquel concepto, el de segregación también lo hace, desde luego, pero podría prescindir de ello. En términos teóricos, podría imaginarse un sistema educativo hiper-segregado en cuanto a la distribución en territorios, escuelas e incluso turnos y aulas, pero en el que la enseñanza fuera absolutamente homogénea. De este modo, la oferta educativa de la que participarían los distintos grupos sociales sería la misma, si bien no cohabitarían en ningún espacio escolar. En este sentido, podría concebirse que

la segregación social escolar existe desde que existe la educación popular en nuestras sociedades capitalistas: en la medida en que la segregación urbana es un fenómeno inmanente al desarrollo urbano capitalista, el establecimiento de un sistema educativo público con escuelas en cada uno de esos territorios habitados por distintos grupos sociales, genera la asistencia de niños/as de distintos grupos sociales a distintas escuelas. Esto no permitiría afirmar que habría "escuelas para pobres y para no pobres". Tal afirmación es el resultado justamente de la confluencia de la segregación con el debilitamiento de la principalidad del Estado en educación, de la pérdida de peso del Estado nacional en la regulación de la oferta educativas provincial y, en este marco, del propio declive institucional de la escuela cada vez más imposibilitada de marcar a los sujetos que transitan por ella. Por el contrario, la intensificación de la segregación con los antecedentes de segmentación y fragmentación ya descriptos, han venido generando lo opuesto, esto es, instituciones estatales de educación que son marcadas o definidas por el perfil social específico que masivamente las transita.

Hay una cierta forma de pensar la relación entre educación y sociedad en nuestro país que se vincula con el significativo proceso de movilidad social ascendente que se produce en las tres o cuatro décadas que suceden a la definitiva inserción de la Argentina en la División Internacional del Trabajo. La atribución de esta movilidad a la educación o principalmente a la educación contribuye a invisibilizar las condiciones económicas que impactan en la estructura social, con la mediación de otros factores como, por supuesto, la educación. Este mecanismo argumental, que tiende a aislar los impactos de la educación respecto de los contextos económicos y sociales en que opera, gana preponderancia en un contexto nacional y regional en el que las políticas vigentes vuelven a estrechar los mercados internos, incrementar los niveles de desempleo y restringir los mecanismos distributivos. Enunciar que la educación es la pieza clave para superar la pobreza mientras se instrumentan políticas de ajuste, endeudamiento y apertura, es una forma de pretender dar legitimidad a un proceso social regresivo. No es posible ni razonable esperar que la educación resuelva los problemas sociales que deben atender las políticas económicas y de promoción del empleo. Lo dicho no implica de ninguna manera, negar el impacto que la escolarización tiene, en ciertos contextos y condiciones, para mejorar la dimensión material de vida de los sectores más pobres de la población. Pero sí reconocer que sus impactos positivos en términos de disminución de la pobreza y reducción de las desigualdades dependen del contexto económico y social.

Referencias bibliográficas

Alberdi, J. B. (1943). *Bases y puntos de partida para la organización política de la República de Argentina*. Buenos Aires, Estrada.

- Aspiazu, D., E. Basualdo y M. Khavisse (1986). *El nuevo poder económico en la Argentina de los ochenta*. Buenos Aires, Legasa.
- Baudelot, C. y R. Establet (1975). *La escuela capitalista en Francia*. Ciudad de México, Siglo XXI.
- Becker, G. (1983). *El capital humano*. Madrid, Alianza Editorial.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid, Akal.
- Bottinelli, L. y C. Sleiman (2016). *Nuevos estudiantes, más graduados, desarrollo de la investigación, alto prestigio social... ¿Por qué están cuestionadas las universidades públicas?* En Observatorio Educativo de la UNIPE, dossier N° 6, año 3, Buenos Aires. Disponible en: <http://observatorio.unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2016/08/Dossier-del-Observatorio-Educativo-de-UNIPE-Universidad.pdf>.
- Bourdieu, P. y J. Passeron (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México, Fontamara.
- Bowles, S. y H. Gintis (1998). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires, Paidós.
- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid, Akal.
- Dubet, F. (2013). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Buenos Aires, Gedisa.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona, Península.
- Durkheim, E. (1998). *Educación y pedagogía. Ensayos y controversias*, Buenos Aires, Losada.
- Fernández Enguita, M. (comp.) (1983). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid, Akal.
- Filloux, J. (1994). *Durkheim y la educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Gasparini, L., D. Jaume, M. Serio, E. Vázquez (2011). *La segregación escolar en Argentina*. Documento de trabajo N° 123, CEDLAS, La Plata. Disponible en: http://cedlas.econo.unlp.edu.ar/download.php?file=archivos_upload/doc_cedlas123.pdf.
- Jaume, D. (2013). *Un estudio sobre el incremento de la segregación escolar en Argentina*. Documento de trabajo N° 143, CEDLAS, La Plata. Disponible en: http://cedlas.econo.unlp.edu.ar/download.php?file=archivos_upload/doc_cedlas143.pdf.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- Llach, J. y F. Schumacher (2006). "La segregación social en la escuela primaria argentina". En Llach, J. (comp.), *El desafío de la equidad educativa*. Buenos Aires, Granica.
- Meo, A. (2016). "Preludio: La sociología de la educación en Argentina: características, límites y oportunidades". En revista *Unidad Sociológica* N° 5, año 2, octubre 2015 - enero 2016, Buenos Aires. Disponible en: <http://unidadesociologica.com.ar/UnidadSociologica51.pdf>.

- Merklen, D. (1991). *Asentamientos en La Matanza. La Terquedad de lo Nuestro*. Buenos Aires, Catálogo.
- Ministerio de Educación y Justicia (1984). *Estadísticas de la educación. Establecimientos, alumnos, docentes (por jurisdicción). Cifras provisionales 1984*. Buenos Aires, Autor.
- Neufeld, M., Petrelli, L., Sinisi, L. y Thisted, J. (2013). *Nuevos usos de la diversidad en contextos barriales y escolares, en épocas de transformación social*. Ponencia presentada en el XIII Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica de la Educación, Universidad de California.
- Parsons, T. (1990). “La clase como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad americana”. En revista *Educación y sociedad*, vol. 6, Madrid.
- Ruiz-Tagle, J. (2016). “La segregación y la integración en la sociología urbana: revisión de enfoques y aproximaciones críticas para las políticas públicas”. En *Revista INVI*, 31(87), p. 9-57. Santiago de Chile, Instituto de la Vivienda de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile. Disponible en: <http://revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/1070/1265>.
- SITEAL (2013a). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?* Dato destacado N° 28. Buenos Aires, Autor. Disponible en: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_2013_03_13_dd_28_0.pdf.
- SITEAL (2013b). *La expansión educativa al límite. Notas sobre la escolarización básica en América Latina*. Dato destacado N° 29. Buenos Aires, Autor. Disponible en: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_destacado29_20130529.pdf.
- Sleiman, C. (2016). *¿Qué ocurrió con las subvenciones?* En Unipe Editorial: 10 años de la Ley de Educación Nacional, Buenos Aires, Universidad Pedagógica. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B6CgDfIPWoW7cW14bTFwVnFHYnM/view>.
- Svampa, M. (2001). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires, Biblos.
- Tedesco, J. (1996). “La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano”. En revista *Nueva Sociedad* N° 146, noviembre-diciembre 1996, p. 74-89, Buenos Aires.
- Tedesco, J., C. Braslavsky y R. Carciofi (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina (1976-1982)*. Buenos Aires, FLACSO.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Tiramonti, G. (2005). “La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90”. En revista *Pro-Posisoes*, vol. 16, N° 3 (48).
- Vázquez, E. (2011). *Segregación escolar por nivel económico. Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes*. Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata.
- Veleda, C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires, La Crujía.
- Villarreal, J. (1985). “Los hilos sociales del poder”, en Jozami, E., P. Paz y J. Villarreal., *Crisis de la dictadura argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Fuentes documentales

Ley de Educación Común (1884). N° 1420.

Ley Federal de Educación (1993). N° 24075.

Ley de Educación Nacional (2006). N° 26280.