

Mercantilización del bienestar. Hogares pobres y elección de escuelas privadas. Informe Final de Investigación.

*Gustavo Gamallo**

Buenos Aires / septiembre 2010

Contenido

1. Educación pública y escuelas privadas	2
2. Asistencia a escuelas estatales y privadas	12
3. Hogares pobres y elección de escuelas privadas: la preferencia de las familias.....	14
4. A modo de cierre	31
5. Anexo metodológico	32
6. Bibliografía.....	37
7. Cuadros.....	40

El presente informe consta de tres partes. La primera introduce los aspectos normativos e históricos y desarrolla un marco conceptual respecto de la cuestión de la educación pública de gestión privada en Argentina. La segunda analiza la evolución de la matrícula del sector educativo de gestión privada de Argentina en la última década y caracteriza la demanda de escuelas estatales y privadas. La tercera parte presenta los resultados del estudio cualitativo en base a entrevistas en profundidad a padres y madres provenientes de sectores populares que envían a sus hijos a escuelas de gestión privada en la Ciudad de Buenos Aires.

El estudio contó con el apoyo de la Beca de Investigación Federico J. L. Zorraquín 2009 – 2010 del Instituto Universitario ESEADE. La investigación forma parte de la tesis de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, actualmente en desarrollo, titulada “Mercantilización del bienestar. Escuelas privadas en la Ciudad de Buenos Aires (2002-2009)”.

Breve nota expositiva: el responsables del estudio adhiere a la política de no discriminación de género y es consciente que el uso del lenguaje no neutral desde esa perspectiva constituye un sesgo sexista. No obstante, para aligerar el texto se utilizó una redacción convencional, con la convicción que ello facilita su lectura sin alterar el espíritu del principio recién expuesto.

* Sociólogo y Magíster en Políticas Sociales (UBA). Profesor Asociado del Instituto Universitario ESEADE. Profesor Adjunto de la Facultad de Derecho y de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

1. Educación pública y escuelas privadas

Aspectos normativos e históricos

En rigor, el “sistema educativo” alude al conjunto de instituciones y actores (tanto individuales como colectivos) que participan de la transmisión de saberes y disposiciones certificados como públicamente relevantes. No escapa a la reflexión que la educación como práctica social excede el marco de actuación del sistema educativo, y continúa siendo un terreno de disputa en cuanto a qué dimensiones de la vida social (sexualidad, moralidad, arte, etc.) se reservan en la esfera de la privacidad educativa de la familia, sustraída o bloqueada de la incumbencia estatal.

En términos normativos, el servicio educativo es considerado “público” independientemente de los agentes e instituciones que la imparten. En Argentina, las últimas dos leyes nacionales de educación (Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993, modificatoria de la antigua Ley 1.420 de 1884, y la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006) definieron a la educación como un “bien público”, distinguiendo escuelas de gestión “estatal” y de gestión “privada” y reforzando la idea de que la escuela privada es un “agente” del Estado. En tal sentido, mientras la “provisión” de la educación es una responsabilidad estatal, la “producción” específica del servicio educativo puede quedar a cargo de organizaciones de carácter estatal y/o privado con y sin fines de lucro, a partir del seguimiento de lineamientos generales (estructura y contenidos curriculares, sistema de permanencia, promoción y evaluación de los alumnos, titulación de quienes están autorizados para enseñar, etc.). En síntesis, la educación es pública pero las escuelas son privadas o estatales. De ese modo, las escuelas privadas¹ están dotadas de atributos públicos.

En Argentina, durante la época colonial la educación de los individuos dependía de la decisión de las familias de la élite, mediante la contratación de maestros que ejercían en forma particular dicha actividad; no era concebida como una obligación estatal, sino que se reservaba a la consideración y a la capacidad económica de cada familia (Morduchowitz, 1999). Con el correr del siglo XIX, y especialmente a partir de la sanción de la ley 1.420 de 1884, el desarrollo de la educación pública, gratuita y obligatoria fue uno de los aspectos fundamentales del desarrollo institucional del Estado nacional y de la ocupación material del extenso territorio a través de la construcción de escuelas estatales y de la designación de funcionarios públicos como sus representantes. El desarrollo de un sistema educativo nacional, centralizado y vertical se tradujo, a la vez, en un proceso de expropiación (cf. Oszlak, 1990) y desplazamiento de las acciones de los particulares en el campo educativo, en especial de la actividad de organizaciones filantrópicas de carácter religioso, estableciendo la tensión, por un lado, entre la obligación estatal de ofrecer educación para todos (como dimensión pública) y, por el otro, el derecho a la libertad de enseñanza de los grupos sociales y el derecho de las familias para elegir el tipo de educación deseada (como dimensión privada). Es decir, el segundo término enunciado combina dos principios que deben examinarse separadamente y supone entonces una nueva formulación de “lo privado” en el ámbito educativo: uno que alude al problema de la identidad comunitaria y otro al problema de la libertad de elección escolar.

¹ Para aligerar el texto, se hace mención con el término “escuelas privadas” a las escuelas públicas de gestión privada.

El momento de expansión del sistema educativo argentino, en un contexto signado por la necesidad de construcción de una Nación y de homogeneización, si se permite el término, de la población, convirtió a la escuela estatal en vehículo de afirmación de una identidad nacional. De allí su carácter centralizado y vertical. Filmus (1998:59-60) señala que dicha característica respondió al desarrollo de “[...] la función integradora, de construcción de la ciudadanía, de la identidad nacional y de la hegemonía de los grupos dirigentes que se le encomendó a la escuela”. En consecuencia, la posición hegemónica de la escuela pública estatal fue históricamente necesaria como parte sustancial de una experiencia civilizatoria². Como señaló Taylor (1993:93): “El liberalismo es un credo combatiente” y la escuela fue uno de sus campos de batalla, lejos de la visión tradicional de la neutralidad valorativa del Estado.

A lo largo del siglo XX, la convivencia entre una posición “estatista” y otra posición “privatista” (en su vertiente “liberal” o “comunitaria”) originó distintas etapas de conflicto y colaboración y de mecanismos de regulación, asistencia financiera y supervisión estatal de la gestión educativa de las escuelas privadas, a la vez que a una variable composición en cuanto al tamaño relativo de la matrícula escolar y del número de establecimientos educativos de esa característica. Señala Morduchowicz (1999) que la matrícula del sector privado educativo en el nivel primario tuvo un descenso constante hasta la década de 1950, a partir de entonces comenzó un vertiginoso proceso de crecimiento, en especial en las dos décadas posteriores (entre 1958 y 1998 la matrícula del sector privado del nivel primario pasó de 289.000 alumnos a 1.123.000), hasta alcanzar la proporción de una cuarta parte de la matrícula de educación básica en la actualidad. El sector privado educativo creció sobre las fronteras que fue trazando el poder regulatorio del Estado, en especial a partir de la incorporación a la enseñanza oficial de establecimientos particulares y de subsidios de diversa índole, justificados a partir de la mencionada apelación a la libertad de enseñanza:

“Quizás, el primer gran hito en este proceso fue la ley [13.047] que, en 1947, sistematizó e institucionalizó el subsidio estatal a la educación de gestión privada. Esta norma tuvo su origen *formal* en la necesidad de compensar a ese sector por la conquista gremial de salarios mínimos que el Estado reconoció a sus docentes. Tal es así que durante los cincuenta años posteriores a su inicio, éste siguió siendo el argumento consignado en toda la normativa sectorial nacional [...] Hasta ese año los aportes habían sido esporádicos, no sistemáticos. Su obtención se vinculaba más a la capacidad de ‘gestión’ de los beneficiarios ante las autoridades políticas y a su voluntad que a la existencia de mecanismos institucionalizados de co-financiamiento estatal a ese sector” (Morduchowicz, 2002:111).

Desde entonces y hasta nuestros días, el Estado nacional primero, y las provincias luego de la completa federalización del servicio educativo en 1993³, han establecido distintas fórmulas, más o menos explícitas, de subvenciones financieras, exenciones fiscales y facilidades de otra índole que alcanzan a un número importante de escuelas privadas: el distinto nivel de subvención estatal estratificó la oferta educativa privada, debido al costo

² En 1895, el 25,4% de la población argentina era no nativa y en 1914 lo era el 29,9% (del total de la población, el 2,9% y el 2,6% respectivamente eran nacidas en países limítrofes) (INDEC, 2004). De todos modos, debe distinguirse entre el nivel primario y el secundario. Tiramonti y Ziegler (2008:24-25) afirman que “la ausencia o debilidad de las instituciones escolares preexistentes [...] dio lugar a la conformación de un sistema educativo marcado por la acción estatal bajo el modelo de la escuela elemental única y colegios secundarios que eran de corte selectivo y excluyente”.

³ En 1960 se realizó el primer proceso de descentralización de establecimientos educativos a las jurisdicciones provinciales y a la Ciudad de Buenos Aires (680 escuelas). En 1978 se transfirieron casi la totalidad de los establecimientos de nivel primario (6.700 escuelas). Entre 1992 y 1994 se traspasó casi la totalidad de los servicios restantes (Filmus, 1998:62-63).

diferencial que alcanzan los aranceles para quienes quieren educarse en esas escuelas⁴.

La educación privada

Es importante considerar que la educación “privada” no es aquella que se enseña en los establecimientos privados incorporados a la enseñanza pública: es aquella que las familias se reservan como “derecho a la privacidad” respecto de la transmisión de ciertos saberes que, impregnados de principios valorativos, son terreno de disputa en cuanto a la potestad estatal para ejercer sobre ellos su acción educativa. Rabotnicoff (op.cit:46) afirma:

“El llamado derecho a la privacidad incluyó la defensa de una serie de libertades relativas a la protección de un ámbito de intimidad que debe ser protegido de la mirada pública y de la intromisión estatal, y que se conciben, en cierto modo, como extensiones de la libertad de conciencia”.

La educación “privada”, entonces, no debe ser identificada con la acción de las escuelas privadas sino con la actividad educativa al interior de las familias respecto de los contenidos y valores que se distribuyen y promueven entre sus miembros. En contraposición, la institución escolar cumple una función contingente: es el espacio de socialización privilegiado organizado de manera estatal y cumple fines fundamentales de transmisión del orden social, particularmente de la noción de ley, como una exterioridad que se impone y contribuye a establecer un marco para la acción individual en un contexto social (Gamallo, 2007). Como señala Savater (2006) “Los alumnos deben saber que una cosa son los pecados y otra los delitos: los primeros dependen de la conciencia de cada cual; los segundos, de las leyes que compartimos” (citado en Gamallo, op.cit.).

En conclusión, la educación “privada” especialmente al ámbito íntimo de la educación “familiar” y menos al ámbito de participación de las escuelas de gestión privada en el sistema público de educación⁵.

La educación pública

Rabotnikof (2007) distingue tres sentidos o criterios demarcatorios de definición de “lo público”: i) lo público como lo común, como lo colectivo, como lo que concierne a todos, y que se asocia con la autoridad colectiva organizada (el Estado): como “lo general y lo común”; b) lo público como lo manifiesto y ostensible, que se desarrolla a la luz del día, asociado a la idea de publicidad, en oposición a lo oculto y lo secreto: como “lo visible y lo manifiesto” c) lo público como accesible y abierto a todos (metáfora espacial), en contraposición a cerrado y clausurado: como “lo abierto y lo accesible”.

⁴ En la Ciudad de Buenos Aires la subvención estatal a las escuelas privadas oscila entre el 40% y el 100% de los costos salariales. Los salarios subsidiados corresponden a los docentes de la planta funcional programática aprobada por la autoridad oficial. El nivel de subvención origina una autorización del monto máximo del arancel mensual que puede cobrar cada establecimiento para matricular a los estudiantes. Es un subsidio a la oferta con una torpe corrección en virtud de la demanda (número de estudiantes matriculados distribuidos en un número mínimo de secciones). La práctica institucional de gestión de las subvenciones es sensible a las transacciones políticas. Según Rivas (2010:117), el 56% de las escuelas de la Ciudad recibían subvención estatal en 2005.

⁵ En la Ciudad de Buenos Aires sobreviven, aunque marginalmente en cuanto a su número, escuelas “particulares” de orientación religiosa no incorporadas a la educación pública, es decir que no se han sometido a la certificación estatal en cuanto a su funcionamiento y que, debido a ello, no pueden acreditar la enseñanza ofrecida y su alumnado debe rendir en calidad de alumnos libres los exámenes en escuelas estatales para la aprobación de cada uno de los ciclos obligatorios.

El desarrollo del Estado Social de Derecho rompió las dicotomías tradicionales entre lo público y lo privado, dada la ampliación de la intervención estatal en ámbitos considerados históricamente como “privados” (Rabotnikof, op.cit.). La educación es uno de esos, incorporada a la incumbencia de la acción estatal mediante el desarrollo de los sistemas educativos nacionales. La complejidad de la sociedad capitalista entregó exigencias sistémicas al proceso educativo debido a las necesidades tanto de formación, calificación y reproducción de la clase trabajadora como al desarrollo y funcionamiento de la democracia política y a la construcción de la nacionalidad para sociedades como Argentina. Esas exigencias proporcionaron fundamentos a la participación estatal y al despliegue de un sistema de provisión del servicio educativo.

Desde el punto de vista normativo, los mecanismos de regulación y supervisión estatal del funcionamiento de las escuelas privadas intentan asegurar la idea de educación pública: los contenidos curriculares comunes suponen una articulación de todas las escuelas con un patrón común del proceso de enseñanza⁶. Sin embargo, el distanciamiento social que se genera a partir de la polarización de la estructura socioeconómica propia de las últimas décadas tiende a expresarse en el uso y la elección de la escuela, en un contexto de masificación del sistema educativo a partir de la ampliación de la cobertura del nivel medio⁷. Es empíricamente demostrable que la escuela estatal es ocupada en forma intensiva por los sectores populares (cf. Cuadro 3). El problema es que a esa escuela se le adjudica una menor calidad, en especial a aquellas escuelas emplazadas en los distritos pauperizados. La fragmentación social como forma de producción de espacios sociales segmentados y homogéneos entre sí (Tiramonti y Ziegler, 2008:30), genera circuitos escolares diferenciales en cuanto a su calidad que recorren tanto el espectro de las escuelas estatales como de las privadas, con efectos diferentes dada la concentración de estudiantes provenientes de hogares pobres entre quienes concurren a las primeras. La sofisticación del consumo de servicios provistos por el sector privado, entre ellos la educación, forma parte de esos procesos de diferenciación cultural y distinción social propios de nuestra época.

“[...] la masificación de los sistemas educativos promueve tendencias a la diferenciación y construcción de circuitos de distinción. [...] la incorporación de nuevos sectores sociales a la educación media generó una estrategia de los grupos más altos de la población, rechazando la educación pública a favor de las instituciones privadas. [...]” (Tiramonti y Ziegler, 2008:22-23). “[...] muchas sociedades de la región están experimentando un proceso históricamente inédito de estratificación de los circuitos educativos. Parece evidente que el sistema educativo mal puede estar habilitado para contribuir a levantar la hipoteca social de pobreza y desigualdad, y para contrapesar la creciente segmentación laboral, si la misma institución está segmentada. Ciertamente, éste es uno de los principales nudos del dilema social contemporáneo en muchos países latinoamericanos. (Katzman, 2001:176).

En otras palabras, la preferencia creciente por la escuela privada por parte de los sectores medios y altos, que tal como muestra la evidencia se produjo desde mediados del siglo XX pero que en la última década tuvo un impulso renovado, conforma un aspecto de un amplio

⁶ Las normas que regulan del sistema educativo se agrupan según se orienten a: i) las responsabilidades de los profesionales del sistema; ii) el planeamiento, la gestión, la evaluación y la acreditación de los procesos de enseñanza; iii) la gestión de las instituciones; y iv) la trayectoria de los alumnos. (CLESE, 2005).

⁷ La tasa neta de escolarización del nivel secundario era del 42,2% en 1980, del 59,3% en 1991 y del 71,5% en 2001 (Rivas, et.al., 2010:13). Tomando solamente las áreas urbanas, el indicador señala que era de 81,4% en 2000 y del 84,4% en 2006 (SITEAL, 2008). Analizando por quintiles de ingreso, se observa que la tasa bruta de escolarización del grupo de 13 a 17 años es del 84% para el primer quintil y del 89% para el segundo quintil (Rivas, et.al., 2010:21).

proceso de distinción social profundizando la segmentación de las experiencias educativas y las posibilidades diferenciales de acumulación de capital cultural y social (Kessler, 2004). Dicho proceso constituye también una aspiración de los sectores populares, pues la escuela privada se presenta como un signo de movilidad social ascendente, en especial para la percepción de las generaciones con menor nivel de escolaridad formal que las de sus hijos. La combinación del incremento de la cobertura educativa junto con el empobrecimiento de muchos hogares produjo una “salida” (Hirschman, 1997) de los sectores medios de las escuelas de gestión estatal, en un gesto de distinción y distanciamiento social que tiende a mimetizarse con las estrategias educativas que tradicionalmente desarrollaron las élites. En tal caso, la expansión de la matrícula de las escuelas privadas puede considerarse, al menos hipotéticamente, como una manifestación del desarrollo de esos circuitos segmentados de calidad educativa⁸. Sin embargo, esa expansión no afecta necesariamente el sentido de “lo común”: en todo caso, la existencia de circuitos de calidad escolar segmentados, acceso diferencial por parte de los distintos grupos sociales a esos circuitos debido a la producción de condiciones de clausura al acceso de todos y una experiencia escolar fragmentada es lo que afecta ese sentido, aquello que Katzman (op.cit.) reunió como la combinación de la segmentación laboral, la segmentación educativa y la segregación residencial que contribuyen a fortalecer el proceso de aislamiento social de los sectores más pobres de la sociedad⁹.

La educación pública y los cuidados: desmercantilización y desfamiliarización

Otro foco de observación es aquel que analiza al servicio educativo como un aspecto fundamental en la denominada “economía del cuidado”, rescatado especialmente por la crítica feminista a las instituciones de bienestar: la escuela es productora pública extra hogar de servicios de cuidado de niños, niñas y adolescentes (Rodríguez Enríquez, 2005) mientras los adultos participan del mercado laboral. La escuela permite “desmercantilizar” y “desfamiliarizar” esas responsabilidades de cuidado (mientras educa, cuida). Dicha concepción supone una transformación del ámbito doméstico, al convertirlo en un asunto público donde el Estado puede tener injerencia (y es deseable que lo haga). La participación de la mujer en distintos ámbitos de la vida social depende en buena medida de la liberación de esas responsabilidades domésticas de cuidado y los servicios estatales suelen cumplir esa función liberadora al menos en el plano funcional.

Un punto de partida de ese debate es la denominada economía política del bienestar que analiza, a nivel macro social, cómo se distribuye la producción del bienestar entre el mercado, el Estado y las familias; y a nivel micro social, cómo las familias recurren a esas

⁸ La idea de calidad es compleja y disputable, sujeta a las distintas interpretaciones de los grupos sociales y del saber técnico, en especial en un sistema educativo con un bajo nivel de circulación de información como el argentino respecto del rendimiento académico en pruebas estandarizadas de evaluación.

⁹ En los últimos años, CEPAL (2007) insistió con la propuesta de un nuevo contrato de “cohesión social” para la región donde la educación juega un papel relevante. Define cohesión social como “[...] la dialéctica entre mecanismos instituidos de inclusión y exclusiones sociales y las respuestas, percepciones y disposiciones de la ciudadanía frente al modo en que ellos operan” (p.19). Respecto del tema que me ocupa, señala: “[...] la combinación público-privada en la provisión de servicios puede ser favorable cuando se movilizan mecanismos de mercado que mejoran la calidad de la oferta, pero en ningún caso debe redundar en una mayor segmentación de esa calidad. Si esto ocurre, la educación refuerza las distancias de capital humano y perpetúa las brechas de una generación a la otra, sin aportar cohesión social. Es preocupante que en algunos países de la región se consoliden sistemas educativos duales, donde la calidad de la enseñanza pública se deteriora en comparación con la privada y la competencia entre escuelas subvencionadas pone barreras de entrada que discriminan a los alumnos más vulnerables” (p.124 y 125).

distintas fuentes de bienestar para obtener los satisfactores a sus necesidades (Esping Andersen, 1993 y 2000). Esping Andersen (2000:64), sobre nociones desarrolladas por Polanyi (1992) y Offe (1990), indica que el concepto de desmercantilización “[...] aspira a captar el grado en que los estados del bienestar debilitan el nexo monetario al garantizar unos derechos independientes de la participación en el mercado. Es una manera de especificar la noción de derechos de ciudadanía social de T. H Marshall”¹⁰. Adelantado (1998:143), complementa diciendo: “[...] la desmercantilización se podría entender como el conjunto de restricciones económicas, políticas y culturales (incluidas las de carácter ético) que limitan la entrada de bienes en la esfera mercantil, o intervenciones que extraen relaciones sociales de la misma”. Es decir, se trata de la extracción de una relación social del circuito mercantil y su adscripción a la regulación estatal. La mayoría de las veces esa operación se realiza bajo la retórica de los derechos sociales (Gamallo, 2009). La educación pública, en ese sentido, se sustrajo del intercambio mercantil como un asunto individual para convertirlo en una obligación estatal de modo tal que la larga marcha de construcción del sistema educativo combinó un derecho individual (del niño a ser educado) con la obligación estatal de proveerla: dicha combinación convirtió al derecho a la educación en el primer derecho social en la Inglaterra de principios del Siglo XX (cf. Marshall, 2005).

Por su parte, la esfera de la familia es tanto una fuente productora como consumidora de bienestar. Esping Andersen (2000:53) afirma que “[...] el trabajo doméstico no remunerado de las mujeres sigue constituyendo una importante –y, en algunos países, predominante– fuente de bienestar; que la familia nunca ha dejado de ser productora. De hecho, el sesgo del estado de bienestar de la posguerra a favor del varón como fuente de ingresos se pudo mantener gracias al servicio social que prestaban las familias”. El trabajo citado revisa su desarrollo clásico (Esping Andersen, 1993), donde estaba desdibujada la función de la familia como proveedora de bienestar. Por su parte, Adelantado (1998:132) señala que la esfera doméstico-familiar y de parentesco “[...] abarca las actividades que se realizan dentro de las unidades mínimas de co-residencia en las que se ejecuta una forma de trabajo que varios procesos históricos y sociales han atribuido a las mujeres. Este trabajo doméstico consiste en la prestación de cuidados personales (trabajo reproductivo) al margen de cualquier remuneración monetaria, es decir, mercantil. Esta prestación se materializa por medio de actividades muy variadas: tanto cocinar o lavar dentro del hogar como mediar entre el hogar y el mercado (consumo), como mediar entre el hogar y el Estado (uso de los servicios públicos)”. Es una obviedad decir que el servicio educativo disminuyó - sin eliminarlo y de hecho es una fuente de controversias respecto de la denominada educación en valores- las responsabilidades familiares en cuanto a la transmisión de saberes relevantes; en cambio, no es tan evidente que a través de la concurrencia de los niños y niñas a las escuelas se “desfamiliarizan” responsabilidades de cuidado.

Vale decir, la escuela desarrolla funciones que exceden los contenidos específicos de las prácticas educativas: es un satisfactor extramercantil y extrafamiliar que mediante las prácticas de cuidado posibilita la participación actual de los miembros de la familia en el mercado de trabajo. El servicio educativo no solamente desmercantiliza (mediante la provisión pública) sino que también desfamiliariza esa responsabilidad. El aspecto menos

¹⁰ Para Marshall (2005:22-23) la ciudadanía social hacía referencia a “[...] toda la variedad desde el derecho a una medida de bienestar económico y seguridad hasta el derecho a compartir plenamente la herencia social y llevar la vida de un ser civilizado según las pautas prevalecientes en la sociedad. Las instituciones más estrechamente relacionadas con él son el sistema educacional y los servicios sociales”

considerado de la función educativa, poco glorioso pero no por ello menos importante, es la de cuidado. La transformación de los roles familiares, resumido en el modelo tradicional de “varón proveedor y mujer cuidadora” (Martínez Franzoni, 2008), entrega nuevas exigencias a la escuela como sistema de cuidado. Esa transformación puede ser considerada como una fuerza impulsora de demandas sociales renovadas las cuales, hipotéticamente, pueden estar influyendo en los cambios de percepción sobre la capacidad diferencial de la escuela privada en satisfacerlas: mujeres con mayores compromisos con el mercado de trabajo, con mayores niveles de educación formal, deben ser consideradas en un marco explicativo de esta nueva situación¹¹. En la misma dirección pueden considerarse las transformaciones de la composición familiar: incremento de las uniones consensuales, de divorcios y separaciones, incremento de la edad de la primera unión, del número de hogares con jefatura femenina, entre otros. En consecuencia, la sospecha que la escuela privada “cuida” mejor durante la jornada de trabajo de los adultos puede ser decisiva, aunque eso signifique simplemente contar con un calendario escolar previsible y regular. De todos modos, el conjunto mencionado de cambios en la composición de la demanda debe orientar la búsqueda de evidencia que lo respalde.

Mercantilización y privatización de la educación

El nivel de desmercantilización que ofrece el sistema educativo estatal depende del conjunto de satisfactores provistos: además del servicio educativo en sí (edificios y personal docente y no docente), los útiles y materiales escolares, el transporte, la alimentación, la vestimenta escolar, etc. son indispensables para posibilitar la participación de los niños y niñas en la escuela. Los servicios educativos nacionales han desarrollado diferentes estrategias respecto de ese conjunto de complementos: por ejemplo, se subsidia (no en su totalidad) el uso de la red pública de transporte (ómnibus, ferrocarril y subterráneo) con una tarifa diferencial llamada “boleto escolar” para la concurrencia de los niños y niñas a las escuelas estatales; además, el sistema de seguridad social compensa algunos gastos escolares mediante transferencias en efectivo a las familias¹². En consecuencia, la existencia de un servicio educativo estatal gratuito no alcanza para calificar el nivel de desmercantilización que ofrece a las familias sino que deben considerarse otros componentes. Como ya se señaló, solamente en algunas circunstancias los derechos sociales son un impulso a favor de la universalidad y la incondicionalidad

¹¹ Es notable el incremento de la participación de la mujer en el mercado de trabajo en las últimas décadas en Argentina. En 1974 los varones representaban el 70,6% del total de asalariados mientras en 2006 eran el 61,9% (Chitarroni y Cimillo, 2007). “Entre los años 1990 y 2006, la tasa de actividad de las mujeres se incrementó en 10 pp, aun cuando continúa presentando una brecha importante respecto de la de los varones. En efecto, los niveles actuales de participación de las mujeres en el mercado de trabajo son elevados en términos históricos, y resultan de una tendencia creciente que se verifica desde la década del ochenta, acelerada durante la década del noventa” (Castillo, et.al. 2008). En dicho estudio se señala que la tasa de actividad femenina se incrementó del 27,4% en 1990 al 38,3% en 2006, en tanto en el mismo período la tasa de empleo pasó del 25% al 33%. Es también evidente una mayor participación de la mujer en el sistema educativo: de acuerdo con el Censo 2001, el 35,8% de las mujeres argentinas mayores de 15 años completaron o superaron el nivel secundario, en tanto para los varones esa proporción alcanza al 30,8%. Solamente en el grupo de edad de los de 60 y más años se verifica una mayor proporción de varones que mujeres en esa condición señalando la superación generacional femenina en cuanto a la educación formal.

¹² La Administración Nacional de la Seguridad Social trasfiere a los trabajadores formales la “Ayuda Escolar Anual” y la “Ayuda Escolar Anual para Hijo Discapacitado” para niños y niñas menores de 18 años. En noviembre de 2009 se instituyó la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social para ciertas categorías de trabajadores desocupados y trabajadores del sector informal, un subsidio mensual que tiene un porcentaje del monto condicionado a la asistencia escolar de niños y niñas menores de 18 años.

(Gamallo, 2009) y, en general, la educación no es la excepción, pues existen diferentes mecanismos y restricciones que modulan el ejercicio de ese derecho (o bien el consumo de esa prestación colectiva).

Por su parte, la supervivencia y el desarrollo de un sistema escolar privado, regulado en cuanto a los aspectos decisivos de su funcionamiento (deben dictar los contenidos aprobados por la autoridad estatal, entre tantas otras reglamentaciones obligatorias) pero mercantilizado en cuanto a su relación con los usuarios (aranceles y otros componentes adicionales como los uniformes escolares, actividades extraprogramáticas, etc.), hace que ciertos aspectos de su dimensión pública se desdibujen mientras otros permanezcan presentes. El principio liberal de libertad de enseñanza y de libertad de elección escolar se hace presente en este argumento.

Ahora bien, privatizar y mercantilizar no son la misma cosa: privatizar significa hacer participar a organizaciones privadas (con o sin fines de lucro) en la producción de un servicio sin poner necesariamente en marcha una relación mercantil entre los agentes¹³. También puede ser una consecuencia no deseada (o al menos no explícita) de la forma en la cual se suministran los servicios públicos estatales. Starr (1993:37) señala que uno de los tipos de políticas que pueden orientar un cambio de lo público a lo privado en el sitio de la producción de servicios es el denominado privatización “implícita” o “por desgaste”:

“[...] el paro de los programas públicos y el rechazo por el gobierno de ciertos tipos específicos de responsabilidad (‘privatización implícita’) o, en un nivel menos drástico, la limitación de servicios públicamente producidos en volumen, disponibilidad o calidad, causando un giro de los consumidores hacia unos sustitutos producidos en forma privada (‘privatización por desgaste’)”.

El aumento de la matrícula de la educación de gestión privada en función de la modificación de las preferencias, motivaciones y grado de satisfacción de los usuarios de los grupos sociales con cierta capacidad de pago, independientemente de la existencia de una política estatal que estimule dicha oferta o bien que pretenda sustituir una por otra, es una manifestación de ese tipo de orientación “privatista”. En ese caso, que se ajusta a lo que ha estado sucediendo en Argentina en el campo educativo, no solamente es privada la producción del servicio educativo sino que también lo es una parte sustantiva del financiamiento, en la medida en que son las propias familias las que costean en forma directa el suministro del servicio. En tal caso, no solamente se privatiza sino que también se mercantiliza el servicio educativo. En cierto modo, la hipótesis mencionada de “privatización por demanda” para el caso argentino supone un resultado de las políticas educativas tradicionales (subsidio a la oferta).

La clásica distinción de Hirschman (1977) entre la “voz” como un mecanismo colectivo de participación política y de influencia en la toma de decisiones sobre los servicios públicos, y de la “salida” como un mecanismo de mercado (capacidad individual de elegir entre prestadores alternativos) conforma un concepto clave para observar el sentido que asume el crecimiento de la educación de gestión privada. Tal como sostiene el autor en un trabajo posterior (Hirschman, 1984:293-294), la situación podría caracterizarse como una suerte de abuso de la “salida” por parte de los sectores medios y del triunfo de la movilidad sobre la política: la búsqueda de un sustituto privado entraña la impotencia de la “voz” y la preferencia por la salida es, eventualmente, una manifestación de ello. La tendencia de los

¹³ La incorporación de las organizaciones sin fines de lucro abre el escenario de un debate sobre lo que se denomina “sector público no estatal” (Bresser Pereira y Cunill Grau, 1998) en tanto las OSC no están volcadas al lucro del sistema privado pero tampoco a la vida doméstica propia del ámbito familiar.

últimos años tiende a confirmar la idea. Sin embargo, advierte acerca de la “fatiga” del mecanismo de la “salida”: no se puede cambiar de escuela todo el tiempo. Un problema adicional, señalado en el mismo trabajo es que “[...] la salida transmite escasa información, fuera del hecho de la inquietud o incomodidad del consumidor, cliente, empleado [...]” (*ibid*:299). En otras palabras, es posible advertir el proceso de fuga sin comprender las razones de dicho comportamiento

Escuelas privadas y valores comunitarios

Si bien es exagerado como argumento para el caso argentino, la exigencia de respeto y promoción de valores comunitarios, de carácter religioso o de colectividad nacional, es una de las razones que legitima el apoyo estatal a la oferta educativa privada, en especial frente a la emergencia de la llamada política del “multiculturalismo” (Taylor, 1993). El modelo de la democracia liberal como forma dominante permitió la combinación del pluralismo y la unidad política nacional, donde la diversidad cultural y las pertenencias comunitarias quedaron subalternizadas e inferiorizadas como fruto de la imposición de las formas de vida modernas. El retorno de las identidades comunitarias es uno de los modos que asume el proceso de individuación en el contexto de una economía globalizada, homogeneizadora y excluyente. Como señala Touraine (1997:39):

“Cuánto más difícil resulta definirse como ciudadano o trabajador en esta sociedad globalizada, más tentador es hacerlo por la etnia, la religión o las creencias, el género o las costumbres, definidos todos como comunidades culturales”.

La mencionada tensión entre la obligación estatal de brindar educación, por un lado, y la libertad de enseñanza y el derecho de elección del tipo de educación, por el otro, derivó en diferentes arreglos institucionales de los sistemas educativos respecto del lugar ocupado por las escuelas privadas con identidad comunitaria. La decisión de cada familia respecto de la elección de escuelas que promueven contenidos trascendentes, propios de cada credo, o de tradiciones culturales de colectividades nacionales, moldeó la emergencia de una oferta de escuelas privadas orientadas a idearios particulares. Por ejemplo, en Bélgica y Holanda la creación de los denominados “cuasimercados”¹⁴

“[...] responden a un conflicto filosófico e institucional entre las iglesias católica romana y protestante, por un lado, y el Estado secular, por el otro. Históricamente, ambas instituciones religiosas han reclamado el derecho a controlar la educación y otros servicios semipúblicos, pero ninguna de las dos consiguió imponer su punto de vista. Si bien el contexto filosófico y religioso es el origen de los cuasimercados en Bélgica y Holanda, la creciente secularización en estos países sugiere que su actual *raison d’être* es asegurar la libertad de elección de padres y estudiantes” (Vanderberghe, 2002:219).

Como documenta el autor, la razón del apoyo estatal a las escuelas privadas en esas naciones se encuentra en el conflicto religioso y en la necesidad de asegurar una oferta educativa capaz de dar lugar a la defensa y transmisión de valores trascendentes.

El financiamiento público a la educación comunitaria, junto con la suspensión de leyes que

¹⁴ “En un cuasimercado, el estado retiene el control financiero ya sea otorgando cupones (vouchers) individuales o, más comúnmente, designando intermediarios bien informados encargados de adquirir los servicios en nombre de los usuarios finales. [...] el servicio no es provisto por el estado sino que queda a cargo de terceros (con y sin fines de lucro) que compiten entre sí por la clientela de tales servicios. [...] el propósito que guía la introducción de los cuasimercados es que la competencia en la provisión de los servicios promueva la eficiencia y la mayor sensibilidad ante las necesidades de los usuarios, confiando en que el estado garantizará la mayor equidad mediante un uso prudente de los mecanismos para financiar a los adquirientes de los servicios” (Le Grand, 1998:725)

obstaculizan prácticas religiosas, forma parte de la promoción y garantía del respeto de los llamados derechos multiculturales capaces de promover la integración de grupos segregados en la sociedad global (en contraposición con los llamados derechos de autogobierno de ciertos pueblos o naciones que suponen tendencias secesionistas y atentan contra la integración nacional) (Kymlicka y Norman, 1997:31). Las soluciones propuestas señalan la necesidad de preservar la cultura comunitaria o religiosa a través del apoyo estatal a escuelas privadas que sostengan esos valores, pues la integración nacional solamente es posible mediante el respeto y la promoción de esos derechos considerados grupales (no ya individuales):

“[...] los miembros de ciertos grupos serían incorporados a la comunidad política no sólo como individuos sino también a través del grupo, y sus derechos dependerían en buena parte de su pertenencia a él” (op.cit:28).

Taylor (1993) califica a esas políticas de reconocimiento de la identidad cultural como “políticas de supervivencia” que mediante la acción directa tratan de crear miembros de esa comunidad particular; es decir, no solamente protegen la tradición sino que aspiran a incorporar en forma activa a miembros de las nuevas generaciones. La escuela es un vehículo fundamental para ese propósito.

El carácter decisivo que tiene el sistema educativo en el proceso de transmisión de valores asume entonces que la forma de proteger la identidad cultural es a partir de socializar a los niños y niñas en instituciones educativas que operen en sintonía con las tradiciones familiares. Dicha demanda puede entenderse como la contracara de la apelación al “derecho a la intimidad”: mientras en un primer movimiento se “privatizaban” las creencias, especialmente las de carácter religioso enviándolas al ámbito de lo íntimo, en ese segundo movimiento se tiende a ponerlas nuevamente en el centro de la construcción de la identidad y se reclama el compromiso estatal para su despliegue y afirmación.

Esa afirmación de las identidades comunitarias en la escuela pública, en un contexto de migraciones globales, expresa un punto de tensión con la concepción tradicional del espacio público (escuela) como “lo común”: “El lado oculto del multiculturalismo es el riesgo del encierro de cada cultura en una experiencia particular incommunicable” (Touraine, 1997:41). A diferencia de la fragmentación social, cuyas manifestaciones son también culturales pero cuyos orígenes se encuentran en las formas de desempeño de la estructura socioeconómica, la fragmentación cultural (ya sea de origen religioso o nacional) establece dificultades de contención de las identidades: mientras que fue legítima la tarea educativa de homogeneizar poblaciones extranjeras y nativas durante buena parte del siglo XIX (y someter las identidades culturales preexistentes), hoy parece políticamente poco viable el despliegue de esa “razón de Estado”. La diversidad identitaria es una fuerza que redefine, en forma conflictiva y no siempre armoniosa, el alcance de esas nociones de “lo común”.

A la disolución de la oposición clásica de interés público e interés privado ya mencionada, se le adiciona la borradura de la concepción de derecho individual propio de la tradición liberal y el pasaje hacia el reconocimiento de derechos de grupo, de acuerdo a la posición sostenida por el comunitarismo. Más allá de los arreglos institucionales específicos, existen sólidas razones para afirmar el sostenimiento estatal de las escuelas privadas de orientación comunitaria.

2. Asistencia a escuelas estatales y privadas

La matrícula escolar a escuelas de gestión privada

Tres cuartas partes de la matrícula escolar de educación común se encuentra en las escuelas públicas de gestión estatal en tanto una cuarta parte en escuelas de gestión privada (2007). Si bien no ha habido variaciones bruscas en la última década, es constante y sostenida la tendencia creciente del sector educativo de gestión privada como proporción de la matrícula total durante la última década. Tanto a nivel del promedio nacional como de las provincias más grandes (Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe y Mendoza reúnen el 62% de la matrícula de educación común y aproximadamente el 75% de las unidades educativas de gestión privada del país), los valores relativos de 2007 son superiores a los de 1998 (cuadro 1).

El comportamiento de la matrícula del sector privado educativo de las provincias seleccionadas es claramente superior al promedio nacional, con excepción de Mendoza (por debajo del promedio nacional) y del interior de la Provincia de Buenos Aires (en el umbral del promedio nacional). A la vez, la tendencia de crecimiento de la matrícula privada a partir de 2004 es clara tanto para el conjunto del sistema como para las jurisdicciones seleccionadas. El caso más acentuado es el de la Provincia de Buenos Aires, que comienza la serie con el 29,4% (en tercer lugar debajo de Córdoba) y llega a ocupar el segundo puesto con el 33,4%, sostenido por el significativo crecimiento que se observa en el Conurbano.

Es notable que la profunda crisis socioeconómica (2001-2002) no haya afectado el tamaño relativo de la matrícula privada, con la salvedad de la caída en Ciudad de Buenos Aires (casi 2 pp entre 2000 y 2002) y la menos significativa en Córdoba.

La participación de la matrícula de escuelas de gestión privadas por nivel educativo muestran algunos rasgos comunes en las provincias analizadas (cuadro 2): en todos los casos, el nivel superior no universitario muestra valores más elevados que los restantes, con 20 pp para el promedio nacional respecto de la educación básica y diferencias significativas en las provincias seleccionadas; a la vez, el poco peso absoluto que tiene el nivel superior universitario hace que el subtotal de educación básica sea similar al total. En segundo lugar, el nivel secundario tiene una matrícula de gestión privada relativa mayor que el nivel primario en el total nacional (5 pp), en Córdoba (15 pp) y en Santa Fe y Mendoza (unos 5 pp); en cambio, tanto en Ciudad de Buenos Aires como en la Provincia de Buenos Aires, los valores son semejantes. En tercer lugar, en el nivel inicial (con excepción de Córdoba), los valores relativos son más elevados que en los otros niveles (exceptuando el nivel superior no universitario).

Algunas de esas jurisdicciones ofrecen un comportamiento similar al de países de la región con fuertes incentivos a la expansión de la educación privada: los tres con mayor proporción de educación básica privada (excluyendo al nivel superior no universitario, 2006) son Chile (52,2%), Guatemala (37,1%) y Ecuador (32,4%) (Pereyra, s/f), similares a los guarismos de Ciudad de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires y Córdoba. Guatemala tiene la peculiaridad que el 59,8% de la matrícula del nivel medio corresponde al sector privado, a diferencia de los otros dos mencionados que distribuyen de manera semejante entre los niveles analizados.

Asistencia escolar por grupos de ingreso¹⁵

Un ejercicio diferente es vincular la asistencia de los alumnos a los distintos tipos de gestión educativa según los ingresos de los hogares. Un primer aspecto para esa aproximación es identificar el comportamiento demográfico de los distintos grupos sociales con relación a la presencia de menores de 5 a 17 años en el hogar (Cuadro 3). Los hogares del quintil 2 tienen el promedio de menores por hogar igual al promedio de la población urbana (1,2), en tanto los hogares de los quintiles superiores (3, 4 y 5) se encuentran fuertemente por debajo del promedio. Por su parte, los hogares del quintil 1 tienen un promedio de 2,2 menores de 5 a 17 años, claramente diferenciado del resto de la población. En consecuencia, los hogares urbanos más pobres son quienes tienen mayor número de menores en edad escolar entre sus integrantes. De ese modo, casi el 45% de los chicos y adolescentes entre 5 y 17 años habita en hogares del quintil 1; otro 25% habita en hogares del quintil 2 (Cuadro 3 - 2006). Quiere decir que casi el 70% de los niños y adolescentes entre 5 y 17 años de la población urbana que asisten a establecimientos educativos viven en hogares que se ubican en el 40% de los hogares más pobres del país. Eso indica un fuerte desequilibrio en cuanto a la desigualdad en los ingresos, que afecta en forma directa a la población urbana más joven del país.

Una primera aproximación a los datos presentados en el cuadro 3 muestra que a la escuela estatal concurren en forma masiva los niños y niñas más pobres de la población urbana argentina. Respecto del total de aglomerados urbanos (TA), más del 90% de los estudiantes del quintil 1 concurren a escuelas estatales. El comportamiento de ese estrato social muestra una gran estabilidad en toda la serie temporal: parecen ser quienes no tienen la capacidad económica para elegir el tipo de gestión y moverse del sistema estatal. El factor demográfico que significa la fuerte presencia de menores en los hogares de ese grupo explica que el promedio total de asistencia al sector estatal sea de tal magnitud. En 2009, se recuperan los valores de 1997 (cerca del 88% de asistencia a escuelas estatales).

En el Área Metropolitana (AM), esa proporción es apenas un poco menor que en el total de los aglomerados, pero en esa región se verifica un cambio en el período 1997 – 2001: la asistencia de los estudiantes del quintil 1 a las escuelas estatales crece en casi 13 puntos porcentuales, para estabilizarse a partir de ahí en valores cercanos al 90%.

Del conjunto de los estudiantes que concurren a escuelas estatales, el 56% pertenecen a hogares del quintil 1 (cuadro 4). Si se agregan los estudiantes de hogares del quintil 2, se alcanza al 80% de los usuarios de esas escuelas. Vale decir, el sistema estatal es intensivo en niños, niñas y adolescentes provenientes del 40% de los hogares más pobres de la población urbana. Ese dato es estable para todo el período posterior a 2003.

Respecto del TA (Cuadro 3), hay una caída en la asistencia a los establecimientos estatales (77,7% en 2003 al 72,6% en 2006 y a 69,3% en 2009). En tan breve lapso, la caída es significativa¹⁶. Dicho valor se ubica por debajo del dato de comienzo de la serie (1997) donde la asistencia a establecimientos públicos se encontraba en el orden del 74,6%. Vale decir, mientras se observa un incremento en la asistencia al sistema estatal en el período 1997 – 2001, a partir de 2003 se observa un cambio en la tendencia.

En el caso del AM (cuadro 3), se observa una tendencia similar aunque con algunas

¹⁵ Este apartado se basa en: Gamallo, 2008. Agradezco a Sonia Susini por su colaboración en el procesamiento de los datos. Ver comentario sobre las fuentes en el Anexo Metodológico.

¹⁶ Vale aclarar que la información se basa en hogares con ingresos declarados en la EPH.

diferencias. Por un lado, la participación de estudiantes en el sistema estatal es algo menor que en el TA en toda la serie. En el lapso 1997 – 2001 se incrementa la participación en el sistema estatal, del 65,4% al 72,1% y, a partir de 2003, vuelve a caer al 68,1% en 2006 y al 62% en 2009. Vale decir, la caída es un poco menor que en el TA, pero partiendo de una proporción de menor participación del sistema estatal en el total de la asistencia escolar en el período analizado.

Es significativo el comportamiento del quintil 2 en el lapso 2003 - 2009: el incremento de la asistencia al sector privado es de casi 14 puntos porcentuales en el TA y de casi 21 puntos porcentuales en el AM. Son hogares con ingresos bajos, pero que muestran una tendencia que casi duplica el promedio general en cuanto al pasaje al sector privado, tanto en el AM como en el TA. El recorrido es similar al observado para el total de la población: incrementa su participación en el sector estatal en el período 1997 – 2001 para caer, tal como se mencionó recién, entre 2003 y 2009.

Entre los sectores con mayores ingresos, el proceso de fuga al sector privado de la educación es extraordinario a partir de 2003: los niños y adolescentes del quintil 4 y quintil 5 han abandonado literalmente la escuela pública. El proceso es notable en el total de los aglomerados y más pronunciado en el Área Metropolitana. En 2006, el 34,2% de quintil 4 y el 15,2% de quintil 5 del AM están en el sistema público, en tanto para el TA es del 42,1% y del 25,1% de los respectivos grupos de ingreso.

En consecuencia, a nivel macrosocial la tendencia de asistencia a escuelas de gestión privada tiende a acompañar el ciclo económico: cae con la recesión y crisis de fines de los noventa y 2001, y se recupera junto con la expansión económica posterior a 2003.

El cuadro 5 presenta las tasas de asistencia escolar, tanto para AM como para el TA, en los años analizados, de la población de referencia. De acuerdo con esa información, las tasas de asistencia escolar aumentaron en el período 1997 – 2001, en ambos agrupamientos urbanos, para mantenerse en niveles similares en los años posteriores. Dicho comportamiento fue similar en todos los grupos de ingresos. Quiere decir, que la población escolar posterior a 2001 está compuesta por un mayor número de estudiantes provenientes de hogares pobres que la de 1997, especialmente del quintil 1 (la más numerosa en términos demográficos) y con una contribución algo menor del quintil 2.

En tal sentido, la tendencia señalada de una participación relativa creciente del sector privado educativo en 2006, si bien tiende a recuperar los valores que presentaba antes de la crisis de fines de 2001, no puede explicarse por una menor participación de los estudiantes pobres en el sistema educativo: no puede decirse que los niños y adolescentes pobres concurren menos a la escuela en 2006 que en el período anterior y por eso se observa una proporción creciente de estudiantes en el sector privado. Habrá que buscar las razones en el comportamiento de quienes han decidido optar por el sistema privado, vale decir, entre quienes pueden afrontar el costo monetario del servicio privado. En la próxima sección se avanza en el estudio de uno de esos grupos sociales: aquellos que podrían identificarse como los hogares del quintil 1 y quintil 2 que se volcaron hacia las escuelas de gestión privada.

3. Hogares pobres y elección de escuelas privadas: la preferencia de las familias

En esta sección se presentan resultados del estudio cualitativo, en base a entrevistas en profundidad, de las razones, preferencias y representaciones de los padres y madres

provenientes de sectores populares que envían a sus hijos a escuelas públicas de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires, una población poco explorada. Se analizaron las siguientes dimensiones del fenómeno: noción de “lo privado” en las escuelas elegidas; las expectativas familiares de la elección escolar; la motivación por la educación religiosa; el imaginario de movilidad social a través de la concurrencia a esas escuelas; consideraciones respecto de los grupos de pares y opinión sobre las escuelas estatales¹⁷.

Diversos estudios se han ocupado sobre la experiencia escolar de diferentes grupos sociales en escuelas tanto de gestión estatal como privada, sobre cuyos resultados se dialoga en el análisis de la evidencia aquí reunida. En especial, Kessler (2002) analizó la fragmentación de la experiencia escolar al comparar trayectorias de cuatro grupos sociales: medios altos, medios, medios bajos y los sectores periféricos en la Ciudad de Buenos Aires y en el Conurbano Bonaerense evidenciando la segmentación vertical y jerárquica de la oferta educativa en función de las características de la “clientela”; y en Kessler (2004), estudió las trayectorias escolares de los jóvenes en conflicto con la ley. En la investigación colectiva incluida en Tiramonti (2004) se analizaron los cambios en los factores de estratificación de la educación de nivel medio, su relación con las expectativas de los distintos grupos sociales y la configuración de los sentidos de la escuela para cada grupo social. Veleda (2003 y 2005) estudió los criterios de selección de escuelas del nivel medio por parte de las familias de sectores medios del Gran Buenos Aires y sus efectos segregatorios para los sectores populares. Cabe también mencionar los trabajos de Ziegler (2004) y Tiramonti y Ziegler (2008) que abordaron el problema de la escolarización de las élites y las dinámicas de selección escolar de los grupos favorecidos. Duschatszky y Corea (2002) estudiaron la escolarización de jóvenes que habitan barrios en condiciones de extrema marginalidad de la ciudad de Córdoba.

En general, esos estudios comparten al menos dos características: primero, una perspectiva metodológica microsocial orientada a reconocer la “experiencia subjetiva” de los sujetos respecto de las condiciones de desarrollo de la escolarización; segundo, una reflexión temporalmente ubicada en el período inmediato posterior a la crisis de fines de 2001. La presente investigación comparte la primera característica pero se ubica temporalmente en un período distinguido por un fuerte proceso de crecimiento económico y de aumento del empleo (el llamado “sexenio de la bonanza” según señaló la CEPAL), es decir, que mejoró las condiciones materiales de vida de los sectores populares. En ese sentido, se presenta como una buena ocasión para reflexionar nuevamente sobre la evidencia acumulada en los estudios previos.

Una concepción de escuela “privada”

La primera indagación solicitó a quienes eligen esas escuelas su caracterización. Frente al interrogante sobre ¿cómo consideran a esta escuela? los entrevistados establecen una definición particular de carácter *sui generis* como “*semi*” privadas, en el sentido que son reconocidas como escuelas no pertenecientes al sector estatal pero, a la vez, no animadas por el lucro que exhiben las “*privadas privadas*”. El formato de instituciones sin fines de lucro ligadas a diferentes congregaciones religiosas contribuye a construir esa percepción entre los entrevistados. Una rectora entrevistada reforzaba el concepto cuando mencionaba que “*nadie deja la escuela porque no puede pagar*” en estas instituciones. Explícitamente una entrevistada señalaba¹⁸:

¹⁷ En el Anexo Metodológico se detalla el diseño de la investigación.

¹⁸ En *italica* se presentan las transcripciones de fragmentos de testimonios de personas entrevistadas.

“Semiprivada es porque la cuota no son como en la escuela privada. Porque la escuela privada la cuota es más o menos de 200, 250, 300... y acá es de 45 pesos. Es mucha la diferencia...”

“[...] no te piden más que la matrícula, no te van a andar pidiendo más, si tiene uniforme lo usan dos o tres años...”

Es decir, los entrevistados advierten que con una cuota mensual al alcance de familias de bajos ingresos (“*accesible*”) se puede cubrir el costo del servicio educativo destacando que no reciben “*requisitos exagerados*” (materiales escolares, excursiones, distintos uniformes, actividades extracurriculares). Algunas de ellas incluso no tiene la exigencia del uso de uniforme obligatorio. De todos modos, muchos entrevistados tienen más de un hijo en edad escolar (cf. Cuadro 3), por lo cual esos costos se multiplican, a veces moderados por políticas de becas para familias numerosas de algunos de los establecimientos. Además, las escuelas suelen complementar el horario formal con horas adicionales de apoyo escolar evitando el uso de profesores particulares y con actividades en contraturno que mantienen a los chicos en las escuelas. En general reconocen la presencia del subsidio estatal que colabora en mantener el arancel mensual al alcance del presupuesto familiar. Una entrevistada manifestaba:

“[...] el uniforme es económico, la cuota es económica, y está hecha para recoger a los chicos que realmente quieren estudiar y no tienen cómo. Son chicos que están mal mirados porque son de allá, son más morochitos... acá no existe eso”.

Se advierte en ese comentario la síntesis de una concepción que le otorga a esas escuelas, pese a la no gratuidad, una función social incluyente y expansiva respecto del acceso al sistema educativo. Por otro lado, los entrevistados hacen una clara distinción de estas escuelas privadas, que se atribuyen una “*función social popular*”, de otras que son “*puro negocio*” dado que éstas últimas incluyen exigencias nuevas “*todos los meses*” e “*intereses si se atrasa en la cuota*” encontrándose fuera del alcance del presupuesto de las familias entrevistadas por las barreras económicas que se establecen con cuotas mensuales elevadas. Desde esa consideración, las moderadas exigencias económicas que la rodean establecen un primer cerco entre este núcleo específico de escuelas privadas y las restantes. Algunas menciones de los entrevistados ilustran la posición:

“Los privados, lamentablemente, ven el signo pesos. Eso es ser privado”.

“[...] que la secundaria, está, casi, trescientos pesos. Aparte, libros, uniforme, cuaderno”.

Una entrevistada relataba una experiencia en otra escuela privada que ejemplifica las opiniones recién expuestas:

“Pero ahí, ellos te exigían, pagá lo que tenés que pagar, todos los meses comprar tal cosa, esto o lo otro, y no, no me pareció... Las cuotas eran altas, muy altas, más todos los meses tenía que comprar materiales, libros, y bueno, para tres, para mí era mucho, y bueno entonces fui por ahí que lo hice entrar a uno en primer grado y después vinieron todos atrás.”

Algunas familias entrevistadas confiesan hacer ciertos cálculos micro económicos donde, de un lado de la balanza, hacen pesar el costo de enviar a sus hijos a escuelas estatales alejada del domicilio, lo cual supone apreciar la gratuidad del servicio educativo, el costo del transporte, la alimentación y la cooperadora escolar; del otro lado, el precio del arancel y el uniforme de instituciones privadas. De esa ecuación, muchos construyen la decisión. Por ejemplo, una entrevistada, madre de un joven concurrente durante el ciclo lectivo anterior a una escuela técnica estatal, señalaba que el costo diario en transporte y comida le significaba un gasto más elevado que el costo del arancel de una escuela privada, pese a que la escuela estatal a la que concurría su hijo recibía una alta valoración en el relato:

“[...] fue por el hecho de que mi marido justo se quedó sin trabajo y yo tenía que contar con ocho pesos diarios mínimo para mandarlo a él a la escuela. A un colegio que era técnico, es que quería seguir ahí mismo él. El problema fue el dinero, porque yo sacaba cuentas de que en el mes yo iba a gastar por lo menos trescientos pesos, y acá las cuotas son de ochenta pesos, setenta”.

Diferentes relatos del mismo tenor se recogieron a lo largo del estudio: familias que frente a la posibilidad de elegir escuelas estatales consideradas de calidad pero alejadas del domicilio prefieren por motivos económicos optar por una escuela privada cercana de aranceles reducidos. Veleda (2003, p.50) en la investigación sobre los sectores medios bajos del conurbano bonaerense encuentra que:

“El factor económico aparece como el principal condicionante de la elección: por lo tanto, si bien estos sectores expresan frecuentemente su preferencia por las escuelas privadas, deben optar por las escuelas públicas cercanas al domicilio (como un modo de ahorrar los gastos de traslado y rehuir la exposición de los hijos a eventuales robos y ataques cada vez más frecuentes en el conurbano bonaerense)”.

Es decir, la evidencia aquí recogida expone los mismos argumentos pero para justificar la elección de una escuela privada de bajo costo, en este caso cercana al domicilio. Como se verá luego, se encuentran también casos opuestos: familias que hacen enormes esfuerzos económicos para solventar el transporte de los estudiantes a las escuelas privadas.

Las autoridades de las escuelas entrevistadas coinciden en destacar que apenas se abre el período de inscripción para el ciclo lectivo posterior rápidamente se saturan las vacantes ofrecidas. Una rectora entrevistada señalaba que *“en veinte días se cubren las vacantes en tanto otra decía que “la gente comienza en abril, mayo, a hacer reserva de vacantes”*. Los padres y madres entrevistados coinciden en señalar la dificultad de obtener vacantes para familiares y vecinos interesados en las escuelas donde concurren sus hijos.

El uso de uniforme que exigen algunas de estas instituciones (no todas las escuelas de este tipo lo hacen) tiene dos consideraciones: una de carácter simbólico y otra material. Por una parte, es percibido por algunas estudiantes como un símbolo de distinción, valorado en forma positiva según la opinión de los adultos entrevistados. A la vez, esa distinción en tránsito de entrada y salida de la escuela los coloca en una posición de confrontación real, no puramente simbólica, con el entorno urbano: se convierten en *“los chetitos del colegio privado”* recibiendo la reacción hostil de quienes no comparten el territorio escolar en barrios que sufrieron la depresión y el deterioro de sus condiciones materiales de vida. Esa conversión de extranjero en su propio territorio es manifestada por uno de nuestros entrevistados:

“¿Por qué esto ahora?, si vas a un colegio privado sos un tarado y te cabe que te roben la mochila, te cabe el insulto...”

Por otro parte, el uniforme es percibido como una manera racional y práctica de proteger la vestimenta ordinaria, es decir, un costo anual limitado que reduce las opciones disponibles en cuanto a la selección diaria de la ropa escolar. Como señala una entrevistada:

“Eso también es una cosa que a mí me gustó mucho del colegio privado, eso también me ayuda mucho, porque cuesta, obviamente, comprarle el uniforme, pero hacemos un solo gasto al año, ¿no? Comprás todo, de entrada, esa es otra cosa que a mí me gusta del colegio privado porque vos le comprás toda la ropa al principio de año y después con esa ropa ya va todo el año, en cambio con otros colegios, yo veo también, o la ropa diferente de todos los días...”

Es decir, cierta razón práctica se incorpora en la forma de justificar las ventajas de este símbolo de distinción e identidad escolar.

Las bases de la elección escolar

El problema de la elección escolar fue especialmente tematizado en el debate sobre las estrategias de reforma de los servicios tanto de salud como de educación durante las dos décadas pasadas (Gamallo, 2002). En particular, un asunto central en este campo es la brecha entre los formuladores de política y los actores sociales: en especial, la asimetría de información y la distinta forma de comprensión y definición de las bases sobre las cuales los distintos grupos sociales eligen la escuela donde enviar a sus hijos.

De acuerdo a lo recogido en las diferentes entrevistas, las expectativas familiares respecto de la escolaridad de sus hijos pueden agruparse en tres grandes núcleos sin que ellos sean mutuamente excluyentes: demandas de cuidado y contención, selección de los grupos de pares y la distancia o localización geográfica. Unas difusas argumentaciones pedagógicas aparecen por detrás de éstas, en especial aquellas que asocian la función de la escuela con una “salida laboral”. Marginalmente, también aparece una razón poco aprehensible respecto de la influencia que ejercen las condicionalidades de los planes sociales. En última instancia, esas demandas se encuentran determinadas por las razones de carácter económico previamente mencionadas y se orientan en el sentido de la hipótesis del “vaciamiento pedagógico” de la escuela (Tenti Fanfani, 2004).

Cuidado y trabajo

La mención al problema del “cuidado” es la razón contundente que esgrimen los entrevistados para fundamentar la elección escolar. Como se mencionó anteriormente, la función cuidadora del sistema escolar fue menos ponderada que la función estrictamente educadora. Como sistema de cuidado estructuralmente asociado a la posibilidad de que los adultos responsables participen activamente del mercado de trabajo, en especial en una coyuntura de auge de la actividad económica, esa función adquiere un carácter mayor. En esa dirección, una primera cuestión se vincula con la tranquilidad de los padres durante el desarrollo de la jornada laboral. E íntimamente asociada al problema de la continuidad del calendario escolar por ausentismo docente y paros de actividades por razones gremiales. Varios entrevistados coinciden en recordar el caso “Fuentealba”¹⁹ como el único paro de actividades; en cambio, en las escuelas estatales señalan que “*hay paros todo el tiempo*”. Una entrevistada señalaba:

“Y... cuando hay paro no hay clase, y uno tiene que trabajar, y mi marido también, no sé, entonces teníamos que trabajar, y entonces un amigo mío, un vecino, me dijo... en ese tiempo era más fácil conseguir vacante...”

“[...] es que se quedan hasta el horario de salida. Y así tiene que ser, porque vos estás trabajando, no es que estás en tu casa y no lo querés venir a buscar, estás trabajando”.

Vale decir, la demanda de cuidado se vincula con la necesidad de un calendario escolar previsible, en especial para quienes tienen compromisos laborales. Las escuelas donde envían a sus hijos cumplen con ese requisito convertido, además, en uno de los reproches centrales a la escuela estatal. Los padres entrevistados refieren a una trayectoria de la escolaridad de sus hijos de al menos ocho años pero en caso de las familias con hijos mayores reconstruye un período aun más extenso, y cuya experiencia se cristaliza en estas opiniones y decisiones respecto de la elección escolar. Es obvio que para las familias con

¹⁹ El maestro Carlos Fuentealba fue asesinado el 4 de abril de 2007 en Neuquén durante una movilización en la ruta 22 con motivo de una huelga salarial. Pocos días después hubo un paro general de actividades docentes en todo el país con una fuerte adhesión.

niños en el nivel primario esta cuestión es más relevante: pero lo que se encuentra en el estudio son trayectorias de pasaje por la escuela primaria de gestión estatal y que, frente al fenómeno señalado, apuntaron hacia el cambio en el nivel medio. Luego se volverá sobre este aspecto.

Cuidado y contención

Se advierte una segunda consideración del problema del cuidado, asociado a la construcción de un parapeto de contención frente a un ambiente exterior peligroso, amenazador y atemorizante. La escuela se expresa como un lugar de contención en la doble acepción del término: incluir y reprimir; vale decir, establece un límite que protege a los alumnos del “afuera” a la vez que un espacio interior donde se modera la propagación y circulación de la violencia. Tiene su base en una noción de “peligro” y en una sensación de miedo en relación a las condiciones de segregación residencial donde crecen y se desarrollan estos chicos: la escuela es percibida como una frontera y un refugio frente a esa amenaza. Una madre señalaba en referencia a los peligros y tentaciones del entorno barrial:

“Es como que ellos buscan a que ellos no estén en la calle, no cierto, porque en la plaza de enfrente, que ahí podés conseguir todo, podés conseguir droga, (...) podés conseguir todo en la plaza”.

“La idea que afuera a media cuadra hay una jungla, donde todos se pelean están todos fumando en la esquina, todas pintadas las chicas que parecen muñequitas, fumando, con piercing, ‘eh... vos qué’, las polleritas re cortitas, el lenguaje los ves a la salida, no cierto, tomando alcohol en la esquina; peleándose en la puerta del colegio y nadie dice nada... Acá es un colegio como que no permite que hagan esas cosas”.

La consideración de un “afuera” que se transformó en amenazante es, a la vez, el espacio territorial que muchos padres y madres disfrutaron en su propia infancia o bien en un pasado lejano y se connota en forma nostálgica. Como señalaba un entrevistado:

“en el mismo barrio que nos criamos vemos, a dónde va y con quién está porque ya sabemos que hay cuadradas que antes se podía ir, ahora no”.

La idea que resume esa percepción es que los chicos que asisten a estas escuelas “viven en dos mundos distintos”: uno construido por las normas que rigen la vida escolar y otro donde impera la ley de la selva. En Gamallo (2007:49) se habían encontrado evidencias en la misma dirección:

“Profesores entrevistados que se desempeñan en escuelas públicas de nivel medio del Gran Buenos Aires, situadas en barrios con deficiente equipamiento colectivo y donde habitan poblaciones con severas privaciones materiales, señalan el lugar privilegiado que ocupa el sistema educativo (la escuela como institución) frente a esa realidad: hay un ‘adentro’ de la escuela distinto del ‘afuera’, como un punto de referencia y espacio donde reina la legalidad, donde se encuentran límites (control de inasistencias, evaluación del rendimiento, sanciones disciplinarias), que los propios estudiantes aceptan como legítimas. Paralelamente, los estudiantes conviven de manera cotidiana y patente con la informalidad, la injusticia y la corrupción (punteros políticos que trafican influencias para obtener planes sociales y ofrecen estímulos económicos para participar en manifestaciones proselitistas, policías que abusan de su autoridad, medios de transporte ilegales sin habilitación, grupos de pares donde participan ‘delincuentes amateurs’, situaciones de explotación laboral personales y familiares, etc.), en la cual el Estado se presenta en un doble papel: por un lado, manifiesta su ausencia como monopolizador de la fuerza y como ordenador de la actividad de los particulares, dando idea de un territorio sin ley y, por otro lado, garantiza ese estado de situación mediante algunas de sus manifestaciones institucionales. En tal contexto, sumamente desfavorable por cierto, la escuela opera como el lugar de aprendizaje

y experimentación del ‘imperio de la ley’”.

Un ejemplo contundente de la convivencia con esas situaciones de ilegalidad y violencia es el testimonio de dos directores entrevistados:

“Cuando nosotros el año pasado teníamos una cocina de paco acá enfrente, a mí me paraba la gente por la calle, que no eran padres ni nada, y venían y me decían ‘mirá que enfrente hay una cocina de paco y están esperando a que terminen las clases para hacerla bola en dieciocho mil pedazos’”.

“En el barrio no existen lugares seguros de esparcimiento de los chicos. Acá hay una plaza enfrente de la escuela, en esta plaza jugás al fútbol, y seguramente te van a asaltar o te va a pasar algo.”

No obstante lo dicho, esa frontera no es tajante y se desdibuja permanentemente. Una directora entrevistada mencionaba conversaciones con alguna madre quien le relataba, como criterio moral normativo, que aceptaba comprar “*cosas sin sangre*” en el sentido de asumir el origen delictivo de mercancías con la condición que no hubiera heridos en el hecho. La brecha entre el marco interpretativo del acto y el marco normativo para la acción, identificada en el estudio de Kessler (2004), se manifiesta como un fenómeno persistente de anomia social. En una sugerente hipótesis, ese estudio señalaba que en muchos barrios del Gran Buenos Aires el temor vino a ocupar el lugar de regulador y organizador relevante de la vida social que anteriormente ocupaba el mundo del trabajo²⁰: los testimonios de muchos entrevistados sugieren que es también un factor decisivo en la elección escolar. Esa consideración, advertida en las verbalizaciones de los entrevistados hace necesario despejar la demanda de contención, en términos de una definición de carácter “*subjetivante*”, tal como señalaron otros estudios en relación con las expectativas familiares de los sectores medios respecto de la escolaridad de sus hijos (Kessler, 2002 y Tiramonti, 2004): se hace referencia a la puesta en conflicto en el seno de la institución escolar contemporánea entre la función de “*socialización*” (tendencialmente homogeneizadora) y de “*subjetivación*” (tendencialmente afirmadora de identidades individuales); en los sectores medios y medios altos, es cada vez más patente la segunda función como demanda a las instituciones educativas, y especialmente relevante para comprender la importancia creciente del sector privado en el sistema educativo en esos grupos sociales. En cambio, la demanda de los grupos sociales estudiados en la presente

²⁰ “El miedo parecía ocupar el lugar vacante que antes había ocupado la organización fabril como principio regulador: ésta marcaba sus rutinas diarias, los horarios de los hogares, determinaba períodos especiales (las vacaciones, los aguinaldos y su impacto en el comercio local), mantenía en vilo a la comunidad cuando acontecía algún conflicto (la huelga, el cierre o disminución de las fuentes de trabajo). La desestabilización del mundo obrero-popular también implicó la irregularidad de la vida local. Nuestra hipótesis es que la sensación de inseguridad vino de algún modo a llenar ese vacío. El temor compartido llevaba a regular horarios de entrada y salida del hogar, marcaba circuitos de pasaje y evitaba otros; la amenaza, se transformaba en un tema central de conversación entre vecinos y servía como criterio de demarcación y exclusión interna, entre peligrosos y sus potenciales víctimas. No obstante, estos criterios de demarcación no llegaban tampoco a estabilizarse, ya que las nuevas formas de delito quiebran un principio del pasado: no robar en el propio barrio. Así, cuando el mismo hijo del vecino es visto como peligroso, se plantea la difícil pregunta de cómo marcar nuevas fronteras y distancias con ese otro cercano” (Kessler, 2006). En otro pasaje, señala: “Estudiar el miedo es problemático: se trata de una emoción o sentimiento de difícil abordaje, sólo se accede a un discurso posterior o acciones con el que se lo relaciona. [...] Es, por otro lado, un concepto polisémico (para el investigador y para los individuos): con un gran parecido de familia a otras nociones, como angustia pero también inseguridad, incertidumbre o riesgo. Se debe sortear también un problema: puesto uno a mirar la sociedad a través de esta lente, debe resistirse la tentación de concluir qué estamos sumidos en una infinidad de temores, sin diferenciar entre efímeros y permanentes ni entre sus gradaciones diversas” (Kessler, 2006).

investigación se identifica en relación con una noción básica, primaria y elemental de sentir que “*los chicos están seguros*” y que “*los tienen controlados, vigilados, cuidados*”. Por ejemplo, algunas menciones seleccionadas de diversos padres entrevistados indican:

“[...] esta escuela la protección más que nada, que los chicos se conocen, las maestras ya lo conocen”.

“Es el segundo hogar verdaderamente, en todo el sentido de la palabra, porque ellos están contenidos todo el tiempo; parte lo hacemos nosotros, pero todo el resto lo hacen ellos”.

“Firman para salir y te llaman si se deben retirar. Una escuela que da confianza”

Por otro lado, la información que efectivamente tienen disponible y están en condiciones de procesar las familias entrevistadas en función de sus recursos simbólicos se vinculan con esas necesidades primarias de protección y que pueden ser enunciadas con claridad: ni sofisticadas propuestas pedagógicas ni enunciados sobre pruebas de rendimiento académico. Es una situación típica de asimetría de información, largamente estudiada especialmente en aquellos sistemas educativos que plantean la competencia en base a la información sobre la calidad educativa como argumento de la elección escolar. Se podría señalar que la demanda excluyente que satisfacen estas escuelas es el cuidado y coincide con lo señalado por Tiramonti y Minteguiaga (2004, p.113 y 114):

“En el caso de los sectores más bajos de la escala social, la contención aparece definida desde un lugar diferente, ligado a la idea de brindar un espacio de protección sólido frente a un contexto que se considera hostil y peligroso. [...] la institución escolar es pensada por padres, directivos y docentes como un ‘territorio’ en el que puede seguir articulándose una subjetividad definida por la necesidad de protección y cuidado. [...] para nuestros entrevistados la escuela aparece como un reducto donde se preservan, en alguna medida, aquellos elementos que hablan de un estado especial de inmadurez y vulnerabilidad que reclama una asistencia, cobijo y cuidado especializados [...] la tarea de ‘contener’ tiene un significado marcadamente ‘físico’ (la escuela oficiaría como envase) en detrimento de sus connotaciones psicológicas y afectivas; y sin duda, por encima de las pedagógicas”.

La noción de calidad educativa que manifiestan esos sectores tiene su origen en esa necesidad que si bien no se contrapone con la definición de calidad en términos de aprendizajes académicos, ésta última aparece vagamente enunciada y definida debido a la dificultad de muchas familias para establecer el contenido de esa demanda pedagógica. Curiosamente, para estos grupos sociales tal satisfacción la resuelve el sector privado. Una directora ilustra con lucidez la interpretación de la relación entre contención y aprendizajes desde el punto de vista de las familias:

“Desde le momento en que un pibe se demora en llegar a la casa y me llaman a mí y me dicen, ‘directora, está mi hijo en la escuela’ y yo les digo ‘no’; ‘bueno porque todavía no llegó’ y yo les digo ‘bueno, ustedes búsquenlo por su lado y yo empiezo a llamar a sus compañeros’. Hay digamos, a ver, los padres no es que no se ocupan de lo académico porque no quieren, sino porque no tienen recursos para hacerlo”.

Como se mencionó, la segunda acepción del problema de la contención se asocia al clima que se vive al interior de esas escuelas. La identificación de un lugar donde “*no permiten la violencia*” es valorada positivamente en contraposición con lo que se señala como el clima propio de las escuelas estatales. De todos modos, en las entrevistas no se manifiesta un paraíso escolar ajeno a enfrentamientos y tensiones entre los estudiantes o entre estudiantes y docentes, sino una percepción respecto de un modo de administración y manejo de esos conflictos. Como señala una madre entrevistada:

“Porque en una escuela pública, si bien, no hay herramientas como había antiguamente una contención de decir bueno, hay medida disciplinarias, y decir bueno, si este chico, una

cosa es que se pueden pelear como todos, porque hay relación y rivalidad, pero de ahí a sacar armas, de ahí a ensañarse de una forma mala o roba, entonces hay cosas que tiene que haber medidas, tiene que haber medidas ejemplares porque sino, como está pasando 'vale todo', puedo hacer esto, puedo hacer lo otro, puedo estar criando estos valores y principios a tu hijo, y por otro lado te muestran que todo lo que hacés no vale nada''.

Otra dimensión significativa se asocia con el conocimiento y seguimiento de la responsabilidad y los deberes de cada uno de los estudiantes. Si bien las instituciones no ofrecen secciones de pequeño grupo (de hecho son secciones numerosas al límite de sus posibilidades físicas²¹), se valora que las autoridades conozcan a los alumnos por sus nombres y que puedan de ese modo mejorar esas estrategias de control. Es decir, que no sean secciones pequeñas no significa que sean escuelas “superpobladas”, tal como se designa a algunas escuelas estatales, y que permitan una mayor personalización en el trato. Una madre entrevistada señala:

“[...] desde el rector hasta el último empleado están siempre atrás de los chicos, vigilándolos, mirándolos, custodiándolos...dentro de, mientras están dentro de la escuela es como si estuviesen en la casa de uno. Por eso. [...] En, en los secundarios estatales son alumnos, son treinta alumnos. Acá no, acá hay treinta chicos cada cual con lo suyo, y se preocupan del problema de cada uno. El que tiene un problema, recorre, recurre, a su tutor y el tutor, enseguida. Si hay un problema que tienen que llamar al padre, llama al padre o a la madre para que estén acá...”

“Aparte ellos acá, que vos decís, el apellido y ya saben quién es, quién no es...”

En una de las escuelas inclusive se controlan las rutinas extra escolares de los chicos (horarios de diversión y esparcimiento, uso de la PC, hábitos de alimentación, etc.) colaborando con el orden en el ámbito familiar:

“Aparte que en la casa tienen que estudiar. Aparte les hacen hacer una planilla, no sé, que día por día, hora por hora; que a qué hora comen, a qué hora estudian”.

Es decir, la demanda de contención tiene un componente disciplinario, y los entrevistados lo contraponen permanentemente con lo que perciben que sucede en las escuelas estatales:

“Lo que pasa es que a veces ellos juegan con esto de... saber que en un municipal, yo trabajo de portera en un jardín municipal y al lado hay una primaria, y yo escucho... y acá no te echan, y capaz que acá ellos saben y yo por lo menos al mío se lo dije, le dije, 'a ver, por más que des todas las materias, si tenés mala conducta no te renuevan la matrícula, a otra cosa mariposa'. Entonces es como que se lo toman más en serio, tiene que ver con un cambio de actitud en ellos, 'bueno, me porto bien porque sino [mencionan el apellido de la directora del establecimiento] me la corta, me sacan del colegio”.

Selección del grupo de pares

Otra poderosa razón tiene un carácter de autoselección del grupo de pares: se manifiesta una idea respecto de que no se mezclen con los “otros”; sin embargo, los “otros” suelen ser los propios vecinos que van a distintos colegios, especialmente entre quienes viven en complejos habitacionales densamente poblados. En ese sentido, la escuela también contribuye a conformar una nueva frontera respecto de otra territorialidad posible. Con enorme franqueza una madre con una hija en una escuela privada y otra hija en una escuela estatal situada en un barrio lindero mencionaba que en discusiones entre ambas la primera acusaba a la segunda de concurrir a un “colegio de villeros”, como referencia despectiva a

²¹ El GCBA no ha dictado normas técnicas respecto de un máximo de alumnos por sección en los establecimientos educativos de gestión privada.

la escuela estatal:

“La mía pelea con Sol, pelea con la otra que va al otro colegio. Sol le dice a Cinthia que es colegio villero donde va ella, porque nada que ver, viste, cómo hablan. [...] ‘Yo colegio villero no voy’, me dice Sol. Tiene mucho que ver también en los chicos como se expresan, el vocabulario que tienen, es impresionante [...] porque yo le veo con Cinthia y con Sol, son dos, es distinto. Porque yo cuando le digo a veces ‘Sol, yo no sé si el año que viene te voy a poder pagar un colegio’ ‘no, yo colegio villero donde va esta no voy’ cosas así, porque la otra vine y cuenta lo que pasa en el colegio donde va ella”.

Si bien aisladamente, dicha mención refleja esos procesos de segregación escolar que se combinan y refuerzan con procesos de segregación más amplios distinguiendo, entre los sectores populares, a un colectivo de trabajadores frente a otro grupo poco caracterizable pero definido. Lo que es corriente e inconfesable en el imaginario de los sectores medios que prefieren las escuelas privadas, es aprehensible en forma directa entre algunos entrevistados de los sectores populares. El valor positivo de la “mezcla” social, propia de la mitológica escuela estatal de antaño, hoy se transformó confusamente debido a la masificación de la educación media y se expresa en posiciones de aislamiento social al interior de los sectores populares. De hecho, muchos de los entrevistados viven en villas y complejos habitacionales, es decir, padecen las mismas condiciones de segregación residencial, conviven cotidianamente con quienes se diferencian en el territorio escolar. De allí que el pasaje al nivel secundario se posiciona como un escenario donde se cristalizan esos temores mencionados y el “ambiente” en el cual van a convivir los de menor edad, los recién ingresados, se establece como un motivo de preocupación y favorece el cambio hacia las escuelas estudiadas²². En tal caso, es una hipótesis respecto de las trayectorias identificadas en los sectores populares: una escolaridad primaria en la escuela municipal del barrio y una selección de la escuela secundaria en una escuela privada accesible por parte de quienes pueden hacer el esfuerzo de costearla.

Esa demanda de protección y cuidado se expresa como poco razonable en un contexto donde otros chicos padecen situaciones más graves y urgentes, provocadas por la crisis afectiva y material de muchas familias. En tal sentido, la comprensión de la situación del otro, si bien pierde el carácter discriminatorio que aparecía en otras verbalizaciones, tiene un efecto semejante: si la escuela no puede ocuparse de mi chico porque hay otro que está mucho peor, se busca una escuela donde el “riesgo social” esté mejor promediado entre el grupo de pares. Como señala una entrevistada:

“[...] para mí tiene que ver con la tranquilidad de esto, del diálogo permanente, de que haya tiempo de, ‘mirá, reforzalo en esto, hablale con esto’ de que no hay problemas quizás tan graves en la mayoría como para que les pueda dar bolilla a otros temas que en otro lado sería más grave, entendés, porque hay problemas mucho más graves porque te vienen unos siete pibes sin comer y te vienen dos pibes golpeados, y entonces, obviamente, qué vas a priorizar, al que te contestó mal o al que no hizo la tarea... por qué no te sentaste con mamá y papá a hacer la tarea... no, tiene que ver con otra cosa, tiene que ver con esto, básicamente, me parece a mí.”

En algunos entrevistados se propone una lectura comprensiva del problema social, en especial considerando la afluencia de población escolar de barrios vecinos del Gran Buenos Aires a las escuelas de la ciudad para aprovechar tanto la oferta educativa como los

²² Veleda (2003, p.50) mencionaba también que “[...] los sectores medios-bajos se muestran esencialmente preocupados por evitar las escuelas donde predominan alumnos provenientes de villas de emergencia. Este criterio surge reiteradamente en los discursos de las familias, lo cual contribuye a confirmar el fenómeno, ya constatado por otros estudios.”

subsidios alimentarios:

“[...] que la mitad te pone otra dirección porque también vos con eso tenés acceso a cobrar ciudadanía [se refiere al Programa “Ciudadanía Porteña” un programa de transferencia de ingresos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires], que en provincia hasta hace un par de años, no sé ahora, no la tenía, o sea, tenías un montón más de beneficios, sobretodo una jornada completa con comedor... mi hermana vive en provincia y trabaja todo el día y no tiene una jornada completa con comedor, desayuno y merienda y no tener que pagar más que una cooperativa o una cuota de materiales si podés. No tenés estos beneficios.

Pero se advierte también un segundo grupo de pares: los otros padres. En tal caso, la mención avanza sobre diferenciaciones entre las familias. En suma, estas escuelas constituyen un “circuito de evitación” (Veleda, 2003) de ciertos grupos de pares.

Una consideración diferente se articula en relación con los grupos de amigos que se articulan en torno a la elección escolar, especialmente con el paso de la escuela primaria al nivel secundario. Como plantea una directora entrevistada, la decisión firme de un líder arrastra al grupo de amigos a la escuela y suele ser también una razón poderosa para la elección escolar.

Distancia geográfica

La distancia geográfica es también un elemento que condiciona la elección. No obstante, esa consideración tiene dos vertientes: por un lado, la proximidad de la escuela al domicilio y, por otro lado, el problema opuesto: la elección de la escuela independientemente de donde está ubicada. En el primer caso, la combinación de las escuelas de las características mencionadas con la proximidad al domicilio es un argumento de peso que resuelve fácilmente el problema de la elección escolar aun en contra de lo que pueden considerarse la preferencia ideal. En segundo lugar, la percepción de una situación diferente entre las escuelas de la capital y las de la provincia es un elemento de distinción a favor de las primeras que hace que muchas familias elijan instituciones de ese distrito. Pero vale señalar que las verbalizaciones son en general vagas y poco precisas, no terminan de construir una afirmación de sentido contundente respecto de en qué se basan esas diferencias. Muchas familias residentes en el Gran Buenos Aires realizan un esfuerzo económico considerable (que incluye el pago de la cuota y el arreglo para el transporte) para enviar a sus hijos a las escuelas privadas de la ciudad seleccionadas en el estudio, especialmente en dos casos: la escuela técnica y otra cercana a la conexión con el Partido de Avellaneda. Una madre entrevistada señalaba:

“Es re complicado, mire, casi un malabar, yo por ejemplo, un remis a la mañana para que lo traiga a la puerta del colegio, porque ahí, en provincia no se puede viajar, a partir de las siete, ocho de la mañana no se puede viajar, es imposible, entonces, obligadamente, yo no tengo otro acceso, como vienen solos, los dos, vienen en remis, a la mañana. Se re complica, pero, para mí seguridad...”

En síntesis, el patrón en cuanto a la elección escolar oscila entre dos polos: la proximidad geográfica y la decisión de desplazarse en busca de escuelas de estas características.

La salida laboral

Otro componente de la elección escolar es la demanda por una salida laboral, en especial la que ofrece orientación técnica y tiene una aceptada relación con pasantías en el sector privado. Esa institución desarrolla una actividad considerable para alcanzar ese objetivo, en especial frente a las condiciones de exclusión de ciertos ambientes de trabajo que serían

tal vez inalcanzables para muchos de estos chicos. Un directivo señalaba:

“La escuela tiene un sistema de pasantías laborales bastante interesante. Creo que no hay muchas escuelas ni estatales ni privadas que lo tengan. Buscamos recrear el espíritu nuestro, una de las líneas es recrear la cultura del trabajo. Yo no generalizo, pero muchas familias, o no tienen trabajo, o viven de changas o viven de los planes asistenciales que se generan a través de los gobiernos de la ciudad, gobierno nacional. Entonces recrear la cultura del trabajo para nosotros es uno de los puntos centrales, a la par de la formación evangélica, inculcar los valores cristianos [...] cuando colocan un currículum, manzana 4, casilla 25, puede ser excelente la familia, trabajadora como la mayoría del barrio, porque se asocia, siempre, villa a delincuencia y no es así, pero el hecho, ya, de vivir en una villa, ya los condiciona fuertemente, entonces, hacerlo vía escuela la inserción laboral, es un camino que no te digo es el único, pero en muchos casos es el único. Sería, por lo menos, muy difícil. Chicos que, las chicas que están trabajando en una empresa multinacional, llevamos chicos del barrio y se desempeñan bien, mayor, menor dificultad, muy buena preparación, y bueno, solos no hubieran ingresado nunca, quizás”.

Y una madre entrevistada completa:

“Es que yo tengo, hoy día, no cierto, sobrinos, que estaban acá y terminaron quinto año, y tengo uno trabajando en Orbis, gracias al colegio, y tengo uno trabajando, no cierto, en Edesur, gracias, también al colegio. Es que la pasantía que hizo quedó efectiva. Y hay también chicas que quedaron en Bayer, que hoy son, no cierto, encargadas y tienen un cargo alto, gracias al colegio”.

De todos modos, en general la “salida laboral” no es una demanda resuelta por la elección de estas escuelas. Las expectativas familiares someten a la escuela a demandas no siempre en condiciones de satisfacer, tal como ilustra el testimonio de una madre entrevistada:

“A mi me hubiera gustado que hubiera ido a otro colegio, que tenga una salida laboral... por ejemplo”.

Las condicionalidades de los programas de transferencia de ingresos

Es difícilmente esperable que los padres y madres que aceptaron ser entrevistados puedan manifestar razones políticamente incorrectas respecto de la elección de la escuela. Por ese motivo, el testimonio de una de las directoras entrevistadas ilumina cierta influencia que en el plano microsociedad están operando los diferentes programas de transferencia condicionada de ingresos del gobierno nacional y del Gobierno de la Ciudad que solicitan como contraprestación la asistencia escolar de sus hijos.

“[...] uno de los fenómenos puntuales que se está dando en la zona del sur [...] son padres que están absolutamente afuera del sistema desde el punto de vista laboral, pero absolutamente metidos en el sistema en lo que son las organizaciones de base. A partir de ahí, ellos lo que logran son los subsidios, desde la tarjeta ciudadana de Ciudadanía Porteña hasta el seguro universal. Entonces, ¿de qué depende que ellos cobren todas estas asignaciones? de que tengan certificado de alumno regular. Entonces, hasta inclusive hay una desatención, pero es instintiva, no es pensada, es que si los chicos llegan hasta los diecinueve años en la escuela, o sea, si repiten, si no repiten, si tienen que pasar a la pública, no les importa, el tema es tener a los pibes en la escuela”.

Puede anotarse este elemento último entonces como parte de un abanico de razones en la elección escolar.

La educación religiosa

Como se dijo, todas las escuelas seleccionadas ofrecen educación religiosa. Sin embargo,

en los testimonios de los entrevistados no aparece una búsqueda específica de la formación religiosa sino una asociación entre los peligros a los cuales está expuesta la juventud, por un lado, y la contención y el cuidado que ofrecen las instituciones con orientación religiosa dada su condición, por el otro. La percepción es que a los chicos se les enseñan “*cosas buenas*” a través de una “*educación espiritual*” y que es importante que aprendan a “*respetar*” a los adultos. En un sentido amplio, es la búsqueda de una suerte de antídoto frente “*a la violencia en base al compañerismo, el amor, la ayuda*”. Pero efectivamente, no parece ser la formación religiosa en valores trascendentes una demanda central, aunque se advierte que entre algunas personas entrevistadas la solicitud está más presente. Es, en cierto modo, un componente que se relaciona positivamente con la noción de protección ya desarrollada y una asociación con formas de fomentar ciertos comportamientos entre los estudiantes, en particular la idea del respeto. Una directiva entrevistada mencionaba con toda sinceridad: “*¿Formación espiritual? nadie te dice eso*” cuando inscriben a los chicos en la escuela reconociendo en ese sentido un cambio dado que anteriormente (con cierta vaguedad e imprecisión temporal) la escuela religiosa estaba íntimamente relacionada con una demanda de formación de ese tipo. Pero se admite una moderación de ese reclamo en los tiempos presentes. Otro directivo entrevistado establece una buena conexión entre la propuesta religiosa y el clima escolar que se genera en la institución escolar:

“No sabría decirte si lo que buscan primero es la alternativa religiosa. Lo que sí creo es que los valores del evangelio, el espíritu religioso de la escuela lleva a que se crea un clima, y una forma de trabajo que protege en cierta medida a los jóvenes, adolescentes de ese ambiente. [...] Entonces yo no creo que, no podría afirmar, que las familias dicen ‘porque es religioso busco la escuela’, pero sí, creo que los valores que nos inspiran llevan a que exista un clima de trabajo y un ambiente dentro de la escuela que hace que, preserva a los chicos fuera de ese ambiente, que es difícil, eh, no quiere decir que esto, que es ideal la situación, pero sí los preserva. Se da algo muy común, los chicos quieren venir siempre a la escuela, algunos por ahí aprueban y siguen viniendo, y están en la escuela porque se sienten bien; desde lo simple, un ambiente tranquilo, un ambiente donde se puedan reír, jugar, donde puedan jugar a la pelota”.

Algunas madres entrevistadas mencionan actividades filantrópicas, propias de la misión pastoral de alguna de estas escuelas, que contribuyen a la formación del carácter y los valores de los chicos:

“[...] y llevan cosas para ayudar a un lugar que ayuda el colegio y está piola para que los chicos vean que hay algo más allá de lo que ellos tienen, de su computadora, de su mamá, de su papá, de sus comodidades, que hay chicos que no lo tienen, que hay chicos que nada, con un poquitito así son re felices, y ellos, a veces tienen unos niveles de exigencia, y está bueno que también les muestren y les enseñen eso”.

A la vez, se menciona el fomento de valores cuyo contenido es propio de la formación ciudadana en una institución laica:

“[...] ‘no le digas gordo porque a vos no te gustaría... no le digas puto porque es la elección de cada uno’. Es poder sentarse a hablar con los pibes y que no sea lo prioritario que no se rompan la cabeza, sino que sea prioridad que no se insulten, que no se maltraten, que no se denigren siempre entre ellos...”.

Inclusive, se mencionan situaciones de tolerancia y amplitud frente a otras convicciones y en comparación con otras escuelas religiosas, ortodoxas en cuanto a la observancia de los sacramentos de cada credo. Como manifiesta una madre entrevistada:

“[...] yo después de haber ido a un colegio católico y, por ejemplo, que me plantearan con el más grande, el que viene acá, no bautizarlo en la etapa porque yo era madre soltera y no me lo querían bautizar, dije bueno, está bien, [...]. Después acá nunca me hicieron

problema por esas cosas, y hay colegios donde sí. Claro, hay colegio donde son más conservadores y acá, bueno, tienen como una amplitud con respecto a eso...”.

“[...] acá hay testigos de Jehová, hay evangélicos, hay mormones...”.

Un directivo entrevistado mencionaba algún caso respecto de la posición contracultural de la escuela en relación con cierto fanatismo religioso de la familia de origen de un alumno. En otras palabras, la elección escolar de la familia se basaba en motivos estrictamente religiosos, para fortalecer la identidad y la convicción de la fe; sin embargo, el elemento “público” del contenido de la enseñanza construyó un principio valorativo de confrontación el fundamentalismo familiar. Un auténtico ejemplo contracultural en un sentido inesperado: una escuela religiosa que promueve la diversidad y la tolerancia y entra en conflicto con los valores trascendentes que inspiraron a esa familia a elegir esa misma escuela. Es decir, curiosamente, la escuela privada en esa situación refuerza valores públicos respecto de los valores privados (familiares) religiosos.

En suma, las respuestas encontradas se alinean con las conclusiones del estudio de Tiramonti (2004, p.31), quien clasifica los perfiles institucionales de las escuelas en función de la lectura particular que realizan los diferentes grupos sociales respecto de sus propias expectativas. Para el grupo social que ocupa la presente investigación, define:

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

Movilidad social ascendente

Estudios respecto de la popularidad de las escuelas privadas subvencionadas en Chile destacaban que, para una familia cuyos adultos observaban una escolaridad formal inferior, la asistencia a esas escuelas era considerada como un signo de movilidad social ascendente. Sin embargo, la evidencia reunida en este caso no permite afirmar lo mismo: en general no aparece esa percepción, sino que se subraya la demanda ya mencionada de una escuela como frontera y refugio de lo que la rodea. Más difusamente se advierte una elección de una escuela que le sirve a los chicos “*para progresar*”, en relación con la propia condición de sus progenitores. Pero en modo alguno la escuela privada es vista como un símbolo de progreso social en sí misma sino como un medio para una escolaridad con una mejor contención y eso justifica el esfuerzo económico de las familias. Tampoco se advierte en estos grupos sociales una percepción que asocie la mejora económica general que vivió el país desde 2003 y una mayor disponibilidad de ingreso familiar con un efecto de sustitución de una escuela estatal por una privada. Otras razones parecen más poderosas que una hipótesis de este tipo, al menos para estos grupos sociales²³.

²³ De todos modos, pese a la falta de identificación microsociales de la hipótesis considerada, en términos macrosociales el cuadro 3 muestra un aumento de la escolaridad en escuelas de gestión privada en el período 2003 – 2009 para todos los grupos de ingreso.

Acerca de las escuelas de gestión estatal

Casi como un juego de espejo, los grandes reproches de los entrevistados a la escuela estatal, al menos a la que conocen y a la que pueden aspirar, se vinculan con las dimensiones mencionadas como las bases de la elección de las escuelas privadas estudiadas: la falta de cuidado, la continuidad en las clases y el deterioro de la infraestructura²⁴. En general, se comparte evidencia establecida en estudios anteriores²⁵. La percepción oscila entre la añoranza de una situación mejor (“*la escuela pública no es la misma ahora*”) y la crítica frente al “*deterioro evidente*”: cuando se indaga sobre el significado de esa calificación, se puede sintetizar en la idea que “*los profesores no van y los chicos se van*”.

La noción de falta de cuidado se componen a su vez de elementos diversos: violencia entre los estudiantes, ausencia de disciplina y control, falta de atención de los profesores por la individualidad de los alumnos, pérdida de la vocación docente. Algunas menciones seleccionadas indican que:

“los chicos joden, se hacen la rata, a nadie les importa”

“Los chicos se roban y se pelean”

“La mayoría de gente que conozco los manda acá, [...] porque tienen el concepto de que en un colegio del Estado no van a poder; que se ratean, que no estudian, que copian fácil. [...] La escuela del estado, si el chico no se pone las pilas por sí mismo, no existe”.

“Pero el tema es que los chicos son muy jodidos. La escuela del Estado no tiene contención con nadie; si tienen que pegar, le pegan. Y a mi no me gustaría que a mi hija le estén pegando [...] Salen de la escuela pegándose, a dónde se ve que una nena salga golpeada de un colegio porque llevó una zapatilla mejor, porque llevó un trapo mejor; porque así es acá.”

La percepción de los entrevistados es de una escuela donde no se advierte la responsabilidad sobre lo que sucede tanto adentro como afuera, donde las autoridades no están en conocimiento de los acontecimientos cotidianos, y donde no tienen control sobre el curso las acciones no deseadas de los alumnos. En esa dirección, se dice que en las escuelas estatales se debe recomponer el “*principio de autoridad*” dado que “*no hay respeto*” y sin eso no se puede desarrollar la tarea educativa. En otras palabras, la demanda de los entrevistados se orienta en relación con un principio de orden y de cierta ejemplaridad que parece haber perdido la escuela estatal y exhiben en forma positiva, de acuerdo a las valoraciones recogidas, las escuelas privadas estudiadas. En ese contexto, el miedo es un organizador de la decisión familiar:

“Por miedo. Miedo a que lo golpeen, miedo a estar peleando a trompadas discutiendo con la gente”.

La falta de cumplimiento del calendario escolar es otro componente de la evaluación negativa de las escuelas estatales; en especial se destaca la percepción de una elevada

²⁴ Al momento de la redacción de esta sección (septiembre de 2010), los estudiantes secundarios de las escuelas de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires llevaban adelante una protesta en más de veinte escuela con interrupción total de las actividades escolares durante dos semanas por denuncias respecto del mal estado en la infraestructura de los establecimientos.

²⁵ Veleda (2003, p.9) señalaba respecto de las apreciaciones en torno al sector público y privado educativo: “[...] la mayoría de las familias expresa abiertamente su preferencia por éste último y su disconformidad con las escuelas públicas, a raíz de los paros y el ausentismo docente, el deterioro de las condiciones materiales (infraestructura y recursos didácticos) o la desatención e incluso el maltrato a los niños”.

ausencia de los docentes y de la persistencia de paros de actividades por motivos gremiales. Algunas menciones de los entrevistados señalan:

“Mucho paro, mucho paro. Yo no sé si cumplen tanto las horas. Que tienen que cumplir siempre, no creo. De los seis meses, cuántos meses estudió... habrán estudiado seis meses, saque la cuenta. El año pasado habrán estudiado muy poco”.

“Faltan mucho los profesores”.

“[...] yo siempre discutía con la maestra, porque yo me iba a trabajar temprano y volvía tarde. Entonces más de una vez, Ivana se llama mi nena, tiene veinticuatro años ahora, me dice, ‘mami, yo hoy, no hubo profesor y me dijeron que me vaya’; ‘y dónde te fuiste’; ‘me fui a los videos juegos’. Y bueno, en el cuaderno no decía, ‘su hijo se retiró’”.

Por último, otras menciones hacen referencias a escuelas con una infraestructura deteriorada que afecta el normal desenvolvimiento de la actividad escolar. Por ejemplo, una entrevistada señalaba:

“No hay clases. Era, en una semana, por lo menos, iba dos veces a clases, porque después no había agua, no había luz, no había nada... Y entonces, bueno, uno cuando uno trabaja no puede dejar a los chicos solos, y entonces yo vine a buscar acá, y encontré y viene de la mañana hasta la tarde, jornada completa”.

En ocasiones, la escuela estatal funciona como un destino amenazante frente al bajo rendimiento de los estudiantes en las escuelas pagas a las cuales concurren: “*te mando al cole del Docke*” le suele decir una madre a su hijo.

De todos modos, también se recogieron opiniones favorables al funcionamiento de las escuelas estatales en experiencias recientes durante el nivel primario de los chicos; sin embargo, tal como se mencionó, la imagen del nivel secundario de las escuelas estatales cercanas a las expectativas de los entrevistados tienden a articularse en relación con lo recién apuntado.

Por último, la consideración de las escuelas estudiadas, “*semiprivadas*” de acuerdo con la definición recogida, son tal “*como deberían ser las escuelas públicas*”. En otras palabras, son los modelos donde deben mirarse las escuelas estatales, de acuerdo a las percepciones y testimonios recogidos.

Algunas conclusiones

El proceso de mercantilización de la educación entre los sectores populares, puesto de manifiesto a través de la elección de escuelas privadas en el nivel medio para sus hijos, se asocia con el tenor de las expectativas familiares en un contexto de profundo deterioro de las condiciones materiales de vida y de un fuerte proceso de desafiliación social y segregación residencial cuyo origen se remonta más atrás en el tiempo.

La estrategia de investigación se basó en la recolección de testimonios en los que la escuela se expresa como una frontera y un refugio frente a lo que en forma concluyente señalan los entrevistados como manifestaciones de violencia capilar, cercana, recurrente y cotidiana y su efecto en el deterioro y descomposición de las relaciones sociales en sus círculos directos. Los relatos señalan, a modo de justificación de la decisión sobre la elección escolar, una notable preocupación por la protección de sus hijos. La escuela expresa una intersección entre el presente y el futuro y, en ese espacio, lo que constituye como la principal demanda de los grupos sociales analizados es una escolaridad civilizatoria, donde la idea del progreso y el combate a la “mala vida” a través de la educación viene como consecuencia de una condición necesaria y anterior: el cuidado. El pasaje del nivel primario al nivel medio constituye un escenario paradójico donde

aspiraciones de progreso y temores frente a un nuevo grupo de pares encuentra solución en la oferta educativa analizada.

Un componente de esa concepción es la solicitud por una escuela que funcione en sus aspectos básicos, es decir, donde se dicten clases todos los días durante toda la jornada y en instalaciones con un nivel de conservación adecuado permitiendo a las familias resolver sus compromisos laborales mientras los chicos quedan a buen resguardo. Difusamente, se manifiestan por detrás algunas vagas ideas sobre la calidad de la enseñanza. En esa dirección, la noción de calidad educativa se traduce, casi sin mediaciones, en una escuela de cuidado y contención. A su vez, ésta parece ser la principal característica que expresan, al menos desde los relatos recogidos, las escuelas privadas analizadas permitiendo en un mismo movimiento tomar cierta distancia de los grupos sociales que se perciben como amenazantes y peligrosos: escuelas privadas que, recogiendo una preocupación hobbesiana, encarnan una opción posible frente a la percepción de una suerte de estado de naturaleza. El componente religioso, propio de la inspiración confesional, ofrece un contenido más terrenal que trascendente en esa búsqueda de una institución sobre la cual pesa la apuesta civilizatoria de los grupos sociales que se resisten al derrumbe. No es casual que tres de las cuatro escuelas estudiadas hayan comenzado a ofrecer el nivel medio durante el transcurso de las últimas dos décadas.

Paralelamente, los entrevistados mencionan una opinión catastrófica respecto de la escuela estatal, condicionada en su obligación de ofrecer educación para todos en un contexto de masificación del nivel medio y mostrando su incapacidad para lidiar con ese ambiente violento del cual se quiere escapar. En consecuencia, el escenario de las experiencias escolares fragmentadas proporciona un fragmento nítido: la escolarización de los sectores populares en instituciones educativas religiosas sin fines de lucro, donde se desarrolla una oferta al alcance de sus posibilidades económicas; en base al esfuerzo, las familias se proponen la búsqueda tanto de una oportunidad de mejora como de un ámbito de cuidado. En ese sentido, las tendencias desinstitucionalizantes que afectan a los establecimientos educativos estatales parecen haber sido neutralizadas en estas escuelas, al menos de acuerdo a lo que se percibe de los testimonios de los protagonistas. El sentido de ese gesto de distanciamiento social de quienes se resisten a transitar el fondo de la escala social, identificado en la no concurrencia a las escuelas estatales reprochadas, cobra cuerpo a través de esa pertenencia.

Tampoco quedan a salvo del escrutinio de los entrevistados las escuelas privadas no accesibles por estos grupos sociales. El rechazo en este caso se manifiesta frente a un comportamiento de aquello que se considera una mercantilización extrema u abusiva del servicio educativo.

Pese a varios años de notable incremento del empleo, de la actividad económica y de los ingresos salariales los relatos recogidos señalan su limitado alcance respecto de aquellos sectores donde reina la informalidad, los programas condicionados de transferencia de ingreso, la segregación residencial, la baja calidad habitacional, el deterioro del hábitat, y la lesión profunda de la sociabilidad barrial debido a la persistencia de situaciones de violencia en sus distintas manifestaciones. Quienes están en condiciones de buscar una vía de escape están dispuestos a pagar por una mercancía educativa caracterizada por su capacidad de protección, cuidado y contención.

Puede decirse que no se encuentran hallazgos novedosos en el estudio. En cierto modo, los resultados fallan en uno de los dos requisitos que debe satisfacer toda investigación (Woolgar, 1991): es significativa pero poco novedosa. Los trazos más notables de esta reflexión habían sido adecuadamente tematizados por los distintos autores mencionados,

especialmente por los trabajos de Kessler (2002 y 2004), Tiramonti (2004) y Veleda (2003). Sin embargo, la mayor contribución del estudio tal vez sea la estabilización de una serie de resultados que, a través del análisis sobre una población poco estudiada (hogares pobres que eligen escuelas privadas en forma creciente tal como lo demuestra el cuadro 3), tienden a proporcionar bases más sólidas para el desarrollo de un conjunto de hipótesis plausibles de ser generalizables a una población más amplia. En especial, transcurrida casi una década de la profunda crisis de 2001.

4. A modo de cierre

Retomando los significados de “lo público” expuestos, un primer movimiento indica la transformación del ámbito educativo desde “lo íntimo y privado” hacia “lo general y lo común”, que fue sustrayendo paulatinamente responsabilidades a los individuos y a las familias convirtiendo a la educación en un asunto de Estado. Ese fue el sentido que asumió la construcción de los sistemas educativos nacionales. La expansión de las escuelas públicas de gestión privada extiende esa idea de “lo común” dada su atribución de contenido público en tanto agentes del Estado.

La exigencia paradójica, en tal caso, es que a la vez que aumenta año tras año la matrícula escolar y las poblaciones se encuentran escolarizadas en un mayor número de años generación tras generación, crece la preocupación por el deterioro de la escuela estatal indicada por una preferencia creciente por un sustituto de gestión privada, tal como muestran concurrentemente los datos presentados por las distintas fuentes. Es decir, lo que aparece como un predominio triunfal de “lo común” (la expansión de la educación obligatoria impuesta por el Estado hasta el nivel medio) se matiza en un recorrido inverso donde ciertos grupos sociales confiscan, a través de las barreras que establece en forma ostensible el sistema de precios, ciertos ámbitos educativos que, sin dejar de ser “comunes” se “cierran” al acceso de otros sectores sociales mediante algún tipo de clausura. Si bien ese comportamiento educativo fue prototípico de las élites, en la actualidad tiende a popularizarse hacia los sectores medios (y en la medida de sus posibilidades a otros sectores menos aventajados) a través de una mayor mercantilización de la educación. La Ciudad de Buenos Aires es el lugar donde el fenómeno se expresa con mayor claridad.

Sin embargo, la preocupación por la mercantilización del servicio educativo debido a la participación del sector privado (una forma de privatización mercantilista en algunos casos con características comunitarias) no parece ser una objeción suficiente dado que esa barrera de acceso se resolvería en teoría con una política de subsidios que redujeran los aranceles y otros costos a su mínima expresión. La incomodidad con la educación provista por el sector privado que se encuentra entre los trabajos analizados esconde cierta nostalgia por la imagen de una educación pública asociada a la “experiencia educativa común” (la añoranza del colectivo de guardapolvo blanco) propia de una sociedad con mayores niveles y sentimientos de integración. Entiendo que el punto crítico pasa por la evidencia que entrega un sistema educativo que refleja y reproduce una segmentación social a gran escala, que tiende a hacer orbitar a los grupos sociales sobre ejes paralelos cuyos puntos de contacto se reducen a expresiones ocasionales y contingentes. La pérdida del ámbito de la educación como un espacio de encuentro entre grupos sociales caracterizados por trayectorias heterogéneas, diferenciales y que, en un extremo, es el signo de la época: quienes pueden prefieren mantener esas distancias antes que acortarlas. La mercantilización del servicio educativo resuelve esa demanda inconfesable de las clases medias urbanas: “nuestros hijos” se socializan con otros como “nosotros” a la vez que, tal como se presentó, ese comportamiento se extiende a los sectores populares movilizados

por sentimientos primarios de temor y demandas de protección frente a la violencia social. La experiencia educativa, en tal caso, se valoriza más por la capacidad de clausura que por la mezcla social que promueve. Tal vez, el problema sea la forma de plantearle tamaña exigencia al sistema educativo: una demanda contracultural respecto de la dirección de los asuntos económicos y sociales de la sociedad. Mientras en su momento el sistema educativo nacional monopolizado por la oferta estatal fue protagonista decisivo de una experiencia civilizatoria de afirmación de una identidad común hoy transmite una manifiesta incomodidad frente a las tendencias centrípetas de la sociedad contemporánea. De hecho las reformas mencionadas a los servicios sociales orientados a la demanda tendieron a tomar nota de esa situación y los resultados siguieron derivadas diferenciales: en la mayoría de los casos reforzaron las posiciones individualistas y segmentadoras favoreciendo las soluciones mercantiles y, en los menos, promovieron la capacidad de elección de los usuarios sin desgarrar la noción colectiva de los servicios públicos.

Menos evidente es el segundo significado de “lo público” y tal vez es en el terreno en el cual se juega buena parte de la consideración dado que alude al problema de la práctica política regulatoria oficial en el sector privado educativo y cómo generar condiciones de “publicidad” en ese espacio que gana dimensión en forma creciente, al punto que para el caso de la Ciudad de Buenos Aires involucra a la mitad de los alumnos del sistema educativo. En tal caso, la definición de educación pública alude con claridad al primer aspecto pero deja un amplio margen de indefinición para las prácticas escolares que, en esta segunda significación, no deberían ocultarse por detrás del argumento del ámbito de gestión de la escuela privada y pueden dar lugar a transformaciones mercantilistas severas de la práctica educativa contribuyendo a multiplicar más que a reducir las brechas entre los grupos sociales. De todos modos, poco se dijo sobre esto en el informe y la cuestión forma parte de la agenda de investigación en curso sobre los aspectos normativos y regulatorios de la política educativa respecto del sector privado.

En otras palabras, de acuerdo al razonamiento expuesto, mientras la educación pública afirma su sentido común mediante el dominio de una extensa red de agentes educativos estatales y privados se construyen espacios de clausura social al acceso de una experiencia educativa común profundizando la segmentación y fragmentación educativa de los diferentes grupos sociales. En todo caso, lo que no fue tratado en este trabajo y debe ser objeto de una reflexión específica, se refiere a cuán “pública” en los tres sentidos indicados, es la educación ofrecida por las escuelas estatales.

5. Anexo metodológico

Sobre las fuentes estadísticas.

La Encuesta de Condiciones de Vida, Condiciones de Vida y Acceso a Servicios y Programas Sociales (ECV) fue diseñada para caracterizar las condiciones de vida de la población urbana, y estimar el alcance, el grado de cobertura y el acceso diferencial de la población a los programas y servicios sociales. Se realizó en dos ocasiones (1997 y 2001) por el SIEMPRO/INDEC.

La Encuesta Permanente de Hogares (EPH)/ INDEC reformulada permite a partir de 2003 conocer la asistencia de la población a establecimientos educativos por tipo de gestión (público o privada). Con anterioridad a la introducción de ese cambio metodológico, que desde ya incluyó otras dimensiones de análisis y cambios muestrales, solamente era posible conocer la asistencia escolar sin identificar el tipo de gestión del establecimiento.

Son dos las ventajas de utilizar estas fuentes de información respecto de los relevamientos anuales del Ministerio de Educación de la Nación: 1) permite medir “asistencia” en lugar de “matriculación”; 2) permite asociar la asistencia de la población educativa con características de los hogares, particularmente en este caso con el nivel de ingresos.

Se procesó la Encuesta de Condiciones de Vida (SIEMPRO / INDEC) para observar la asistencia de la población de 5 a 17 años a establecimientos educativos públicos y privados en los dos años relevados (1997 y 2001) durante el último trimestre, de la población escolar que asiste regularmente a los establecimientos educativos (5 a 17 años). Por problemas muestrales, solamente se puede analizar la población de edad correspondiente al nivel primario (5 a 12) y secundario (13 a 17) en forma agregada (5 a 17 años). Asimismo, se procesó la Encuesta Permanente de Hogares (INDEC) para observar la asistencia de la población de 5 a 17 años a establecimientos educativos de gestión estatal y privada en los años seleccionados (2003 y 2006) durante el segundo semestre, de modo tal de capturar a la población escolar que se matriculó y asiste regularmente a los establecimientos educativos. Para 2009 se utilizó el cuarto trimestre (no estaba disponible el segundo semestre)²⁶. El supuesto indica que quienes abandonan la escuela lo hacen con mayor probabilidad durante los primeros meses del año escolar. Por restricciones muestrales, solamente se puede analizar la población de edad correspondiente al nivel primario (5 a 12) y secundario (13 a 17) en forma agregada (5 a 17 años).

Se clasificó a los hogares en “quintiles de ingreso *per capita* familiar”. El ingreso *per capita* familiar fue calculado como la razón entre el ingreso total que obtienen los miembros preceptores del hogar por todo concepto (excluyendo solamente el aguinaldo si lo han percibido el mes anterior) dividido por la cantidad total de los miembros que lo integran. Los “quintiles de ingreso *per capita* familiar” son determinados a partir de: a) el ordenamiento en forma ascendente de la totalidad de los hogares con ingresos declarados en forma completa (sean éstos iguales o mayores a cero), en función del valor de su ingreso *per capita*; y b) la distribución posterior de estos hogares en cinco grupos de igual tamaño. De esta forma, los hogares del primer quintil representan el 20% de más bajos ingresos *per capita*, mientras que aquellos pertenecientes al último quintil constituyen el 20% de hogares con mayores ingresos *per capita*. Si bien los quintiles *per capita* clasifican a los hogares en grupos del mismo tamaño, como el tamaño medio de los hogares tiende a disminuir a medida que aumenta el ingreso *per capita*, la distribución poblacional según quintiles no lleva a la conformación de grupos de igual tamaño. Debido a problemas de la muestra, solamente es posible hacer el análisis de asistencia escolar por tipo de gestión por niveles de ingreso (quintiles de ingreso *per capita* familiar) en la población de referencia para el Área Metropolitana (AM) y para el total de los aglomerados urbanos (TA).

Sobre el estudio cualitativo

El diseño de investigación presenta un enfoque microsocial basado en técnicas cualitativas de recolección de información (entrevistas en profundidad).

Se seleccionaron cuatro escuelas para el estudio: todas ofrecen educación común de nivel inicial, primario y medio, son de orientación religiosa (no hay establecimientos no religiosos con cuotas económicas), tres de ellas titulan en distintas modalidades de bachillerato y otra en educación técnica. Una sola tiene un turno nocturno también. Tres

²⁶ Vale mencionar que las bases usuarias de la Encuesta Permanente de Hogares posteriores al segundo semestre de 2006 se encuentran severamente cuestionadas por los especialistas debido a la crisis institucional que vive el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC).

escuelas se ubican en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires y una cuarta en la zona sur del Gran Buenos Aires. Dos escuelas tienen menos de 200 alumnos en el nivel, las dos restantes entre 500 y 600. Todos los establecimientos educativos tienen una larga trayectoria en la zona, pero una incorporó la oferta de nivel medio en 1989 y otras dos a mediados de la década del noventa. En todos los casos, los establecimientos perciben la subvención estatal máxima (100 por ciento) y los aranceles mensuales que cobran a los alumnos oscilan desde un máximo de 165 pesos, 100 pesos, 75 pesos y la restante de 45 pesos. En todas las escuelas se reconoce un elevado nivel de morosidad en el pago del arancel mensual.

La población que asiste a las escuelas seleccionadas proviene de hogares cuyos adultos son trabajadores formales e informales, en general en empleos poco calificados, muchos de ellos beneficiarios de programas sociales de transferencia de ingresos; se caracterizan por residir en barrios populares, villas y complejos habitacionales cercanos a las escuelas, si bien no todos los asistentes son vecinos de las inmediaciones. En algún caso, también se señala la fuerte presencia de población migrante de países limítrofes.

El trabajo de campo se desarrolló entre febrero y septiembre de 2010. Las entrevistas a padres y madres de alumnos fueron realizadas en las instalaciones de las escuelas, con excepción de dos casos en los cuales se realizaron entrevistas telefónicas a partir de contactos proporcionados por el propio establecimiento. Se combinaron entrevistas grupales con entrevistas individuales. Si bien el criterio de selección de los padres y madres se basó en la asistencia actual al nivel medio de los alumnos de las escuelas elegidas, la existencia de otros hijos de esas familias en edad escolar permitió establecer una aproximación hacia diferentes experiencias y trayectorias escolares en diferentes combinaciones entre escuelas de gestión estatal y escuelas de gestión privada. Fueron entrevistadas 22 personas de esta categoría. Complementariamente se entrevistaron nueve informantes clave con el fin de ampliar la comprensión del fenómeno bajo estudio (funcionarios actuales y de administraciones anteriores del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, de la Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires, y personal directivo de los establecimientos educativos de gestión privada). Las entrevistas fueron registradas en forma magnetofónica (con el consentimiento de los entrevistados) y se tomaron “notas de campo” en forma simultánea. Posteriormente fueron transcritas para el análisis de su contenido.

Se analizaron las siguientes dimensiones del fenómeno: noción de “lo privado” en las escuelas elegidas; las expectativas familiares de la elección escolar; la motivación por la educación religiosa; el imaginario de movilidad social a través de la concurrencia a esas escuelas; consideraciones respecto de los grupos de pares y opinión sobre las escuelas estatales.

En general, la investigación cualitativa estuvo asociada al supuesto de que la realidad es subjetiva e intersubjetiva. En tal sentido,

“[...] los investigadores cualitativos han insistido más en reflexionar acerca de las implicancias de su rol como investigador, de los efectos de sus propias prácticas de investigación sobre aquello respecto de lo cual se construye conocimiento. Asimismo, los investigadores cualitativos, en tanto una corriente contrahegemónica en algunas disciplinas de las ciencias sociales, se vieron obligados en mayor medida a fundamentar sus prácticas para legitimar sus formas de conocimiento” (Sautú, 2005:46 y 47).

Una de las razones, en oposición a la investigación cuantitativa, está fundada en el significativo menor nivel de estandarización y formalización que observan los métodos cualitativos. Bourdieu señala una fuerte crítica a la oposición entre el problema del

subjetivismo y del objetivismo en las ciencias sociales, de interés para una fundamentación del estatuto epistemológico de los métodos cualitativos:

“De todas las oposiciones que dividen artificialmente a la ciencia social, la fundamental y más ruinosa es aquella que se establece entre el subjetivismo y el objetivismo. El hecho mismo de que esta división renazca incesantemente, bajo formas apenas renovadas, bastaría para testimoniar que los modos de conocimiento que ella distingue le son igualmente indispensables a una ciencia del mundo social que no puede reducirse a una fenomenología social ni a una física social. Para superar el antagonismo que opone a estos dos modos de conocimiento que ella distingue conservando al mismo tiempo los logros de cada uno de ellos (sin omitir lo que produce la interesada lucidez sobre la posición opuesta), hay que explicitar los presupuestos que tienen en común en cuanto a modos de conocimiento doctos, igualmente opuestos al modo de conocimiento práctico que se halla en el principio de la experiencia ordinaria del mundo social (2007:43).

La apreciación de “conocimiento docto” hace referencia al conjunto de operaciones epistemológicas de carácter teórico metodológico necesarias para la construcción de un objeto de estudio; como señala el autor en otra conocida obra

“[...] la investigación científica se organiza de hecho en torno a objetos contruidos que no tienen nada en común con aquellas unidades delimitadas por la percepción ingenua (Bourdieu, et.al., 2000:52).

La investigación basada en técnicas de investigación cualitativas de recolección de información, se inscribe en la corriente denominada “fenomenológica”, que

“[...] quiere entender los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (Taylor y Bodgan, 1987:16).

Como señalan citados autores, el objetivo de estos estudios se orienta a interpretar el punto de vista de los actores. El estudio cualitativo desarrollado indaga acerca de “representaciones sociales” de padres y madres que envían a sus hijos a escuelas de gestión privada de nivel medio, entendidas como

“[...] la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento ‘espontáneo’, ‘ingenuo’ [...] Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.” (Jodelet, 1986:473).

Las representaciones sociales entonces implican considerar los siguientes aspectos: i) pueden ser compartidas por todos los miembros de un grupo sin que hayan sido producidas por el grupo. Estas representaciones son hegemónicas y prevalecen implícitamente en toda práctica simbólica o afectiva. ii) Otras representaciones resultan de la circulación de conocimientos e ideas pertenecientes a subgrupos que están más o menos en contacto. Cada subgrupo crea su propia versión y la comparte con los otros. Estas son representaciones emancipadas, con cierto grado de autonomía, y resultan de compartir e intercambiar un conjunto de interpretaciones y símbolos. Otras representaciones se generan en el marco de conflictos sociales, controversias sociales, y la sociedad como un todo no las comparte. Son las representaciones polémicas, y están determinadas por relaciones antagónicas entre sus miembros e intentan ser mutuamente excluyentes. Las mismas deben considerar en su análisis el contexto de luchas entre grupos, expresándose frecuentemente en relación a un interlocutor imaginario. Por perspectiva puede entenderse el punto de vista desde el cual el hablante se coloca para hacer una descripción. Las perspectivas pueden

diferir en número y alcance. También pueden variar la agilidad con que el narrador evoluciona de una perspectiva a otra (cfr. Schatzman y Strauss, citados por Bourdieu, et.al, 2000:238).

Se definió el abordaje a la población seleccionada a partir de las entrevistas en profundidad como técnica de recolección de información. Las entrevistas cualitativas

“[...] son flexibles, y dinámicas. [...] han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Utilizamos la expresión ‘entrevistas en profundidad’ para referirnos a este método de investigación cualitativo. Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan las propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no un protocolo de preguntas o formulario de entrevistas. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas” (Taylor y Bodgan, 1987:101).

Desde el punto de vista de la estrategia de análisis, el abordaje cualitativo se compone de dos estrategias: el “método comparativo constante” y la “saturación de la muestra teórica”. Mediante el método comparativo constante

“[...] el investigador simultáneamente codifica y analiza datos para desarrollar conceptos. Mediante la comparación continua de incidentes específicos de los datos, el investigador refina esos conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente” (Taylor y Bodgan, 1987:155).

En ese sentido, se produce lo que se denomina una “teoría fundada en los datos”. Forni aclara:

“La labor básica de la investigación en esta perspectiva es generar nuevos conceptos a partir de los datos. Estos conceptos deben ser analíticos (‘suficientemente generalizados para designar características de entidades concretas y no las entidades en sí mismas’) y sensibilizadores (‘capaces de dar una pintura significativa, enriquecida con ilustraciones adecuadas que nos permitan captar el significado en términos de la propia experiencia’). La estrategia de trabajo es la comparación sistemática, aumentando o reduciendo diferencias, en una secuencia agregada de casos que ellos llaman ‘muestreo teórico’, hasta llegar a un punto de saturación en que los nuevos casos ya no aportan conocimiento. Se llega a esta saturación por la operación conjunta de recolección y análisis de los datos” (Forni, op.cit.:60).

La estrategia de muestreo teórico

“puede utilizarse como guía para seleccionar las personas a entrevistar (Glaser y Strauss, 1967). En el muestreo teórico el número de ‘casos’ estudiados carece relativamente de importancia. Lo importante es el potencial de cada ‘caso’ para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre la vida social. Después de completar las entrevistas con varios informantes, se diversifica deliberadamente el tipo de personas entrevistadas hasta descubrir toda la gama de perspectivas de las personas en las cuales estamos interesados. Uno percibe que ha llegado a ese punto cuando las entrevistas con personas adicionales no producen ninguna comprensión auténticamente nueva” (Taylor y Bogdan, op.cit:108).

Amplia la idea Forni:

“El muestreo estadístico se realiza para obtener evidencia precisa de distribuciones de personas entre categorías para ser usadas en descripción y verificación. El muestreo teórico

en cambio se realiza para descubrir categorías y sus propiedades y sugerir sus interacciones en una teoría. Una vez descubierta la dirección de estas relaciones se asume que persisten, sin importar lo sesgado de la muestra original” (Forni, 1992:61).

6. Bibliografía

- ACIJ, 2009, *La discriminación educativa en la Ciudad de Buenos Aires*, Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia, Buenos Aires.
- ADC, 2008, *Desigualdad en el Derecho a la Educación en la Provincia de Buenos Aires*, Asociación por los Derechos Civiles, Buenos Aires.
- ADELANTADO, José, José A. NOGUERA, Xavier RAMBLA y Lluís SAEZ, 1998, “Las relaciones entre estructura y políticas sociales: una propuesta teórica” en *Revista Mexicana de Sociología* 3/98 Año LX Número 3, Universidad Autónoma de México, México.
- BOURDIEU, Pierre, 2007, *El sentido práctico*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P, J.C. CHAMBOREDON y J.C. PASSERON, 2000, *El oficio del sociólogo*, Siglo XXI, México.
- BRESSER PEREIRA, L. y CUNILL GRAU, N. (edit.), 1998, *Lo público no estatal en la reforma del Estado*, Bs. As., Paidós - CLAD.
- CASTILLO, Victoria; Valeria ESQUIVEL; Sofía ROJO; Lucía TUMINI y Gabriel YOGUEL, 2008, “Los efectos del nuevo patrón de crecimiento sobre el empleo femenino, 2003-2006” en Novick, Rojo y Castillo (comp.) *El trabajo femenino en la post convertibilidad. Argentina 2003 – 2007*, Santiago de Chile, CEPAL – Colección Documentos de Proyectos.
- CEPP, 2007, *Evaluación de Sistemas Educativos. Chile*, Fundación Centro de Estudios en Políticas Públicas / Fundación Konrad Adenauer, Buenos Aires.
- CHITARRONI, Horacio y Elsa CIMILLO, 2007, “¿Resurge el sujeto histórico? Cambios en el colectivo del trabajo 1974 – 2006”, en *Laboratorio N° 21*, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones “Gino Germani” - Facultad de Ciencias Sociales (UBA).
- CLESE, 2005, *Programa de Evaluación de Sistemas Educativos. Indicadores, procedimiento y contenidos*, Consorcio Latinoamericano de Evaluación de Sistemas Educativos - Fundación Konrad Adenauer, Buenos Aires.
- ESPING ANDERSEN, Gosta, 2000, *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*, Ariel, Barcelona.
- FILMUS, Daniel, 1998, “La descentralización educativa en el centro del debate”, en ISUANI y FILMUS (comps.), *La Argentina que viene. Análisis y propuestas para una sociedad en transición*, UNICEF / FLACSO / Norma, Buenos Aires.
- FORNI, Floreal, 1992, “Estrategias de recolección y estrategias de análisis en la investigación social” en FORNI, GALLART y VASILACHIS de GIALDINO, *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*, Centro Editor de América Latina, Colección Los Fundamentos de las Ciencias del Hombre N° 57, Buenos Aires.
- GAMALLO, Gustavo, 2009, “Acerca de los distintos problemas conceptuales de los derechos sociales”, en *Escenarios N° 14 Revista Institucional de la Facultad de Trabajo Social*, Universidad Nacional de La Plata / Espacio Editorial, Buenos Aires.
- GAMALLO, Gustavo, 2008, “Variaciones en el acceso a la educación de gestión estatal y

privada en Argentina (1997-2006)”, *Documento de Trabajo N° 2/08*, Centro de Estudios en Políticas Públicas, Buenos Aires.

GAMALLO, Gustavo, 2007, *Resetear la sociedad. Ideas de los jóvenes sobre la corrupción*, Oficina Anticorrupción / PNUD / Embajada Británica, Buenos Aires.

GAMALLO, Gustavo, 2002, “Orientación a la demanda en la reforma de los servicios sociales”, *Tesis de Maestría en Políticas Sociales, Universidad de Buenos Aires*.

HIRSCHMAN, Alfred, 1984, “Acerca de la salida, la voz y la lealtad” en *De la economía a la política y más allá*, Fondo de Cultura Económica, México.

HIRSCHMAN, Alfred, 1977, *Salida, voz y lealtad*, Fondo de Cultura Económica, México.

INDEC, 2004, “Tendencias recientes de la inmigración internacional” en *Aquí se cuenta. Revista Informativa del Censo 2001 N° 12*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

JODELET, Denise, 1986, “La representación social: fenómenos, concepto y teoría” en MOSCOVICI, Serge, *Psicología Social II*, Paidós. Barcelona.

KESSLER, Gabriel, 2006, “Inseguridad subjetiva, sociedad y política: aportes para el debate latinoamericano” en MORO, Javier (editor), *Juventudes, violencia y exclusión. Desafíos para las políticas públicas*, Magna Terra Editores, Guatemala.

KESSLER, Gabriel, 2004, *Sociología del delito amateur*, Paidós, Buenos Aires.

KESSLER, Gabriel, 2002, *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, IPE – UNESCO, Buenos Aires.

KYMLICKA, Will y Wayne NORMAN, 1997, “El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía” en *Ágora. Cuaderno de Estudios Políticos N° 7*, Buenos Aires.

LE GRAND, Julian, 1998, “¿Caballeros, pícaros y subordinados? Acerca del comportamiento humano y la política social” en *Desarrollo Económico vol. 38, N° 151*, Buenos Aires.

MARSHALL, T. H., 2005, *Ciudadanía y clase social*, Buenos Aires, Losada.

MARTÍNEZ FRANZONI, Juliana, 2008, *¿Arañando el bienestar? Trabajo remunerado, protección social y familias en América Central*, CLACSO-CROP, Buenos Aires.

MORDUCHOWICZ, Alejandro, 2002, “(Des) regulación y financiamiento de la educación privada en Argentina” en WOLFF, GONZÁLEZ Y NAVARRO (ed.) *Educación privada y política pública en América Latina*, PREAL-BID, Washington DC.

MORDUCHOWICZ, Alejandro (coord.), et.al., 1999, *La educación privada en la Argentina: Historia, Regulaciones y Asignación de Recursos Públicos*. Buenos Aires. Trabajo no publicado.

NARODOWSKI, Mariano, 2002, “Elección de escuela en Argentina” en NARODOWSKI, Mariano, Milagros NORES y Myriam ANDRADA, *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*, Ed. Granica, Buenos Aires.

OSZLAK, Oscar, 1990, *La formación del estado argentino*, Editorial Belgrano, Buenos Aires.

PEREYRA, Ana, s/f, “La fragmentación de la oferta educativa. Educación pública vs. Educación privada”, *Boletín N° 08 SITEAL*, UNESCO / IPE-UNESCO, OEI,

<http://www.siteal.iipe-oei.org/>

- RABOTNIKOF, Nora, 2005, *En busca de un lugar común*, Universidad Nacional Autónoma de México / IIF, México.
- RIVAS, Axel, Alejandro VERA y Pablo BEZEM, 2010, *Radiografía de la educación argentina*, Buenos Aires, CIPPEC, Fundación Arcor, Fundación Roberto Noble.
- RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ, Corina, 2005, “La economía del cuidado. Un aporte conceptual para el estudio de las políticas públicas”, *CIEPP - Documento de Trabajo N° 44*, Buenos Aires, CIEPP.
- SAUTU, Ruth, et. al., 2005, *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. CLACSO Libros, Buenos Aires
- SITEAL, 2010, *Resumen Estadístico I. Totales nacionales. Octubre 2010*, OEI, IPE-UNESCO.
- STARR, Paul, 1993, “El significado de la privatización” en Kamerman y Kahn (comps.), *La privatización y el Estado benefactor*, Fondo de Cultura Económica, México.
- TAYLOR, Charles, 1992, *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, Fondo de Cultura Económica, México.
- TAYLOR, Steve y Robert BODGAN, 1987, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación social*, Paidós, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, Emilio, 2002, “Prólogo” en KESSLER, Gabriel, *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, IPE – UNESCO, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, Guillermina y Sandra ZIEGLER, 2008, *La educación de las elites: aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Buenos Aires, Paidós.
- TIRAMONTI, Guillermina, 2004, “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación” en Tiramonti (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*, Manantial, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, Guillermina y Analía MINTEGUIAGA, “Una nueva cartografía de sentidos para la escuela” en Tiramonti, (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*, Manantial, Buenos Aires.
- TOURAINÉ, Alain, 1997, *¿Podremos vivir juntos?*, Fondo de Cultura Económica, México - Buenos Aires.
- VANDERBERGHE, Vincent, 2002, “Combinación de los controles burocrático y de mercado en educación: ¿una respuesta a las deficiencias burocráticas y de mercado?” en Narodowski, *op.cit.*
- VELEDA, Cecilia, 2003, “Mercados educativos y segregación social. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense”, *Documento de Trabajo N° 1*, CIPPEC, Buenos Aires.
- WOOLGAR, Steve, 1991, *Ciencia: abriendo la caja negra*, Ed. Antrhopos, Barcelona.

7. Cuadros

CUADRO 1. EDUCACIÓN COMÚN. MATRÍCULA DE ESCUELAS PÚBLICAS DE GESTIÓN PRIVADA 1998 – 2007 (INICIAL, PRIMARIA, SECUNDARIA Y SUPERIOR NO UNIVERSITARIA). TOTAL NACIONAL Y CINCO PROVINCIAS.						
PROVINCIAS SELECCIONADAS	1998	2000	2002	2004	2006	2007
TOTAL NACIONAL	24,7	24,8	24,6	25,7	26,7	27,1
CIUDAD DE BUENOS AIRES	47,0	47,5	45,8	47,0	49,4	49,1
BUENOS AIRES	29,4	29,6	29,9	30,9	32,5	33,4
Conurbano	32,6	32,7	32,8	34,2	36,1	37,0
Resto Buenos Aires	24,0	24,4	24,9	25,9	26,9	27,6
CORDOBA	31,4	30,8	30,1	31,4	31,8	32,8
SANTA FE	27,3	27,6	27,6	28,8	29,6	29,7
MENDOZA	16,2	16,4	16,4	18,2	19,3	19,6

Fuente: elaboración propia en base a Anuarios Estadísticos del Ministerio de Educación de la Nación, años seleccionados.

CUADRO 2. EDUCACIÓN COMÚN. MATRÍCULA DE ESCUELAS PÚBLICAS DE GESTIÓN PRIVADA SEGÚN NIVEL (INICIAL, PRIMARIA, SECUNDARIA Y SUPERIOR NO UNIVERSITARIA). TOTAL NACIONAL Y CINCO PROVINCIAS. 2007.					
PROVINCIAS SELECCIONADAS	Inicial	Primaria	Secundaria	Sub Total Básica	Superior No Univ.
TOTAL NACIONAL	31,0	23,0	28,2	26,0	46,1
CIUDAD DE BUENOS AIRES	54,4	44,5	46,3	46,9	62,5
BUENOS AIRES	37,1	32,2	32,3	33,1	40,9
Conurbano	43,4	36,0	35,0	36,8	44,5
Resto Buenos Aires	28,8	26,1	27,8	27,2	36,9
CORDOBA	26,6	24,0	40,7	30,7	58,6
SANTA FE	32,9	25,5	30,7	28,5	46,1
MENDOZA	22,9	15,4	20,6	18,3	38,0

Fuente: elaboración propia en base a Anuario Estadístico del Ministerio de Educación de la Nación, 2007.

CUADRO 3. Niños y jóvenes de 5 a 17 años que asisten a un establecimiento educativo, según gestión estatal / privada, en hogares por quintiles de ingreso per capita familiar (QIPCF). Total de aglomerados y Área Metropolitana Buenos Aires, 1997 – 2001 - 2003- 2006. – 2009. En porcentaje.

Total de aglomerados										
Quintiles de Ingreso per capita familiar	1997		2001		2003		2006		2009	
	Estatal	Privado	Estatal	Privado	Estatal	privado	Estatal	privado	Estatal	privado
1	88,9	11,1	91,8	8,2	91,9	8,1	91,2	8,8	87,3	12,7
2	79,6	20,4	83,9	16,1	80,8	19,2	73,3	26,7	66,3	33,7
3	65,6	34,4	70,7	29,3	63,4	36,6	58,4	41,6	56,0	44,0
4	57,8	42,2	57,9	42,1	50,9	49,1	42,1	57,9	41,8	58,2
5	37,9	62,1	32,6	67,4	32,3	67,7	25,1	74,9	26,3	73,7
Total	74,8	25,2	77,6	22,4	77,7	22,3	72,6	27,4	69,3	30,7
Área Metropolitana Buenos Aires										
Quintiles de Ingreso per capita familiar	1997		2001		2003		2006		2009	
	Estatal	Privado	Estatal	Privado	Estatal	Privado	Estatal	Privado	Estatal	Privado
1	77,7	22,3	90,3	9,7	88,7	11,3	88,9	11,1	81,7	18,3
2	71,0	29,0	77,5	22,5	77,3	22,7	68,4	31,6	56,7	43,3
3	61,1	38,9	56,9	43,1	59,0	41,0	53,0	47,0	47,4	52,6
4	40,5	59,5	42,5	57,5	42,0	58,0	34,2	65,8	34,2	65,8
5	24,6	75,4	26,9	73,1	25,7	74,3	15,2	84,8	16,2	83,8
Total	65,4	34,6	72,1	27,9	72,1	27,9	68,1	31,9	62,0	38,0

Fuente: ECV – INDEC (1997 y 2001) - EPH-INDEC (2° semestre 2003 y 2006, 4° trimestre 2009)

Nota: los quintiles de ingreso per capita familiar clasifican a los hogares con niños y adolescentes de las edades mencionadas que asisten a establecimientos educativos. Cada quintil tiene un mismo número de hogares, pero un número variable de niños y adolescente. Incluye hogares con ingresos declarados.

CUADRO 4. Niños y jóvenes de 5 a 17 años que asisten a un establecimiento educativo, según gestión estatal / privada, en hogares por quintiles de ingreso per capita familiar. Total de aglomerados urbanos- 2006. En porcentaje.

Quintiles de Ingreso per capita familiar	Tipo de gestión			Promedio de niños y jóvenes de 5 a 17 años en el hogar
	Estatad	Privada	Total	
1	55,2	14,1	43,9	2,2
2	24,8	23,9	24,6	1,2
3	11,5	21,7	14,3	0,8
4	6,3	22,9	10,9	0,6
5	2,2	17,2	6,3	0,4
Total	100,0	100,0	100,0	1,2

Fuente: EPH-INDEC (2° semestre)

Nota: los quintiles de ingreso per capita familiar clasifican a los hogares con niños y adolescentes de las edades mencionadas que asisten a establecimientos educativos. Cada quintil tiene un mismo número de hogares, pero un número variable de niños y adolescentes. Incluye hogares con ingresos declarados

CUADRO 5. Niños y jóvenes de 5 a 17 años que asisten a un establecimiento educativo, en hogares por quintiles de ingreso per capita familiar. Área Metropolitana y Total de aglomerados. 1997 – 2001 - 2003- 2006. En porcentaje.

Área geográfica	Quintiles de Ingreso per capita familiar	1997	2001	2003	2006
		1	86,2	92,4	92,7
Área Metropolitana	2	94,6	96,4	94,3	95,9
	3	94,5	96,9	95,7	98,0
	4	95,1	100,0	97,1	98,9
	5	95,1	100,0	96,8	97,7
	Total	91,5	95,5	94,3	95,0
Total de aglomerados	1	86,9	91,2	91,8	91,9
	2	91,1	95,0	94,8	95,7
	3	94,1	96,9	95,7	97,5
	4	95,6	98,8	97,5	98,6
	5	98,1	99,2	97,5	97,8
	Total	90,9	94,6	94,1	94,4

Fuente: ECV – INDEC (1997 y 2001) - EPH-INDEC (2° semestre 2003 y 2006)

Nota: los quintiles de ingreso per capita familiar clasifican a los hogares con niños y adolescentes de las edades mencionadas que asisten a establecimientos educativos. Cada quintil tiene un mismo número de hogares, pero un número variable de niños y adolescentes. Incluye hogares con ingresos declarados.