

(RE)PENSANDO EL SISTEMA EDUCATIVO BAJO EL NEOLIBERALISMO

Julieta María Capdevielle
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
julietacapdevielle@gmail.com

Resumen

Intentar abordar el lugar de la escuela en la sociedad actual implica, necesariamente, retrotraernos con una mirada histórica a las condiciones sociohistóricas de su construcción y transformación; exige considerar las políticas educativas –que condicionaron y condicionan las prácticas educativas diarias, otorgando ciertas posibilidades de realización y materialización, y dejando de lado otras–. (Re) pensar hoy las instituciones educativas conlleva también necesariamente a interrogarnos por los sujetos sociales involucrados, sus ideas y proyectos; pero a su vez, el contexto temporal y espacial (a nivel nacional como internacional) donde ésta actúa.

En la primera parte del trabajo se describe sintéticamente el surgimiento del Estado Social y sus implicancias en el sistema educativo argentino. En un segundo apartado analizamos como este modelo social se quiebra a partir de la implementación del neoliberalismo en el último golpe de Estado. En la tercera parte del trabajo, titulada “El sistema educativo bajo el estigma del neoliberalismo”; analizamos específicamente el sistema educativo a la luz de las transformaciones producidas a partir del derrumbe de la sociedad salarial y del Estado de Bienestar. Por último, concluimos con una breve reflexión.

Palabras clave: Sistema educativo, igualdad de oportunidades, políticas neoliberales.

1. Introducción

Intentar abordar el lugar de la escuela en la sociedad actual implica, necesariamente, retrotraernos con una mirada histórica a las condiciones sociohistóricas de su construcción y transformación; exige considerar las políticas educativas –que condicionaron y condicionan las prácticas educativas diarias, otorgando ciertas posibilidades de realización y materialización, y dejando de lado otras–. (Re) pensar hoy las instituciones educativas conlleva también necesariamente a interrogarnos por los sujetos sociales involucrados, sus ideas y proyectos; pero a su vez, el contexto temporal y espacial (a nivel nacional como internacional) donde ésta actúa.

En la primera parte del trabajo se describe sintéticamente el surgimiento del Estado Social y sus implicancias en el sistema educativo argentino. En un segundo apartado analizamos como este modelo social se quiebra a partir de la implementación del neoliberalismo en el último golpe de Estado. En la tercera parte del trabajo, titulada “El sistema educativo bajo el estigma del neoliberalismo”; analizamos específicamente el sistema educativo a la luz de las transformaciones producidas a partir del derrumbe de la sociedad salarial y del Estado de Bienestar. Por último, concluimos con una breve reflexión.

2. Estado Social y sistema educativo

Desde la década de 1930 en los países latinoamericanos el Estado (1) comienza a

consolidarse como eje articulador del conjunto de la sociedad. La intervención del Estado en la arena económica se cristalizó en la regulación del mercado para mantener el pleno empleo y una economía activa orientada a la demanda interna. El Estado paulatinamente ocupó un rol central como agente y productor de la cohesión social, principalmente a través del gasto público social. Éste fue destinado a la prestación de servicios sociales universales –sanidad, educación, vivienda, pensiones, etc.–.

Las décadas del 50 y el 60 se caracterizaron como la edad de oro del '**Estado de Bienestar**' o **Estado Social** (2). Es decir, que el Estado más allá de sus limitaciones estructurales y tergiversaciones políticas, se caracterizó por orientar la acción hacia la tarea nada fácil de producir cierta cohesión social, en un contexto de sociedades heterogéneas, desiguales y dependientes (Svampa, 2005: 9).

La constitución del sistema educativo estuvo marcada claramente por esta matriz sociopolítica estado céntrica y dio cuenta del poder de la infraestructura del Estado para definir los parámetros de socialización e incorporación cultural de la población (Tiramonti, 2004:17). El sistema educativo, como uno de los pilares del Estado Social, garantizaba, en alguna medida, la heterogeneidad social. La escuela pública estuvo doblemente asociada al espacio de lo común: como portadora de una propuesta universalista que expresaba el conjunto de valores, los principios y las creencias en los que se fomentaba la "comunidad", a la que debía incorporarse a las nuevas generaciones y, como dispositivo de regulación social y, en consecuencia, como instrumento de gobernabilidad (Tiramonti, 2004:17).

Esto dio lugar al ciclo de '**consolidación cuantitativa de los sistemas de educación de masas**' (Angulo Rasco, 1999:25) caracterizado por las altas tasas de escolarización obligatoria; la presencia de una administración educativa central con una burocracia considerable encargada del control, seguimos y distribución de los recursos materiales y humanos; y, por la existencia de leyes que expresaban directamente la responsabilidad colectiva de todos los ciudadanos acceso a la 'cultura' y el desarrollo intelectual de las generaciones futuras. Es decir, que durante la permanencia de este modelo social el Estado fue el garante de la incorporación de nuevos sectores en el sistema educativo, aunque dicha incorporación, debemos aclarar, se sostuvo mediante circuitos diferenciados entre las distintas clases sociales (3) (Tiramonti, 2009:26).

En términos generales, Argentina se caracterizó durante la primera mitad del siglo pasado por una ampliación de la estructura de oportunidades. Hubo, en este período, una relación positiva entre inclusión en el sistema educativo e incorporación al mundo laboral. Escuela y trabajo constituyeron dos mecanismos diferentes pero complementarios de integración e incorporación social (Tiramonti, 1999: s/n). A su vez, esta integración social estuvo facilitada por los barrios, como lugares de encuentro en las esquinas, los clubes o las calles donde podían jugar los niños. Su resultante fue un modelo de sociabilidad mixto que implicaba un mayor contacto entre las clases sociales diferentes y, por ende, una menor distancia social".

3. La gran transformación: del Estado Social al libre mercado

Este panorama cambió dramáticamente en las últimas décadas, con la entrada en una nueva etapa de acumulación del capital. El proceso de globalización rompe con esta matriz societal y deshace el entramado institucional en la que se sostenía y, con ello, el campo 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 a favor de una presencia fuerte del mercado y la competencia en la definición del orden social (Tiramonti, 2004:18). De esta manera, la globalización no sólo profundizó los procesos de transnacionalización del poder económico, sino que produjo el fin del Estado Social y su conversión en **Estado técnico- administrativo** (Lewkowicz, 2006:19).

En la Argentina la llegada del modelo de libre mercado tuvo como hito fundacional el golpe de Estado del 24 de marzo de 1976. Este nuevo modelo social apuntó a la desmovilización y represión política al tiempo que señaló una nueva orientación en la economía. Se implementaron políticas en las que predominó la inversión financiero-especulativa en detrimento de la inversión productiva, la que cayó abruptamente y produjo, por el ingreso masivo de importaciones, la destrucción del aparato productivo nacional, es decir, el fortalecimiento de los oligopolios, la concentración económica, la especulación. Ello, sumado a la ausencia de políticas que fomentaran el empleo, se tradujo en el aumento del desempleo y de los índices de pobreza e indigencia (Minujin et al., 1993; Beccaria y López, 1996; Grassi, 1997). Estas medidas estuvieron acompañadas de un fuerte ajuste fiscal basado en una reducción drástica del gasto público.

Más aún, este cuadro económico-social no tardó en poner en manifiesto el aumento de las desigualdades, visible en el incremento de la llamada “pobreza estructural”, así como la aparición de una nueva pobreza que afectaría a los sectores medios y medios-bajos.

Esta situación no cambió durante los años ochenta. La “década perdida” se cerraba para los países de América Latina con un saldo negativo: solamente en los últimos cuatro años el número de pobres en América Latina había registrado un aumento de 25% (CEPAL). En la Argentina, la experiencia de la hiperinflación habría de constituir un punto de inflexión en la historia política nacional. En primer lugar, desde el punto de vista económico, para la gran mayoría de la población la hiperinflación trajo consigo una mayor caída del salario real, la contracción de la actividad económica, la suspensión de la cadena de pagos y el reemplazo de la moneda local por el dólar (Svampa, 2005:26).

4. La mayoría de edad del neoliberalismo en Argentina

A pesar de este fuerte incremento de la pobreza y la polarización social, la gran mutación en Argentina se consumaría durante el mandato de Carlos Menem (1989-1999). Durante la década del 90 asistimos al final de la “excepcionalidad argentina” en el contexto latinoamericano, dando paso a importantes cambios en la estructura social del país. Más allá de las asimetrías regionales y de las jerarquías sociales, esta “excepcionalidad” consistía en la presencia de una lógica relativamente igualitaria en la matriz social (4), la que iba adquiriendo diferentes registros de significación e inclusión a lo largo del tiempo (Svampa, 2005:47).

La puesta en marcha del Plan de Convertibilidad y la reforma del Estado consolidaron en el país la liberación de la economía. En efecto, el Plan de Convertibilidad, que acompañó las reformas estructurales, produjo una verdadera transformación de las reglas de juego económicas, entre ellas, la paridad entre el dólar y el peso, la restricción de la emisión monetaria, la reducción de las barreras aduaneras, la liberación del comercio exterior y el aumento de la presión fiscal. También fueron suprimidos los principales mecanismos de control del Estado sobre la economía, a favor de las reglas del mercado, al tiempo que se liberalizó la inversión extranjera en la Argentina (Svampa, 2005:33).

La reforma del Estado se basó en una fuerte reducción del gasto público. Como plantea Rivero la aplicación de estas políticas de ajuste sirvió para pasar, en algunos casos, de un populismo estatizante a un neoliberalismo (5) con exigencias de privatización y de estabilidad económica (Rivero, 1999:193). A su vez, dicha reforma también implicó la descentralización administrativa y el traslado de las competencias de salud y educación a niveles provincial y municipal, así como una serie de reformas orientadas a la desregulación y privatización que impactaron fuertemente en la calidad y alcance de los servicios (Svampa, 2005:35).

Estas medidas fueron acompañadas por las privatizaciones de las empresas públicas. Privatizaciones que se realizaron aceleradamente ya que, además de reflejar el objetivo de retirar al Estado de la esfera productiva, resultaba fundamental la entrada de capitales para apoyar el equilibrio de las cuentas externas y fiscales. De esta manera, se vendieron prácticamente todas las empresas públicas y se concesionaron rutas, ferrocarriles y subterráneos (Becaria y López, 1996:35). El impacto social del desagüe del Estado sobre el empleo fue devastador. En cifras absolutas, si se considera sólo las siete empresas más importantes del sector (teléfonos, correo, transporte aéreo, gas, agua, energía y transporte ferroviario), hacia 1985 había 243.354 empleados del sector público. En 1998, se habían reducido a 75.770 (Svampa, 2005:40).

Una primera ley de flexibilización laboral –que establecía diversas modalidades de contratación a tiempo determinado– se sancionó en 1991. Éste fue, sin embargo, el inicio de los cambios en la regulación en este campo ya que simultáneamente comenzaron a tomar cuerpo otras propuestas tendientes a reducir los costos de trabajo derivados de las normas sobre indemnizaciones por accidente y despidos. Inicialmente existió oposición a la sanción de estas modificaciones, que no consiguieron la aprobación del parlamento. Sin embargo, los muy altos niveles de desempleos verificados en 1994 y 1995 hicieron que el gobierno redoblase la presión sobre los legisladores y muchos de estos cambios fueron finalmente aprobados durante 1995 (Becaria y López, 1996:35). Con la implementación de estas reformas durante la década del 90, el llamado “costo laboral” bajó un 62%, según las estadísticas oficiales del Ministerio de Trabajo. Por otro lado, se observó también un notorio aumento del empleo no registrado, que pasó del 26,5% en 1990, al 35% en 1999, y del subempleo, que en 2001 alcanzaba el 16,3%. (Svampa, 2005:42). Cabe agregar que, la mayor parte de los puestos de trabajo creados en los noventa corresponde a posiciones precarias, con bajas remuneraciones, sin cobertura social y con nula protección contra el despido. Con ello, las características

mismas de esas ocupaciones ya no poseen muchos de los atributos tradicionalmente asociados al trabajo: la base para la construcción de una identidad y el lugar para la formación de un entramado de lazos entre pares.

Palermo y Novaro (1996) acuñaron el término de *fuga hacia adelante* para explicar la tolerancia social a las reformas y estrategias implementadas durante la década del noventa. El soporte e indiferencia provinieron principalmente no de la convicción cautivante de un futuro más próspero, sino de la necesidad de huir de un presente insostenible. De esta manera, fue más “fácil” obtener apoyos populares al lanzamiento de las reformas radicales: en este contexto la alternativa radical es evaluada por su promesa de ser la que más rápido podrá sacarnos del “valle”, no importando los costos.

En nuestros días, la desocupación sigue constituyendo una de las características centrales de la vida de las grandes urbes. En Buenos Aires, el 62% de la población entre dieciocho y sesenta años está desempleada o subempleada. El desempleo permanente es generalizado: más de la mitad de los desocupados no han tenido trabajo durante doce meses consecutivos. Algunos de estos desempleados recurren a empleos temporarios y/o varias actividades del “sector informal” como fuente del siempre escaso ingreso (Auyero, 2007: 13).

El nuevo orden impuso un modelo de “modernización excluyente”, como lo denominaron Barbeito y Lo Vuolo (1995), impulsando la dualización de la economía y de la sociedad. Así, durante la década del 90, mientras la Población Económicamente Activa (PEA) creció un 28%, el desempleo creció 156,3% y el subempleo, 115,4%. Desde 1993 el desempleo supera los niveles históricamente conocidos en el país, alcanzando en mayo de 1995 el 18,6% (Becaria y López, 1996:35).

En síntesis, a partir de la década de 1990, el nuevo orden social argentino mostraba ya la creciente polarización entre los “ganadores y perdedores” del modelo que se había implementado (Svampa, 2000:18). Esta polarización fue adoptando formas territoriales cada vez más radicales, por un lado, con un fuerte proceso de autosegregación de las clases medias y altas, a través de la expansión de las urbanizaciones privadas, y por otro lado, por la segregación obligada de los nuevos pobres y pobres estructurales, reflejada en la multiplicación de las villas de emergencia, los distintos asentamientos y los nuevos barrios-ciudad.

5. El sistema educativo bajo el estigma del neoliberalismo

Los cambios ocurridos en las últimas tres décadas neoliberales no pasaron inadvertidos por el sistema educativo argentino. Por un lado, asistimos a la mercantilización del sistema educativo; la cual fue acompañada por una fragmentación a su interior. La escuela deja de ser un lugar relativamente heterogéneo y de encuentro entre las distintas clases, perdiendo, en alguna medida, su capacidad de integrar a los individuos a la sociedad. Se deshace la institución educativa como el espacio de lo común y constructora del lazo social.

A continuación analizamos de forma más detallada cada uno de estos puntos.

1. Mercantilización de la educación

Por un lado, la educación pasó a ser vista como una mera mercancía o negocio, y no como un derecho universal. Desde la óptica hegemónica del neoliberalismo la educación quedó subordinada a las necesidades del mercado. La imposibilidad material de privatizar el sistema educativo produjo su mercantilización. Este es un movimiento de privatización indirecta, no necesariamente relacionado con la titularidad del servicio sino con su funcionamiento (Angulo, 1999:31).

Esta nueva lógica rompe con la existente durante el Estado Social. En éste la calidad dentro del sistema educativo fue pensada como requisito de la equidad lo que imponía atender a la provisión de recursos que permitieran generar en el conjunto del sistema condiciones de mejoramiento de sus prácticas educativas (Tiramonti, 1997: s/n). Con la llegada del neoliberalismo se produce el derrumbe del '**ciclo cuantitativo de los sistemas de educación de masas**' característico de las décadas del 50 y 60 y se instala lo que Angulo Rasco caracteriza como '**ciclo cualitativo**', es decir, un ciclo que organiza los discursos desde el poder alrededor de la idea de 'calidad de los sistemas de enseñanza' (Angulo, 1999:25). De esta manera, se produjo una colonización del discurso del marketing en las políticas educativas. En las cuales, conceptos como el de "calidad", "competencia" y "rendimiento" han ocupado un lugar central en las últimas décadas. La exigencia de la inserción, a la luz de los imperativos del mercado, resemantiza el concepto de calidad incluyendo elementos de excelencia, distinción y construcción de ventajas comparativas que presionan en favor de una fuerte diferenciación del sistema para la formación de recursos humanos que ocupen los nuevos rangos y *situs* que caracterizan la estructura socio-ocupacional de los países periféricos de este fin de siglo. Se trata, en definitiva de generar recursos humanos con la calificación requerida para operar articulando al escenario globalizado a las organizaciones empresariales, a las burocracias del Estado, a los organismos académicos, etc., y a su vez dar una formación en la base que responda a las exigencias del mercado laboral (Tiramonti, 1997: s/n).

La desregulación, otra de las transformaciones que sufrió el sistema educativo con la llegada del neoliberalismo, implicó una falsa descentralización escolar, por la cual, las escuelas se ven obligadas a asumir una 'autonomía' en la que no viene asegurado ni un cupo constante de alumnos, ni, lo que es si cabe más importante, recursos presupuestarios y humanos. Las escuelas tendrán que competir por su cuota de mercado, ofreciendo un servicio determinado según los objetivos que han de cumplir y bajo el control de un sistema de evaluación externo (Angulo, 1999:31).

2. La fragmentación del espacio social y el sistema educativo

El incremento de las desigualdades sociales también se vio acentuado en el sistema educativo. 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 en el espacio social y educativo como un compuesto de "**fragmentos** (6)" que carecen de referencia a una totalidad que le es común o un centro que

los coordina (Tiramonti, 2004:27).

Desde la década del setenta en las instituciones escolares se acentúa el proceso de **cierre social**. Este concepto, acuñado por Weber, busca dar cuenta de un modo de 'segregación que afecta la distribución de ciertos bienes sociales' o impide el acceso abierto a recursos "socialmente valorados" (Tiramonti, 2009:26-27). De esta forma, las estadísticas educativas registraron un crecimiento de las matrículas de las escuelas privadas que sólo 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. De modo que el patrón de integración igualitaria se fisuró ya 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 (Tiramonti, 2004:21).

Distintas investigaciones de la década del 80 dan cuenta de esta fragmentación sufrida en el sistema educativo formal y de la existencia de circuitos paralelos por los que transitaban y transitan los alumnos, en razón de su origen socioeconómico. Instituciones y familias generan múltiples estrategias de segregación, diferenciación y exclusión para garantizar una determinada homogeneidad social al interior de los establecimientos educativos. Por un lado, y como ya analizamos, los sectores más altos de la escala social construyen circuitos protegidos y regulados para la socialización de sus hijos. De acuerdo con los registros estadísticos, los establecimientos de nivel medio de dependencia privada atendían en 1960 a sólo el 23% de la matrícula, mientras que en la actualidad ese porcentaje alcanza el 30% en el ámbito nacional, aunque algunas jurisdicciones abarcan el 49% (Tiramonti, 2009:33).

Otra de las estrategias puestas en marcha por las clases altas y medias superiores consistió en "colonizar" las escuelas públicas de mayor prestigio para evitar el acceso de sectores medios emergentes. La práctica más común para segregar y excluir, que aún se emplea hoy, es la de privilegiar la inscripción de los familiares de los alumnos existentes (Tiramonti, 2009:32). Se insustituye así un **numerus clausus**, una especie de **proteccionismo consciente**, que reclama de las instituciones que hagan al descubierto (con límites netos y rígidos) lo que de manera invisible hacían unos mecanismo (de selección y segregación) que presentaban todas las apariencias de la necesidad natural (Bourdieu, 1999:161).

La fragmentación del campo educativo consistió en la generación de diferentes instituciones para distintos grupos. En donde cada establecimiento contiene un patrón de normalidad a partir del cual selecciona la población que atiende. De modo que las instituciones educativas, y las políticas que las orientan no han podido generar un patrón institucional que procese en el mismo espacio la heterogeneidad social y cultural. Muy por el contrario el fenómeno de fragmentación se vio fortalecido por la concentración de los esfuerzos públicos en determinadas zonas y escuelas de mayor nivel socioeconómico, a través de la producción de insumos con un potencial de calidad. El Estado, de esta manera, invierte una cantidad de recursos en favor de la constitución de un circuito de elite que provea de operadores al sector más competitivo de las diferentes actividades de la vida societal.

La década del 90 se caracterizó por su imperativo de la inserción. Lo que se tradujo en el

campo educativo en el pasaje de políticas (ya sea de calidad o de incorporación social) centradas en el principio de la equidad o la igualdad de oportunidades a un conjunto de acciones que se justifican por las exigencia de la inserción en la ciudad global (7) (Tiramonti, 1997: s/n).

3. Pérdida de la capacidad integradora del espacio educativo

Con la caída del Estado Social como eje articulador de lo social se derrumba conjuntamente una forma de construir un lazo comunicante entre todos los miembros de la sociedad. El achicamiento de la educación pública y la paralela expansión del sistema privado coincidieron con un traslado de los procesos de socialización desde la escuela hacia los medios de comunicación, la publicidad y el consumo.

La escuela deja de ser un espacio heterogéneo, lugar de encuentro, conocimiento y reconocimiento mutuo. En su lugar, el sistema educativo se compone por una suma de fragmentos diferenciales. Fragmentos que nos hablan de una “distancia” que se expresa en términos de extrañamiento cultural y que demarca fronteras a la pertenencia, en las que los otros están fuera porque pertenecen a otros mundos (Tiramonti, 2009:29).

Un sistema educativo cada vez más fragmentado se ve imposibilitado de cumplir su función principal y más general: la de integrarnos en la sociedad (Fernández Enguita, 2008:15). La recta y eficaz utilización de la escuela como instrumento de construcción de la ciudadanía requeriría, sin lugar a dudas, combatir esta dinámica disgregadora de su reclutamiento, otorgando a todos, con independencia de su titularidad, la condición plena de centros públicos, en cuanto que instituciones de un servicio público, con el consiguiente conjunto de derechos y de obligaciones, entre ellas, un reclutamiento socialmente no sesgado (Fernández Enguita, 2008:25).

El sistema educativo no sólo ha reflejado las desigualdades sociales sino que las ha potenciado y profundizado.

6. Conclusiones

El objetivo central de los que luchan contra la explotación, la opresión, la alienación y la discriminación es la emancipación humana. La educación, que podría ser un medio esencial para lograrla, se tornó un instrumento de aquellas lacras de la sociedad capitalista destinado no sólo a proporcionar los conocimientos y el personal necesarios para la expansión de la maquinaria productiva del sistema, sino también a generar y transmitir un marco de valores que legitime los intereses dominantes.
Emir Sader

Sin duda el mercado ha sido y es el mecanismo más importante para la distribución de los bienes sociales en sociedades capitalistas. Sin embargo, la construcción del Estado de Bienestar permitió la incorporación de criterios políticos que a la vez aportaron nuevos

elementos legitimadores a las distribuciones del mercado. Los sistemas educativos se configuraron y organizaron sobre esta base. Así se explica que el patrón distributivo de educación en la región ha sido más democrático que aquel que rige el reparto de la riqueza, el poder político y el prestigio social. La incorporación al beneficio de la educación se constituyó en un derecho que debía ser garantizado por el Estado a través de la provisión del servicio. Por otro lado las relaciones del Estado con las instituciones educativas estaban regidas por el principio del derecho adquirido y la obligación proveedora del Estado (Tiramonti, 1999: s/n).

Con el advenimiento del neoliberalismo en la década del setenta la centralidad del Estado como agente regulador y productor de la cohesión social se derrumbó. Los valores del mercado –competitividad, productividad, “calidad” y eficiencia– establecen la medida de todas las relaciones sociales, también aquellas que articulan la propuesta educativa y dentro de ella las relaciones entre proveedores y usuarios o Estado e instituciones educativas.

La participación en el sistema se establece ahora de dos maneras: los ciudadanos son ahora clientes que como individuos compran un servicio (un producto cultural), en un mercado competitivo; las escuelas son unidades de producción que ofrecen el valor de sus servicios sometidas al control de calidad. Las escuelas retienen una cierta autonomía para seleccionar los medios de producción, pero no para elegir ni los objetivos de la escolaridad ni los procedimientos de control/ responsabilidad (Angulo, 1999:31).

La calidad de la educación, por lo tanto, y cerrando el círculo, depende de las necesidades del mercado, de los requisitos cognitivos y actitudinales que demanden los empleadores (Angulo, 1999:32).

La lógica preponderante del sistema capitalista también ha colonizado los espacios educativos. La escuela no logra escapar a la influencia de las desigualdades sociales (Dubet, 2006:25), sino por el contrario termina profundizando y legitimando esas desigualdades. Es decir que, los mecanismos sociales reproductivos de la desigualdad y las relaciones de poder del capitalismo sobrepasan la capacidad de la escuela –por más igualitaria que esta sea o se plantee– para amortiguarlos. Las condiciones de la igualdad de oportunidades dentro del sistema educativo no son plenamente realizables en una sociedad basada en la desigualdad.

Notas

(1) A lo largo del trabajo entendemos por Estado un tipo histórico particular de Estado capitalista, que tiene un componente específicamente político de la dominación en una sociedad territorialmente delimitada. Dicha dominación es relacional: es una modalidad de vinculación entre sujetos sociales, y es por definición asimétrica, ya que es una relación de desigualdad. Esa asimetría surge del control diferencial de ciertos recursos, entre los que se destacan el control de medios de coerción físicos (las Fuerzas Armadas, la policía, entre otros); el control de recursos económicos, el control de recursos de información ligados al control ideológico. Este Estado capitalista –al que hacemos referencia– es el garante del sostenimiento de las relaciones sociales desiguales y contradictorias entre las clases. La garantía que presta el Estado a ciertas relaciones sociales, incluso relaciones de producción, que son el corazón de una sociedad capitalista y de su contradictoria articulación entre clases, no es una garantía externa ni a posteriori de dicha relación. Es, por el contrario, parte intrínseca y constitutiva de ella. Esto implica que el Estado no respalda directamente al capitalista (ni como sujeto concreto ni como clase), sino a la relación social que lo hace tal (O'Donnell, 1985).

(2) Cavarozzi y Abel Medina utilizan el concepto de *matriz estado céntrica* para referirse al lugar central ocupado por

el Estado, y la política en las sociedades latinoamericanas durante la etapa que podemos caracterizar como el “proceso de desmercantilización”. “El elemento que tipifica a esa matriz es el rol que la política ocupa en su centro, la particularidad de las sociedades latinoamericanas está en el lugar hegemónico que el Estado, como aparato inclusive, consigue en la sociedad” (Cavarozzi y Abel Medina, 1999: s/n). Para ambos autores la conformación la matriz estado céntrica en América Latina tuvo lugar desde los años treinta hasta la década del setenta.

(3) Tiramonti señala que durante la década del cincuenta, a medida que el sistema educativo argentino incorporaba a la escuela a los sectores emergentes, construía fragmentos diferenciales para su incorporación. Ejemplo de esto constituyen la creación de las escuelas técnicas destinadas a los hijos trabajadores manuales en los años del peronismo, el desarrollo de las escuelas medias provinciales a partir de la década de 1970, la creación de las Escuelas Medias de Enseñanza Municipal en la ciudad de Buenos Aires en 1990, y más recientemente las escuelas de reingreso (Tiramonti, 2009:26).

(4) Recordemos que en 1974, en la Argentina, la distribución de la riqueza era similar a la de muchos países desarrollados: los ingresos del 10% más rico eran 12,7 veces mayor que el del 10% más pobre (Svampa, 2005:23).

(5) Angulo Rasco caracteriza al **neoliberalismo** como una ideología política reaccionaria contra cualquier otra ideología que recoja o asimile componentes socialistas. El neoliberalismo hace hincapié en componentes economicistas como el mercado y la privatización. En neoliberalismo es hoy, ciertamente, una ideología hegemónica, para utilizar la expresión de Gramsci, extendida en grupos intelectuales, en medios de información, en instituciones y fundaciones y que, además, forma parte estructural de las formas de comprensión, decisión y actuación de la 'cultura de clases media satisfecha', lo que a la postre resulta más preocupante. (...) El neoliberalismo es actualmente una ideología fuerte porque impregna más profundamente de lo que podemos imaginar tanto la cultura social de un sector mayoritario de la sociedad civil, como, así mismo, la cultura política de las elites gobernantes, administradores, funcionarios y técnicos cualificados (Angulo Rasco, 1999:23). En síntesis, consideramos importante comprender al “neoliberalismo” no sólo un tipo de política o de modelo económico sino también como configuración sociocultural que hace posible, y que resulta de, esa forma de la economía y la política.

(6) “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 un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores e instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes” (Tiramonti, 2009: 25- 26).

(7) Zaida Muxi utiliza el término de ciudad global para referirse a las ciudades principales que concentran las sedes de las empresas multinacionales. Estas ciudades globales son ciudades virtuales en tanto que se constituye a partir de áreas separadas en el espacio físico, pero unidas en el espacio de la comunicación y los flujos (Muxi, 2009:34).

Bibliografía

ANGULO RASCO, Félix. (1999) “El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo” en ANGULO RASCO y Otros, *Escuela Pública y sociedad neoliberal*. Miño y Dávila. Madrid. España, pp. 17-37.

AUYERO, Javier. (2007) “Introducción” en Wacquant, Loïc, *Parias urbanos*, Buenos Aires, Editorial Manantial.

BARBEITO, Alberto C.; LO VUOLO, Rubén M. (1995) [1992], *La modernización excluyente: transformación económica y estado de bienestar en Argentina*, Buenos Aires. UNICEF/CIEPP/LOSADA.

BECCARRIA, Luís y LÓPEZ, N. (comp.) (1996), “Notas sobre el comportamiento del mercado de trabajo urbano” en: Becarria, Luis y López, N. (comp.), *Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina*, Buenos Aires, UNICEF-Losada, pp. 17- 46.

BOURDIEU, Pierre. (1999) *La distinción*, Madrid, Taurus.

CAVAROZZI, M. y ABAL MEDINA, J. (1999), “Del problema del Estado al problema del

gobierno: los desafíos de la nueva gestión”, en *Sociedad* N° 15, Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

DUBET, François. (2006). *La escuela de las oportunidades*. Ed. Gedisa. Barcelona. (Capítulos I y II) pp. 19- 54.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. (2008) “Escuela y ciudadanía en la era global”, en Frigerio, G. y Diker, G (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del estante editorial.

GRASSI, Estela (1997), *La política social del neoliberalismo. Supuestos que orientan la acción y problemas pendientes*, Buenos Aires, Mimeo.

LEWCOWICZ, Ignacio. (2006) *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Ed. Paidós. Bs. As.

MINUJIN, Alberto et al. (1993), *Cuesta Abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*, Buenos Aires, UNICEF-Losada.

MUXI, Zaida. (2009) *La arquitectura de la ciudad global*, Buenos Aires, Nobuko.

O'DONELL, Guillermo. (1985) “Apuntes para una Teoría del Estado” En Oszlak, O. Comp. *Teoría de la Burocracia Estatal*, Buenos Aires, Ed. Paidós, pp. 199- 249.

PALERMO V. y NOVARO M. (1996) *Política y poder en el gobierno de Menem*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

RIVERO, José. (1999) “Los procesos de reforma y modernización educativa” en RIVERO José. *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 189- 217.

SVAMPA, Maristella. (2005) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires, Taurus.

----- (2000) *Desde Abajo: la transformación de las identidades sociales*, (Compiladora), pp. 155-180, Universidad Nacional de General Sarmiento-Editorial Biblos, Buenos Aires.

TIRAMONTI, Guillermina. (1997) “Los imperativos de las políticas educativas de los 90” en *Revista da Faculdade de Educação* vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec.

----- (2004) “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación” en TIRAMONTI (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Ed. Manantial, Buenos Aires, pp. 15- 45.

----- (2009) “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas empíricas” en TIRAMONTI, G. y MONTES, N. (Comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Ed. Manantial/FLACSO. Buenos Aires, pp. 25-37.

JULIETA MARÍA CAPDEVIELLE

Licenciada en Comunicación Social de la Escuela de Ciencias de la Información, UNC. En curso el Doctorado en Estudios Sociales de América Latina, con mención en Sociología del Centro de Estudios Avanzados de la UNC. Becaria de CONICET. Miembro del equipo de investigación: Redes y capitales en las estrategias de reproducción social de familias pobres, dirigido por la Dra. Alicia Gutiérrez.