

LA FIGURACIÓN ESTABLECIDOS Y MARGINADOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

Lucas F. Krotsch

Universidad Nacional de Lanús
(UNLa-Argentina)

Como señala Pierre Bourdieu, “Para comprender que sucede en lugares que, como las urbanizaciones [cités] o los “conjuntos urbanísticos”, y también muchos establecimientos escolares, reúnen a personas a las que todo separa, obligándolas a cohabitar, sea en la ignorancia o la incomprensión mútua, sea en el conflicto, latente o declarado, con todos los sufrimientos que resulten de ello, no basta con explicar cada uno de los puntos de vista captados por separado” (BOURDIEU, 1999, p.9)

Una pregunta central para este trabajo es qué une a los grupos que integran una sociedad (en este caso la argentina) como para que esta sea algo más que individuos aislados que comparten un espacio geográfico legal. Y una respuesta general es que los unen sentidos construidos colectivamente en relaciones signadas por diferenciales de poder que se institucionalizan y naturalizan. Estas estructuras, materiales y simbólicas, configuran un “nosotros” y encubren una profunda diferenciación entre grupos. En determinadas circunstancias, por ejemplo cuando se reduce el diferencial de poder entre grupos, este “nosotros” se descompone y dicotomiza en “nosotros” y los “otros” poniendo en entredicho la identidad relacional de la figuración.

Elaboraré este ensayo a partir de los aportes que Norbert Elias hace tomando como caso la pequeña comunidad de Winston Parva. Elias muestra allí una problemática típicamente humana: el diferencial de poder entre grupos y el sentimiento de superioridad de los más poderosos respecto a miembros de otros grupos interdependientes. Pensaré esta problemática incorporando al sistema educativo argentino y cómo se configura este a partir de la interdependencia entre grupos.

Partiré del supuesto que la educación no se ha convertido en una herramienta de igualación entre individuos y grupos desiguales. El “no” de la frase anterior no es absoluto sino relativo. Quiero decir que la educación iguala en un proceso de individuación que lanza a los sujetos a ser únicos responsables de sus éxitos o fracasos mientras que se mantiene una figuración del tipo “establecidos y marginados” que conserva, a través de los diferenciales de poder, la relación de desigualdad entre grupos que componen una sociedad, en este caso, la argentina.

La educación, entonces, no funciona como herramienta de igualación social en términos del reparto y reaseguramiento en la adquisición o internalización de los diversos recursos valorados por los distintos grupos. Por el contrario, reproduce las diferencias en diversas escalas en las que, en el mejor de los casos y no en términos individuales sino grupales, se produce un resultado de suma cero es decir que nadie gana ni pierde en términos del diferencial del poder material y simbólico.

Mientras que el acceso al sistema educativo no sea universal en todos sus niveles, único su tipo de gestión y la oferta no deje de distinguir entre calidad de clientes con “capacidades”¹ culturales, económicas y sociales diversas no se podrán superar o disminuir drásticamente las desigualdades. Ni hablar de la necesidad de superar el empiecenamiento de pensar al sistema educativo escindido de un sistema económico al cual se encuentra fuertemente subordinado. Al principio y al final del camino, la suerte para los grupos sociales está echada salvo casos excepcionales. Repito esto último para no generar malos entendidos. La inclusión que se le pide al sistema educativo es para hacerse efectiva en otro sistema, cuya norma es la exclusión y/o la reproducción de la desigualdad. Muchas veces para salvar ideológicamente a la educación, sobre todo pública, de esta tragedia se la piensa aislada para dotarla de su ilusión emancipadora.

La educación formal, en general y en todos sus niveles, ayuda a reproducir los ghettos materiales y simbólicos dentro de la sociedad otorgando a esta una falsa conciencia de homogeneidad y cohesión. La educación ofrecida y recibida, en este sentido, funciona como frontera que distingue y legitima es-

¹ Considero que la idea de capacidades diversas implica *per ser* definidas y establecidas por grupos que logran imponer sus sentidos. Al mismo tiempo, definir capacidades implica hacer lo mismo con las “discapacidades” en una suerte de analogía con lo que sucede entre “atributo” y “estigma”.

pacios sociales y diferenciales de poder entre ellos. Pero los campos nunca son totalmente autónomos. Se definen hacia su interior, en alguna medida, por la relación con otros campos. De esta manera, lo que se pone en juego entre los distintos “tipos” de educación, son los atributos otorgados por los campos con mayor diferencial de poder como para imponer su valor sobre otros campos. Y son los grupos sociales los que distribuyen estos valores en sus interrelaciones con otros grupos.

Se puede pensar limitadamente en otros mundos posibles pero se actúa reproduciendo el actual. Es un mundo sostenido por necesidades innecesarias, diría Karl Marx. En este sentido, el sistema educativo es funcional a su sosténimiento.

Se piensa en el sistema educativo como una construcción aislada e ideal, desde un deber ser sin anclaje en el ser efectivo, salvo en su vinculación con el trabajo (más que el empleo). El ideal educativo debe ir acompañado con el ideal de sociedad en su conjunto y con un conocimiento acabado de las configuraciones o figuraciones en las que esta se inserta y de la que es a la vez producto y reproductora. Se deben comprender las tensiones manifiestas pero, sobre todo, aquellas que no son tan fácilmente visibilizadas. Es el caso, por ejemplo, de la necesidad de incluir en la “educación popular” a las llamadas élites, a “los establecidos”.

Estos sectores se han retirado a la esfera de lo privado, en contraposición de lo popular y lo público. Tenemos, en este sentido, que incluir/los en lo popular. Habitualmente se considera que es el “oprimido” el que debe tomar conciencia de su situación. Considero que esta conciencia debe cooptar al “establecido”, haciéndolo parte, incluyéndolo, objetivando su lugar “marginal” a partir de concepciones más amplias de lo “público” y “popular”.

Nuestro sistema educativo genera una fuerte tensión con nuestro sistema político. Por un lado aristocratiza nuestra democracia alejando de ella lo popular y lo público. En esta tendencia los establecidos se convierten en garantes de la civilización enfrentando y obturando la irrupción de la barbarie más allá de los límites tolerables/necesarios por y para este grupo. Por otro lado, y paradójicamente, se produce una democratización de nuestra aristocracia. Considerando a ésta como el gobierno *de facto* no solo de quienes se creen mejores sino de quienes creyéndolo convencen a los demás –que no lo son-

de ello. Este grupo de los mejores, estos establecidos, lo son en una figuración en la cual pierden el control racional a largo plazo tanto de sus intereses como de sus voluntades: son los “verdaderos dueños de la Argentina” pero no tienen el control absoluto sobre ella. Con la inclusión en la participación política (a lo largo del último siglo), y aún con un fuerte control sobre la redistribución de la renta, se abre un camino complejo respecto a las tensiones entre establecidos y marginados. La inclusión necesaria para los intereses de ambos grupos tendió a disminuir en algunas esferas el diferencial de poder entre ellos. Luego de los momentos de mayor igualdad se siguieron otros en los que se tuvo que pasar de las sutilidades de la violencia simbólica a la crudeza de la violencia física².

Este sistema y este juego de interdependencias originaria, lejos está de ser una cuestión del pasado. Puede trazarse una importante línea de continuidad entre los momentos fundantes y nuestros días. Este ejercicio, en este sentido, pretende aportar cuestiones de fondo a ser pensadas y repensadas que aporten una mayor comprensión en pos de promover trasformaciones profundas en la sociedad en que vivimos.

Podemos establecer arbitrariamente que nuestro sistema educativo nace con la promulgación de su primera Ley nacional específica, en el año 1884, la Ley 1420 durante el 1er. gobierno del Presidente Julio Argentino Roca (1880-86 y 1898-1904). El Estado argentino busca a través del sistema educativo consolidar un espíritu nacional y con este su legitimidad. Este espíritu implica construir una comunidad homogénea. Desde los valores desde los cuales se pensaba dicha homogeneidad implicaba, indefectiblemente, la imposición de una concepción de superioridad de un grupo sobre la totalidad de grupos que conformaban los límites geográficos/políticos del territorio argentino. Veamos algo del espíritu de la Ley 1420 en sus Art 6º y 8,

El mínimo de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: lectura y escritura; aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros, y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley de monedas, pesas y medidas); geografía particular de la República y nociones de geografía universal, historia

² Los períodos de fuerte ampliación de derechos fueron seguidos – siempre - por crudos momentos de recorte. Ejemplo: Irigoyen (década de 1920) – Década Infame (década del 30); Perón (1946-1955) – Revolución Libertadora (1955 hasta fin de la proscripción del peronismo en 1973); Regreso de Perón (1973) – Golpe cívico/militar (1976); Alfonsín y el regreso a la democracia (1984) – Gobierno de C.S. Menem (1989-1999); Gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner (2003-2015) – Gobierno de Mauricio Macri (2015).

particular de la República y nociones de historia general, idioma nacional; moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica, y conocimiento de la Constitución Nacional.--Para las niñas será obligatorio además el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica.--Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos, y en la campaña, nociones de agricultura y ganadería.

Art. 7º En las escuelas públicas se enseñarán todas las materias que comprende el mínimo de instrucción obligatoria, desarrollándolas convenientemente según las necesidades del país y capacidad de los edificios escolares.

Estos artículos marcan la dirección (la instrucción) de la enseñanza en términos de los mínimos requeridos para educar al ser argentino. Se resaltan “las necesidades” del país pero, ¿quién/o quienes son el país? ¿qué valores representa ese país para ese quien o quienes? Estas preguntas implican desde ya que necesidades o “mínimum” para unos pueden no serlo para otros; necesidades necesarias para unos pueden, en principio, representar necesidades innecesarias para otros. En todo caso la homogeneización se logrará cuando las necesidades sean aceptadas como necesidades, a secas, del país...en “unos” y en “otros”.

Queda claro que La Ley marca una dirección. Y este sentido es fundante de un proceso de civilización que podemos rastrear y corroborar hasta el día de hoy. A nadie, o a casi nadie (incluido quien escribe) se le ocurre criticar una Ley bisagra como la 1420 para la educación pública sin aclarar, como yo lo haré reiteradamente en este texto, que no se está en contra de la educación pública sino que, como es mi caso por ejemplo, intento pensarla más allá de lo establecido y repensar el sentido de lo público que se trasluce en ella.

La conciencia nacional se debía crear a imagen y semejanza de valores europeos del Iluminismo que los recién llegados a las tierras llamadas por ellos mismos americanas traían en sus barcos. Queda claro que esos valores no son guaraníes, caingua, quechuas, araucanos, aimaraes o tehuelches (culturas originarias de estas tierras). Estas culturas eran las establecidas en estas tierras hasta que llegamos. Litros de sangre y tinta los convirtió en forasteros/marginalizados en su propia tierra.

Lo que también es cierto es que se le ha prestado más atención a cómo el sistema educativo incipiente, representado por la Ley 1420 del año 1884,

introducía a la conciencia nacional a los inmigrantes europeos que como la misma Ley creaba esa conciencia sobre los “establecidos” en estas tierras para crear una conciencia europea, o por lo menos como se señala más arriba, “moderna” en términos “occidentales”. Es importante señalar, aunque no se desarrollara aquí, que las olas migratorias de finales del siglo XIX y principios del XX, provinieron básicamente de Europa integrando así, con el tiempo, el grupo de los forasteros. A estos últimos grupos de “recién llegados” también se los buscó asimilar a través del sistema educativo. Este proceso migratorio continua, luego desde países limítrofes, a partir de mediados del siglo XX.

Dicho esto, es momento de aclarar también, que no quiero decir que este sistema educativo público no haya abierto procesos de inclusión y posibilidades u horizontes para diversos grupos antes excluidos de “esas” posibilidades u horizontes. Pero es cierto que como ha abierto horizontes ha cerrado otros. Esto nos obliga a pensar, por ejemplo, en qué dirección incluye y que horizontes ilumina. No es un ejercicio fácil para mí el que me propongo hacer en este ensayo, sin duda. Y no lo es justamente porque pone en tensión mi “yo” con el “nosotros” que integro, en gran medida, por la educación que he tenido dentro del sistema en cuestión y sus posibilidades y horizontes factibles.

Lo que me más me inquieta en este sentido es la alta incapacidad de pensar mundos posibles a partir del que nos toca vivir gracias a defensas irreflexivas estructurales y egoístamente interesadas sobre lo establecido (tomando en este caso “establecido” como esos horizontes posibles). Esta Ley, la 1420, fue fundante no por ser la primera específicamente referida a la educación sino porque logró ejecutarse e instalarse hasta el punto de considerarse portadora de valores sin los cuales se es humanamente inferior.

Recuerdo el maravilloso texto de Michael Apple *Educar “como Dios manda”: Mercados, niveles, religiones y desigualdad* en cuya introducción señala con ironía,

La veda en educación sigue abierta. Medios de comunicación, candidatos a cargos públicos, expertos conservadores, dirigentes empresariales... al parecer, casi todo el mundo tiene opinión sobre lo que va mal en educación. Mis sentimientos acerca de toda esta atención son encontrados. Por un lado, ¿qué puede haber de malo en traer a un primer plano los problemas relacionados con lo que la educación hace y debería hacer? Como alguien profundamente comprometido con el pensamiento y la acción en relación con la educación, más bien me com-

place ver que las conversaciones sobre la enseñanza, los currículos, la evaluación, la financiación y tantas cosas más no se ven como el equivalente lógico de las conversaciones sobre el tiempo. El hecho de que estas discusiones suelan ser acaloradas también es algo de lo que alegrarse. Después de todo, lo que nuestros hijos deben saber y los valores que ellos deben encarnar son un negocio muy serio (Apple, 2002, p. 15)

Más adelante en su libro, Apple nos introduce en lo que podríamos denominar “carreteras de sentido” que orientan (y limitan) nuestros marcos posibles desde los cuales pensamos esta educación. Estructuras de sentido que no solo son resguardadas por intereses concretos y racionales como podrían ser los de los “expertos conservadores” y “dirigentes empresariales” entre otros señalados en el párrafo citado. Estas estructuras están internalizadas y son vividas como naturales y fijas cuando pensamos que algo va mal en educación y que en consecuencia deberíamos ir en una dirección u otra. Apple nos invita a discutir y poner en entredicho esas carreteras de sentido para proponer otras posibles que normalmente ven obturadas sus condiciones de posibilidad. La dimensión de lo público, la democracia no solo como forma de gobierno sino como práctica política correspondiente con esa dimensión de lo público y, el llamado “mercado” no son dimensiones ajenas a la hora de pensar al sistema educativo.

La Ley Federal de Educación (N°24195), del año 1993, promulgada más de un siglo después de la Ley 1420, sostiene en su artículo 6to que,

El sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal , que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente.

Al igual que la Ley 1420, la 24195 busca formar al ciudadano argentino “como Dios manda”, es decir, como tiene que ser. ¿Y cómo tiene que ser? De acuerdo a los valores establecidos. Y si bien es cierto que los valores en una sociedad no son exclusivos de un grupo que los impone según intereses claramente racionales queda claro que estos, representados por nuestros marcos

normativos del sistema educativo, representan a los hijos de la colonia que deciden independizarse pero no dejar de ser hijos. Estos valores recién llegados se instalan con sus hijos en tierras marginales (o forasteras) pronto trocando ese diferencial de poder.

Esto puede sonar obvio pero, en tanto lo que “es” no se piensa regularmente, se acepta como dado. Y estos valores a lo largo de la historia se han ido extendiendo y generalizando. Y terminan expresándose en estructuras sociales y psíquicas donde las desigualdades quedan adormecidas y naturalizadas.

Francois Dubet en “¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque pensamos lo contrario)” (DUBET, 2015) se pregunta cómo puede ser que el 99% de la sociedad se someta al grupo económicamente más fuerte que representa al 1% de esa sociedad. Una respuesta que podemos arriesgar en la línea que venimos trabajando aquí es que el 99% de la sociedad comparte con ese 1% los patrones culturales que hacen de esa desigualdad una desigualdad legítima. Es decir, producto de estructuras sociales y económicas naturalizadas corridas de los diferenciales de poder entre grupos y lanzadas a dinámicas estructuradas y estructurantes psico y sociogenéticas (diría Norbert Elías).

Las formas de pensarnos se encuentran inducidas socialmente y se manifiestan tanto en conceptos que estructuran dicho pensamiento, las formas de proceder socialmente aceptadas y los sentimientos que expresamos o dejamos de expresar. Y es importante entender, desde una perspectiva fuertemente elisiana, que el control social que estos mecanismos suponen escapa a la capacidad de planificar acciones y mantenerlas dentro de un proceso racional lineal. Esta perspectiva acepta que el control racional de las acciones de los seres humanos sobre estas, es relativo. En todo caso, y esto es lo que ha pasado con la Historia, lo que se produce es una racionalización *ex post* de dichos acontecimientos haciendo de ellos un proceso ordenado e intencional de los actores o grupos sociales. La paradoja que se consuma aquí es que en la medida en que el ser humano ha ido aumentando su control sobre la naturaleza no humana, ha ido perdiendo el control de su propia naturaleza.

Nuestra historia como Nación moderna es una historia que se ha ido transformando y ha sido transformada por la sociedad de los individuos que la componen ¿Cómo es esto? Las emociones individuales, por ejemplo que manifiestan el sentir nacional, son características de un individuo o ser nacio-

nal que solo puede ser comprendido en su complejo juego de interrelaciones sociales que lo conforman como tal. Para esto, las agencias de socialización como lo es la escuela, juegan un papel trascendental. De hecho era “la escuela” la encargada de aglutinar ese ser nacional para institucionalizar emocionalmente al Estado argentino y aún con menos intensidad que en sus momentos primigenios, sigue siéndolo.

El relato sobre “el descubrimiento de América”, y hasta no hace muchos años su festejo el 12 de octubre “día de la Raza” en su conmemoración muestra como un grupo no solo es capaz de liquidar la existencia física y cultural de otros grupos considerados inferiores sino también la de imponer sobre esos grupos la creencia de su propia inexistencia. La misma existencia del más débil, en ésta dirección, se reconoce por el sentido que otorga/impone el “recién llegado”. Este no llega solo. Llega con un diferencial de poder que irá pasando de formas brutales de imposición de sus creencias a tecnologías más sofisticadas de dominación.

Finalmente, como ya se ha señalado, el patrimonio cultural hispanoamericano se impone como valor de los ahora establecidos en tierras forasteras. Su sistema religioso, económico, político es impuesto desde la aniquilación física y cultural del “otro” y de esta manera “marginado”. La existencia previa de éste deja de ser cuando fue nombrado o renombrado, descubierto. Así, lo que fue un descubrimiento para unos implicó un extravío para otros. Y finalmente desde ésta amalgama, tensiones y contradicciones discutimos el sentido de lo público, de lo privado, de “nosotros” y de los “otros”.

Es necesario resaltar, como se lo ha hecho más arriba, que el grupo de los forasteros tiene dos grandes vertientes que lo componen. Por un lado las culturas originarias de estas tierras y por el otro las corrientes migratorias básicamente provenientes de España e Italia entre finales del siglo XIX y comienzos del XX. Inclusive este último grupo fue, y aún lo es retrospectivamente, estigmatizado por provenir de las zonas más atrasadas del “viejo” continente³

³ Interesante lo que sugiere la idea de “viejo” continente respecto a la propuesta de Elias a partir de la figuración establecidos-marginalizados. De alguna manera lo viejo está presente antes que lo nuevo...y ha tendido a imponer a partir de esto una idea de cuna de la cultura occidental, por lo tanto superior en términos culturales. Planteo estas cuestiones para seguir trabajando...inclusive la occidentalidad se da desde un punto establecido arbitrariamente por grupos que luego imponen las perspectivas occidentalmente centradas como legítimas.

No hay una respuesta única, entonces, a la pregunta ¿Quiénes somos? Lo seguro es que no somos tanto una cosa u otra como algo muy distinto a un poco de cada una. Y por eso pensarnos debe ser un ejercicio constante. Por esta razón aquí no se trata de ir en contra de la historia de la escuela y la educación pública de la cual soy parte y defensor. Se trata de pensar y re-pensar de manera inagotable en busca de respuestas que nos abran caminos posibles a recorrer (carreteras en términos de Michel Apple).

Elias se pregunta, ¿Qué llevó entonces a la gente que constituía el primero de estos dos grupos a postularse a sí misma como una clase de persona superior y humanamente mejor? ¿Qué recursos de poder los habilitaban para consolidar su superioridad y para crear la mala fama de gente se clase inferior a los del otro grupo?

En el caso de Winston Parva estos grupos tenían como único diferencial de poder haberse asentado en esta comunidad en momentos distintos. Los establecidos eran residentes de dos o tres generaciones a diferencia de los forasteros, recién llegados. Elias propone esta figuración en pequeña escala como universal, es decir como susceptible de ser encontrada en sociedades más complejas o segmentadas, donde los diferenciales de poder pueden ser distintos al mero tiempo de residencia en el lugar.

En el caso que aquí nos ocupa el tiempo de residencia no es un diferencial de poder que no pueda quedar minimizado por el monopolio de armas más sofisticadas y/o tecnologías organizacionales capaces de transformar los primeros momentos de violencia material en sutiles tramas de violencia simbólica. Jaques Rancière, en esta dirección sostiene que,

... el móvil que anima el movimiento de las masas es el mismo que el de los espíritus superiores, el mismo que hace mover a la sociedad sobre sí misma de época en época: el sentimiento de desigualdad de las inteligencias, ese sentimiento que sólo distingue a los espíritus superiores al precio de confundirlos en la creencia universal" (RANCIERE, 2007, p.143)

La dualidad del sistema educativo: gestión privada y gestión público

Considero que la dualidad del sistema de educación pública entre dos tipos de gestión, un subsistema de gestión pública y otro de gestión privada, es una de las explicaciones respecto a cierta conservación de los diferenciales

de poder entre el grupo que impuso un modelo de país a partir de la segunda mitad de siglo XIX. Las élites económicas y culturales en Argentina, tienen canales propias de formación y de reproducción. Esto está muy bien demostrado en varios trabajos en los que se destaca, en los últimos tiempos, el realizado por Victoria Gessaghi titulado “La educación de la clase alta argentina: entre la herencia y el mérito”. Como señala la autora,

En la Argentina no se estructuró un sistema de formación de las élites como en otros países. La matriz republicana e igualitaria de nuestro país lo impidió. Sin embargo, las clases altas conformaron un espacio de instituciones propias que les garantizó una socialización <<entre nos>>. La expansión de los diferentes niveles del sistema a la vez que los sectores más acomodados cooptaban determinadas instituciones, sin intervención estatal, permite hablar de una <<democracia segregadora>> en el sistema educativo. La creación de escuelas propias del sector puede entenderse en el mismo sentido: la clase alta se ha beneficiado de la mirada permisiva de las políticas de Estado y de la transferencia a la <<libre competencia>> de la definición de un espacio de socialización <<conocido y familiar>>. Si bien el Estado no evitó la conformación de esos espacios, tampoco los certificó: no participó –ni participa- deliberadamente de la formación de las élites. La fluidez, la experiencia igualitaria y la falta de sólidas y perdurables nociones de jerarquía, rasgos emblemáticos de nuestra sociedad, aseguraron el fracaso de las reformas elitistas (Gessaghi, 2016, p250-251)

El párrafo precedente me parece emblemático para volver a Norbert Elias y su concepción respecto al control racional y planificado de los individuos sobre la complejidad de los procesos sociales a largo plazo. La interrelación entre grupos en Argentina ha producido en términos educativos un proceso de largo plazo en el que se puede observar una tensión importante entre la democratización de dicha interrelación y la aristocratización de esta democratización. Con esto lo que quiero decir es que en la medida que los procesos de democratización y movilidad social que el sistema educativo promueve se contraen los diferenciales del poder poniendo en entre dicho las reglas de sumisión entre grupos e impactando sobre el sistema político. Para dar un ejemplo de esto: mientras el diferencial de poder no se ve amenazado, el sistema tiende a democratizarse y a promover la inclusión. En la medida que los grupos dominantes perciben la amenaza sobre su situación, este proceso se contrae. Podemos ilustrar el ejemplo con la proscripción del peronismo durante 30 años del siglo XX, los golpes de Estado cívico-militares o los procesos de socialización de la deuda privada.

El sistema educativo no deja de ser parte de estas tensiones y arriesgaría la hipótesis que los sectores que hoy desfinancian el sistema educativo de gestión pública son los mismos que hace más de un siglo lo instalaron y la promovieron con la Ley 1420 como emblema. La inclusión ya no les funcional o sus efectos se les han ido de las manos.

Las instituciones educativas, si bien siguen cumpliendo un rol fundamental como agencias socializadoras, hoy compiten con otras como los medios de comunicación y las redes sociales. Dicho esto, es importante entender que en este momento la concentración de poder en manos de estos medios nos permitiría sostener que son monopólicos.

Como señala Adam Przeworski,

El último baluarte contra las amenazas a la propiedad era la fuerza bruta. Sin embargo, los sistemas institucionales a menudo resultaron trincheras muy efectivas. A los pobres se les enseñó que sus intereses eran representados por los ricos, a las mujeres, que eran protegidos por los hombres, a los <<incivilizados>>, que necesitaban ser guiados por sus colonizadores. Cuando el temor por la propiedad tomaba fuerza, el autogobierno, la igualdad y la libertad se revestían de elaboradas construcciones intelectuales para hacerlas compatibles con el gobierno de pocos. (PRZEWORSKI, 2010, p.251)

Esta cita es muy sugerente para iniciar las conclusiones. Comenzaré con la idea de los sistemas institucionales “como trincheras”. Uno de los invalora- bles aportes de Norbert Elias a la sociología es incentivar a la misma a adentrarse a la difícil tarea de comprender procesos de largo plazo sumando el control que los grupos tienen sobre dichos procesos. Y aquí retomo como disparadora la idea de instituciones y trincheras de Przeworski.

El sistema público de enseñanza en Argentina ha sido un factor importante de movilidad social a la vez que ha resguardado en cierto modo los diferenciales de poder entre los grupos que conforman la sociedad local. Hemos visto que si por un lado estas instituciones incluyen lo hacen dentro de un universo simbólico que ni es neutral ni deliberadamente tendencioso hacia ningún grupo. En todo caso el mundo de lo posible en el marco de este universo simbólico se encuentra delimitado por la configuración que yo he recortado a nivel local pero que se inserta en otras redes de interdependencia que superan las fronteras nacionales.

Sin duda que el sistema educativo ha promovido el ascenso social engrosando los sectores medios. Ha sido también crucial en el proceso de inclusión política de actores antes excluidos de funciones directivas en el ámbito gubernamental. También es cierto que dicha promoción se ha producido dentro de la figuración planteada en este trabajo y que si bien las relaciones de fuerza se han acrecentado en determinados momentos y han disminuido en otros la figuración se ha mantenido. A modo de paradoja, en los momentos en que se acentúo la inclusión fue también más intensa la conflictividad social y política. Es cuando “los verdaderos dueños de la Argentina” reaccionan de forma más o menos violenta material y simbólicamente para re establecer su poder (o creer que lo hacen). Sin duda hoy estamos viviendo uno de esos momentos. Luego que en los primeros 12 años del siglo XXI, más precisamente entre 2003 y 2015, se produjera una profunda movilización y activación política, de los llamados despectivamente por estos dueños “sectores populares”, se vive hoy una suerte de “restauración como Dios manda” (a partir de 2015).

Al mismo tiempo, el movimiento feminista en defensa de la vida de las mujeres más pobres que todos los días mueren a causa de abortos clandestinos realizados en las peores condiciones de salubridad inyecta nuevos aires y esperanzas. Alimentan con su lucha las condiciones de posibilidad para la transformación social manteniendo a la sociedad inquieta. Esta sociedad inquieta, de forma paradojal como ya lo he dicho, es tanto producto de nuestro sistema educativo como limitada por él. Este es el fondo de la cuestión y de la provocación de este ensayo.

Es probable que haya tratado temas complejos de forma muy superficial. De lo que estoy convencido es que necesitamos plantear cambios profundos en nuestras instituciones democráticas y la escuela es una de ellas. No puedo dejar de pensar en profesores que vuelan por los aires por explosiones de gas provocadas por el abandono y la desidia institucional⁴. No puedo dejar de pensar que capaces somos de convivir con la miseria y el abandono haciendo de esto casi parte del paisaje. No puedo dejar de pensar el sentido de lo público que implica esta naturalización, que si viviera en carne propia un ser queri-

⁴ En los primeros días de agosto de este año 2018 un auxiliar y la vicedirectora de una escuela de gestión pública de Moreno (Pcia de Buenos Aires) murieron tras explotar una garrafa de gas. Esto sucedió pocos minutos antes que los estudiantes ingresaran al establecimiento para comenzar su día de estudios. Este hecho provocó gran revuelo respecto al estado (en términos de infraestructura) en que se encuentran los establecimientos educativos públicos.

do cercano nos provocaría un dolor insoportable⁵. No puedo dejar de pensar cómo las lógicas institucionales de sectores progresistas con los cuales comparo visiones del mundo terminen priorizando la subsistencia institucional que ir a fondo con las causas que dieron origen a dicha institucionalización⁶.

Sin duda vivimos un proceso de individuación que nos lleva a pensar, por ejemplo, que el niño que deja el colegio es tan responsable de su suerte como yo de la mía. Sin duda esa lógica nos envía a una lenta agonía como sociedad de la cual saldremos todos perdedores.

El sistema educativo, visto como sistema, desconoce que es un subsistema subsumido en tensiones entre campos, es decir, otros subsistemas. Que el mismo, por esta condición y desconocimiento, reproduce asimetrías. Repensar el sentido de lo público, como un bien de “todos”, se hace indispensable si queremos repensar el problema de la igualdad y la desigualdad en nuestras sociedades. La figuración propuesta por Elías a través de Winston Parva es muy sugerente para pensar estas problemáticas. Recalco nuevamente que este trabajo no pretendió ser un ataque a la educación pública de mi país. Por el contrario lo considero mi compromiso con ella al aventurarme a pensar el sentido de lo público que se le atribuye y la tensión que el mismo genera muy probablemente en relación contraria con este.

El embate que sufre hoy “lo público” no es solo material (reducción de presupuestos o directamente recortes totales), es de sentido. Históricamente se ha tratado de limitar y restringir su alcance. La lucha consiste en obturar estos embates y lanzarnos a repensarnos como sociedad, como algo más que una sociedad “en sí”. Una sociedad “para sí”, capaz de repensar e

⁵ Me pregunto cómo se puede seguir en la vida como si nada luego de ver, por ejemplo, una familia con niños pequeños (o qué importa la edad) tirados en la calle en noches heladas, sin comida, sin calzado. Se suele reflexionar que han sido (siempre el otro) “despojados de toda dignidad”... ellos. Pero qué dignidad tiene un “yo” que es capaz de semejante grado de distanciamiento con una realidad que vive ese “otro” tan lejano que casi ni “es”.

⁶ Considero que debemos ser más creativos a la hora de expresar nuestro descontento respecto a las políticas que lleva adelante este u cualquier otro gobierno. Está claro que cada gremio defiende antes que a los trabajadores en general a sus afiliados en particular. Y estas organizaciones, como cualquier otra, genera redes que una vez institucionalizadas deben reproducirse y financiarse. De esta manera los gremios no solo compiten con los gobiernos sino que también lo hacen entre sí. Esto provoca una fragmentación que debilita, a veces muy fuertemente, la capacidad de impactar sobre gobiernos y patrones. Otro capítulo aparte son las formas de protesta...hace tiempo que no se evalúa pros y contras de las acciones de protesta que vamos a llevar adelante. Por esto muchas veces nos ponemos en contra sectores que, por el contrario, debemos tenerlos con nosotros.

instalar sentidos de lo público que atravesen y doten de identidad a sus instituciones.

Las instituciones reales e imaginarias, son el mundo real y son el mundo posible. Aún así se torna imprescindible no solo el “pensar” sino el “actuar”, que haga realidad ese pensar. Sin duda la escuela y todas las instituciones educativas deben preñarse de un sentido público en el que la inclusión no se lleve adelante reproduciendo las desigualdades entre grupos irreconciliables. Debemos recuperar, si es que alguna vez lo tuvimos, el sentido de la “fraternidad” entendiendo a esta como un lazo social común que acepte las diferencias y rechace la servidumbre de unos sobre otros ¿Cómo se hace esto en un mundo embriagado de un narcisismo consumista? No lo sé pero estoy dispuesto a seguir luchando por ello.

Es probable que en este artículo no conserve el “adecuado” distanciamiento que debería guardar un “académico” respecto a las problemáticas abordadas. La profesión que hemos elegido supone guardar un distanciamiento (científicamente correcto). La realidad que nos toca vivir actualmente en nuestros países suramericanos me arrastran indefectiblemente hacia un compromiso difícil de contrarrestar. Historia de una larga historia.

Resumen: Norbert Elías ha sido un autor muy sugerente para abordar diversas problemáticas sociales desde una perspectiva rica en conceptos potentes. A partir del conocido trabajo de este autor, “Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados”, propongo pensar al sistema educativo argentino, el problema de la desigualdad y el sentido de lo público. Se trata de un ejercicio para pensar nuestra educación formal desde una propuesta teórica potente de un autor siempre vigente.

Palabras claves: Establecidos, Marginados, Educación, Desigualdad.

Resumo: Norbert Elías tem sido um autor muito sugestivo para abordar vários problemas sociais a partir de uma perspectiva rica em conceitos poderosos. A partir do conhecido trabalho deste autor, “Ensaio teórico sobre as relações entre estabelecido e marginalizado”, proponho pensar sobre o problema da desigualdade e o significado do público para o sistema educacional argentino. É um exercício pensar a nossa educação formal a partir de uma poderosa proposta teórica de um autor sempre em vigor

Palavras-chave: Estabelecido, Marginalizado, Educação, Desigualdade.

Abstract: Norbert Elías has been a very suggestive author to address various social problems from a perspective rich in powerful concepts. From the well-known work of this author, “Theoretical essay on the relations between established and outsiders”, I propose to think about the problem of inequality and the meaning of the public to the Argentine educational system. It is an exercise to think about our formal education from a powerful theoretical proposal of an author always in force.

Keywords: Established, Outsider, Education, Inequality.

Referencias

APPLE, M. *Educar <<como Dios manda>>*: Mercados, niveles, religión y desigualdad. Barcelona: Paidos, 2002.

BOURDIEU, P (director). *La miseria del Mundo*. Madrid: AKAL Ediciones, 1999.

DUBET, F. *¿Por qué preferimos la desigualdad?* (aunque digamos lo contrario). Argentina: Siglo XXI Editores, 2015.

ELIAS, N. Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. En ELIAS, N. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Editorial Norma, 1998.

GESSAGHI, V. *La educación de la clase alta argentina: entre la herencia y el mérito*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores, 2016.

Recebido em 15 de Setembro de 2018

Avaliado em 30 de Outubro de 2018